

# Cognición y emoción en la narrativa histórica de jóvenes egresados de bachillerato

*Cognition and emotion in the historical narrative of young high school graduates*

PAULINA LATAPÍ<sup>a</sup>

<sup>a</sup>Universidad Autónoma de Querétaro, Querétaro, México. ✉ paulina.latapi@uaq.mx  
[orcid.org/0000-0002-3364-3235]

^

## RESUMEN

La investigación analiza la narrativa histórica de egresados de dos subsistemas de bachillerato, las cuales se disgregaron mediante la Teoría Fundamentada. Encuentra que: a) la categoría central fue la desigualdad atribuida a que el presidente Porfirio Díaz favoreció a una élite y perjudicó a la mayoría de la población; b) Díaz fue caracterizado como dictador y villano; c) el otro, como sujeto de la historia, aparece desdibujado pues se concibe una historia hecha por grandes personajes; d) la visión del período no se explica por factores estructurales ni contextuales sino por emociones preponderantes e) la Revolución Mexicana se concibe ambivalentemente: la derrota del Porfiriato suscita alegría y orgullo, pero también tristeza por haber prevalecido la desigualdad. Se concluye la importancia de la interdisciplinarietà para comprender el papel crucial que desempeña la relación entre emociones y cogniciones en la enseñanza de la historia para la construcción de juicios sustentados, blindar contra fundamentalismos y caminar hacia procesos democráticos.

PALABRAS CLAVE: narrativa, cognición, emoción, bachillerato, México.

## ABSTRACT

The research analyzes the historical narrative of graduates from two high school subsystems which were broken down using The Founded Theory. Finds that: a) their central category was the inequality attributed to president Porfirio Díaz favored an elite and harmed the majority of the population; b) Díaz was characterized as a dictator and villain; c) the other as the subject of the story, appears blurred as history is understood like being made

by great characters; d) the vision of the period is not explained by structural or contextual factors but by prevailing emotions e) the Mexican Revolution is ambivalently conceived: the defeat of Porfiriato arouses joy and pride but also sadness for having prevailed inequality. The importance of interdisciplinarity is concluded to understand the crucial role that the relationship between emotions and cognitions plays in teaching history as a substantive element in building sustained judgments, shield against fundamentalisms and to move towards democratic processes.

KEY WORDS: narrative, cognition, emotion, high school, Mexico.

## INTRODUCCIÓN

El objetivo de la presente investigación es analizar la narrativa vinculada a saberes históricos elaborada por una muestra de veinte jóvenes que concluyeron sus estudios de bachillerato en Querétaro, México. La particularidad de esta investigación es que repara en componentes cognitivos y emocionales según dos consideraciones: la necesidad ya documentada de abonar al campo de conocimiento en el tema de las emociones en relación con las cogniciones (Latapí, 2019) y el supuesto de que en la configuración de nociones históricas sustantivas -como lo es la concepción del *otro* u *otra*- intervienen componentes emocionales. En palabras del director del Instituto de Neurociencias de la Universidad Autónoma de Barcelona, el doctor Ignacio Morgado: “El error está en no querer asumir que el verdadero y supremo poder de la siempre vanagloriada razón no está tanto en ella misma en solitario como en su demostrada capacidad de gestionar y cambiar los sentimientos” (2017, p. 32). Por tanto, resulta crucial el análisis simultáneo de cogniciones y emociones manifestadas por el lenguaje; precisamente hoy, cuando en diversas partes del mundo la emocionalidad ha sido utilizada como factor de manipulación para la paradójica elección y sostenimiento de regímenes antidemocráticos, precisamente hoy -repetimos- hemos de analizar y atender, con conocimiento de causa, a ese componente en el camino conducente a construir una ciudadanía capaz de emitir juicios críticos encaminados a la intervención para la construcción de sociedades incluyentes y justas. De acuerdo con Nussbaum (2017), a quien volveremos más adelante:

A mi juicio, cultivar la capacidad de reflexión y pensamiento crítico es fundamental para mantener a la democracia con vida y en estado de alerta. La facultad de pensar idóneamente sobre una gran variedad de culturas, grupos y naciones en el contexto de la economía global y de las numerosas interacciones entre grupos y países resulta esencial para que la democracia pueda afrontar de manera responsable los problemas que sufrimos hoy como integrantes de un mundo caracterizado por la interdependencia. Y la facultad de imaginar la experiencia del otro (capacidad que casi todos los seres humanos poseemos de alguna manera) debe enriquecerse y pulirse si queremos guardar alguna esperanza de sostener la dignidad de ciertas instituciones a pesar de las abundantes divisiones que contienen todas las sociedades modernas (pp. 29-30).

## LA NARRATIVA EN LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA

El pensamiento narrativo en general y la narración de historias en particular son productos colectivos creados por la especie humana, los cuales han ido evolucionando para cumplir con ciertos objetivos, entre ellos el educativo, por lo que el análisis de narrativas es de mucha utilidad para los educadores (Gómez, 2016). En el ámbito de las investigaciones sobre enseñanza de la historia:

La preocupación por investigar la función de la escritura en el desarrollo del pensar históricamente es relativamente nueva. A finales de la década de los ochenta algunos investigadores se percataron de la importancia de estudiar el desarrollo de la escritura en las diferentes asignaturas escolares (Leinhardt, 1998), pues hay una relación importante entre el contenido que se estudia con la estructura retórica o escriturística en que se manifiesta, especialmente en las disciplinas de las Ciencias Sociales (Plá, 2013, p. 2).

Sin embargo, sin una construcción sólida de argumentos, las narrativas quedan tan solo en un recuento de datos. En particular, en la asignatura de historia: “Si la historia es simplemente el pasado, la escritura histórica simplemente debe relatar lo que sucedió. La narración de conocimientos es suficiente” (Nokes & De La Paz, 2018, p. 560). Por ello es tarea sustantiva de la escuela la mediación intencionada para el logro de una competencia narrativa de calidad. Y en particular, como una de las metas finales del proceso masivo de escolarización, el plan de estudios de todo bachillerato debería desarrollar tal competencia cabalmente. La enseñanza de la historia habría, por consiguiente, de contribuir a tal cometido:

La competencia narrativa requiere además hacer un juicio normativo razonado (Waldis *et al.* 2016), así como contextualizar la información. Por lo tanto, la escritura histórica en las aulas también representa una gama de géneros descriptivos, narrativos, críticos, analíticos y argumentativos (Nokes & De La Paz, 2018, p. 559).

Sobre esa base, la presente investigación tiene tres afluentes, que retomamos por haber trabajado la narrativa en la enseñanza de la historia de manera sustentada y en diversos espacios: a) los trabajos de Isabel Barca, de la Universidad do Monho (Portugal) y de María Auxiliadora Schmidt, de la Universidad Federal de Paraná (Brasil); b) los de Nicolás MartínezValcárcel y Miriam M. Cachari-Aldunate, de la Universidad de Murcia (España), junto con los de Joan Pagès de la Universidad Autónoma de Barcelona; c) los de Sebastián Plá, de la Universidad Nacional Autónoma de México.

Barca y Schmidt realizaron una investigación comparativa basada en los trabajos del filósofo alemán Jörn Rüsen sobre conciencia histórica. Barca encabezó un magno proyecto instrumentado en dos fases, denominado *Conciencia histórica. Teoría y práctica*, y que incluyó una matriz teórica y práctica alrededor del eje analítico de narrativas adolescentes (Barca, 2011); ambas han aplicado dicha matriz en diversas ocasiones, principalmente para la

identificación de concepciones temporales y construcción de identidades. Barca dio cuenta de que los resultados indican que en Portugal los alumnos y las alumnas “más jóvenes tienden a presentar productos más descriptivos y los más viejos narrativas descriptivas-explicativas” (2011, p. 112). Destacamos su estudio, publicado en el 2013, por su utilidad para la presente investigación. La muestra de Barca y Schmidt incluyó cerca de 300 adolescentes de entre 13 y 15 años, de Brasil y Portugal; se les pidió que escribiesen dos relatos breves, uno que versara sobre cien años de la historia de su país y otro sobre la del mundo. Para el análisis se siguió la Teoría Fundamentada en la vertiente straussioniana. El resultado central de ese estudio fue que los adolescentes asumen su “identidad nacional definida, marcada por aspectos sociopolíticos y económicos... en relación con sus posicionamientos ante cuestiones actuales y escenarios futuros” (2013, p. 25). Schmidt ha continuado estudiando la conciencia histórica y la narrativa, y ha concluido que: “Aprender historia significa aprender a narrarla, de forma tal que, en ella y con ella, podamos encontrar el reconocimiento de lo que nos gustaría ser o poder ser” (2017, p. 31).

En España, Nicolás Martínez-Valcárcel ha encabezado un grupo de investigación que ha trabajado desde 1993 y que a la fecha ha concluido cuatro proyectos cuyo objeto de estudio ha sido el alumnado de bachillerato que termina sus estudios. Con base en una muestra de 177 jóvenes, egresados hacía seis meses de bachilleratos de diversas partes de España, y con una metodología mixta cuantitativa y cualitativa, indagaron concepciones temporales teniendo como referente a la asignatura de Historia de España, cursada en segundo año de bachillerato. Entre sus hallazgos se encuentran que “casi un tercio ha tenido dificultades para identificar los principales períodos históricos” (Pagès *et al.* 2014, p. 262), “la ausencia de temas, todo lo concerniente a América, las luchas sociales, los avances técnicos, por citar algunos ejemplos” (p. 261) y la conclusión de los autores y la autora de que la asignatura es un objeto “emocionalmente competente” (p. 263), lo cual retoman del constructo del neurocientífico Antonio Damasio. Según el análisis de las entrevistas, aunque los jóvenes expresaron “no estar de acuerdo en que les cause vergüenza su pasado” (73%) ni sentir “culpabilidad por lo que ocurrió” (94%) (p. 251), sí manifestaron gratitud (42%) asociada a la “constitución, derechos de la mujer, reformas, transformaciones, movimiento obrero, etc.” (p. 256).

En México, Sebastián Plá realizó una investigación en la que analizó 108 textos narrativos históricos, elaborados por ocho muchachos(as) de un bachillerato privado de la capital del país. Su metodología incorporó elementos de las técnicas de investigación-acción y de la observación participante para comparar textos entre expertos y novatos (Plá, 2005). Focalizó en los sujetos personajes definidos como “individuos que son considerados dentro de las narraciones históricas como los responsables de una determinada acción o acontecimiento” (Plá, 2005, p. 128) y los cuasipersonajes, constructo retomado de Paul Ricoeur, que incluye:

Aquellos que tienen para los autores la mayor responsabilidad de los acontecimientos históricos narrados. Pero que no pueden identificarse como individuos, sino como una entidad de carácter más abstracto como son las instituciones...

hace referencia a un concepto (que representa un fenómeno social, una corriente artística, un pensamiento político, un proceso histórico, etc.) como responsable teórico

de la acción histórica: liberalismo, revolución social, pueblo, son algunos ejemplos (Plá, 2005, pp. 127-128).

En su trabajo Plá probó cómo “la escritura puede ir facilitando el desarrollo del pensar históricamente al generar el deslizamiento del personaje al cuasipersonaje” (pp. 18-19); sin embargo, en el plan de estudios oficial:

La concepción de sujeto histórico está estrechamente vinculada a los grandes acontecimientos y estos hechos históricos fueron producidos por grandes individuos, a pesar de que los enfoques de las asignaturas digan otra cosa. Esto se traslada a las ideas de sujeto histórico que tienen los jóvenes al grado de concebir su historicidad en la trascendencia a gran escala en el futuro [...] si el sujeto histórico es el que trasciende, el que ya es, los jóvenes no lo son. Enseñamos a los estudiantes a concebirse como un todavía-no (Plá, 2013, p. 7).

Adicionalmente a estos afluentes propios de nuestro campo investigativo, tuvimos que recurrir a la línea de trabajo que hemos seguido y que se vale de la interdisciplinariedad para elucidar la relación entre cognición y emoción en función de la enseñanza de la historia en diversos ámbitos (Latapí, 2018). Entendemos la interdisciplinariedad como un proceso de diálogo con autores que hayan hecho transferencias al ámbito educativo, para lo cual “es menester profundizar en la epistemología de la historia y su enseñanza para, desde ahí, poder dialogar con otras disciplinas en la búsqueda de dar solución a problemas específicos de nuestro ámbito” (Latapí, 2019, p. 94). La interdisciplinariedad -sostenemos- no sólo es deseable sino absolutamente necesaria, pues se ha documentado que en el ámbito de la investigación en enseñanza de las ciencias sociales existe falta de nitidez conceptual respecto del tema de la emocionalidad. Maia Sheppard, de la Universidad George Washington, y Doran Katz y Tanetha Grosland, de la Universidad Estatal Morgan en Baltimore, analizaron un corpus de 142 artículos teóricos y(o) prácticos, escritos entre 1994 y 2012, sobre enseñanza de las ciencias sociales en los Estados Unidos. Entre éstos, identificaron 39 que trataban el tema de las emociones. Su principal hallazgo fue una falta de claridad conceptual ya que se abordaron las emociones en la enseñanza de las ciencias sociales sin una comprensión sustentada de qué son y cómo funcionan; por consiguiente, concluyen: “Lo que se necesita es la habilidad de reconocerlas [las emociones], trazar sus movimientos y considerar cómo están o no contribuyendo al aprendizaje” (Sheppard *et al.* 2015, p. 166).

En la presente investigación acudimos a la filosofía, en un ejercicio interdisciplinar, para esclarecer las emociones tratadas por los jóvenes en sus narrativas. Indagamos sobre las más relacionadas con el tema para así poder situar los resultados. Las obras recientes de Martha Nussbaum, filósofa de la Universidad de Chicago, nos sirvieron en tal cometido por su mirada desde lo educativo y por su énfasis en que las personas experimentan las emociones según su contexto. Nussbaum (2014, 2018, 2019) expone que:

- El miedo es una emoción primitiva asociada a la necesidad de sobrevivencia o

de bienestar, por apartar del peligro; ha sido un factor de destrucción o muerte injusta cuando se argumenta la amenaza de alguien o algo percibido como un peligro.

- La ira incluye “la idea de un prejuicio serio cometido contra alguien o algo de importancia...y la idea de que sería bueno que el perpetrador sufriera, de alguna manera, consecuencias negativas” (2018, p. 22); falsamente asociada con la idea de justicia es especialmente confusa en los ámbitos educativos conductistas donde premios y castigos son el mecanismo de control pues los educandos se crían con la idea de que quien infringe las reglas ha de pagarlo; el miedo tiene un papel esencial “como fuente y como cómplice de la ira vengativa” (2019, p. 94).

- La vergüenza es una emoción tan potente como omnipresente en la vida social; su síntoma es el rostro ruborizado; es grave pues deteriora fuertemente la identidad; no es lo mismo vergüenza (la persona reconoce que es inferior en algo e incapaz de alcanzar cierto ideal deseado) que culpa (el individuo normalmente reconoce que ha hecho o ha pretendido hacer algo malo); en el nivel social, la humillación es el rostro público de la vergüenza; el opuesto de la vergüenza es el orgullo.

- La compasión es “una emoción dolorosa orientada hacia el sufrimiento grave de una criatura o criaturas” (2014, p. 175) que implica el pensamiento de que el sufrimiento del otro es grave; y, en muchos casos, si no en todos, el pensamiento de que ese sufrimiento se debe a cosas como las que le pueden pasar a cualquiera que vive una vida humana. Refiere a los trabajos de Daniel Batson, quien a través de relatos con componentes emocionales genera compasión en estudiantes.

- El asco es una respuesta negativa ante sustancias con marcadas características corporales, biológicas: glutinosidad, mal olor, pegajosidad, viscosidad, descomposición. El asco ha dado lugar a la discriminación de personas afroamericanas, mujeres, indígenas, castas, judíos, homosexuales y/o migrantes.

- La envidia es provocada por la sensación de no tener un estatus o unas posesiones deseados; se asocia con la emulación (compararse con el otro para conseguir lo que tiene) y con el resentimiento (que implica una sensación de injusticia). Es una emoción pública, porque la persona experimenta como algo doloroso y humillante la visible desigualdad de sus propias condiciones de vida social comparadas con la del otro, al cual percibe sin otra alternativa que mostrar hostilidad. Expone Nussbaum que las escuelas de educación secundaria son “auténticos caldos de cultivo para la envidia. Los adolescentes de muchas partes del mundo, que generalmente se hallan en condiciones de inseguridad sobre su futuro, sufren por un sistema que privilegia la competencia deportiva y académica en pos de una realidad promisoría” (2014, p. 414). Recomienda que ello se mitigue, verbigracia, abriendo caminos alternativos para dejar de odiar a los más populares.

## CONTEXTO Y METODOLOGÍA

La metodología instrumentada se adecuó al contexto. De Barca y Schmidt se retomó mayormente la utilidad de la Teoría Fundamentada, de corte cualitativo, para la recogida y el análisis de narrativas históricas de estudiantes; no obstante, los relatos solicitados en la

presente investigación no emplearon la modalidad que las autoras diseñaron y aplicaron. En este caso se trató, con base en la propuesta de Plá, de una muestra más pequeña, de 10 mujeres y 10 varones de entre 17 y 21 años, es decir, de una edad mayor que la de los estudiados por Barca y Schmidt. Dado que la investigación de Pagès *et al.* reportó que casi un tercio de su muestra no recordó temas sustantivos tras seis meses de haber salido del bachillerato, optamos por: a) configurar la muestra con jóvenes con gusto manifiesto por la historia (que mostraran interés por cursar la licenciatura en historia) y b) darles a elegir entre seis grandes temas de historia de México coincidentes en los planes de estudio de los dos subsistemas de bachillerato.

Por tener jóvenes de dos modalidades de bachillerato, tuvimos que revisar los dos programas de estudio respectivos. De esto derivamos que los estudiantes de bachilleratos de la Universidad Autónoma de Querétaro e incorporados a esta institución cursan, de los seis semestres que dura la carrera, tres asignaturas de historia en los tres primeros semestres, las cuales incluyen mayormente contenidos de historia de México desde la prehistoria hasta el 2010. En este caso estuvieron siete participantes; los 13 restantes, de diferentes escuelas dependientes de la Dirección General de Bachillerato (DGB), de la Secretaría de Educación Pública, cursaron también tres asignaturas de historia, dos de historia de México en tercer y cuarto semestre, y una de historia universal en el sexto. Ambas modalidades de bachillerato, si bien presentan diferencias en sus contenidos, están normados, desde el año 2008, por el Acuerdo 444 que establece un marco común de competencias para la organización de sus planes y programas de estudio (Acuerdo 444, 2008). En la presente investigación se buscó indagar si los programas distintos y el momento de cursar las historias presentaban variabilidad relevante en los resultados. Al considerarlo, sin embargo, no obviamos que:

Lo que sucede en el aula no es las más de las veces lo que manifiestan los programas de estudio y las directrices y normativas oficiales. Entre el plano de la formulación -es decir, en el de los documentos oficiales- y lo que ocurre en el aula existe una serie de acciones e instrumentos de mediación que operan como verdaderos filtros, que, la mayoría de las veces, modifican la propuesta curricular original, entre los que destacan: el uso dado al lenguaje; la pertinencia del perfeccionamiento docente; la mayor o menor consideración de los libros de texto; la utilización de estrategias con énfasis en la enseñanza o el aprendizaje; el tipo de cogniciones distribuidas entre el estudiantado, etc. (Muñoz & Torres, 2014, p. 236).

Los temas que se dieron a elegir a los jóvenes para escribir su narración fueron: México Antiguo, Virreinato, Independencia, Porfiriato, Revolución Mexicana, y Presidencialismo y Alternancia Política. Se eligieron tales tópicos por ser los grandes temas que se abordan en la historia de México desde primaria, pasando por la secundaria y que continúan presentes en los planes de estudio de historia de los dos subsistemas de bachillerato de los cuales provinieron los sujetos de la presente investigación. La consigna, apegada a los objetivos de la investigación, fue que los jóvenes seleccionaran un tema que les suscitara emociones, para lo cual se les entregó un listado de emociones indicando que podrían seleccionar algunas

de ellas y/o añadir otras. Se les indicó que la narración sería manuscrita, de extensión libre, aunque limitada, como máximo, a 40 minutos para la redacción. Las narraciones oscilaron entre 52 y 270 palabras y se analizaron con apego a la Teoría Fundamentada (Strauss & Corbin, 2002).

## FASES

La primera fase de la Teoría Fundamentada es la codificación abierta, la cual consiste en descomponer los datos en distintas partes con el propósito de examinarlos, compararlos y encontrar en ellos semejanzas y diferencias (Strauss & Corbin, 2002); realizarla sirve para identificar cuál es el fenómeno y cómo se encuentra constituido con base en categorías que pueden explicarlo, en función del investigador y de sus objetivos particulares:

Las *categorías* son conceptos derivados de los datos, que representan fenómenos... Los fenómenos son ideas analíticas pertinentes que emergen de nuestros datos. Responden a la pregunta: “¿Qué pasa aquí?”. Ellos describen los problemas, asuntos, ocupaciones y temas pertinentes que están siendo estudiados. El nombre escogido para una categoría parece ser por lo general el que mejor describe lo que sucede (p. 124).

Para poder disgregar los datos, la Teoría Fundamentada estipula verterlos, en este caso las narrativas individuales, en memorandos. Para trabajarlos Strauss y Corbin recomiendan la técnica del microanálisis:

Para descubrir algo nuevo en los datos y comprenderlos mejor, debemos hacer más de ese tipo de análisis detallado y discriminado que llamamos “microanálisis”. Esta forma de análisis emplea los procedimientos del análisis comparativo y la formulación de preguntas, y hace uso de las herramientas analíticas para descomponer los datos y escarbar bajo la superficie (p. 120).

La presente investigación se realizó en tres fases: primera fase, codificación abierta y microanálisis (en dos ocasiones<sup>1</sup>); segunda, codificación axial; tercera, codificación selectiva.

### *Codificación abierta y microanálisis*

En la primera ocasión, la codificación abierta y el microanálisis se enfocaron en hacer una cuantificación de los temas narrados y de sus conceptos y sentimientos asociados en los memorandos, con el objetivo de identificar cuáles fueron los más recurrentes y orientar la atención hacia ellos. Resultó muy relevante que, de 20 narrativas, 18 hayan elegido el tema del Porfiriato. Las menciones al tema de la Revolución Mexicana fueron sólo eso, menciones, pues no se trató de este proceso salvo en dos memorandos y de forma muy escueta. De modo

<sup>1</sup> En el proceso de codificación de las narraciones, agradecemos el trabajo de Eduardo Velázquez de la Vega, estudiante de la licenciatura en historia en la Universidad Autónoma de Querétaro.

que el primer hallazgo es que en la elección del tema para la narración no hubo variación originada por un programa de estudios en particular. El Porfiriato, en los programas de la Universidad Autónoma de Querétaro, se estudia en Historia II, que se cursa en segundo semestre; el nombre de la unidad programática es “El Porfiriato, la Revolución Mexicana, la Primera Constitución Social del Siglo XX”. En el resto de las escuelas, apegadas a los programas de la Dirección General de Bachillerato, dependiente de la Secretaría de Educación Pública, el Porfiriato y la Revolución Mexicana forman también parte de un mismo bloque programático que se cursa en Historia II, en tercer semestre y se denomina “Porfiriato y Revolución Mexicana”; ese bloque también enfatiza el tema de la Constitución de 1917.

De lo anterior se deduce que hay un primer grupo de narrativas, cuyos autores al menos tienen dos años de haber estudiado el Porfiriato, y un segundo grupo, con un año y medio, tiempo al cual se ha de sumar el que han estado fuera de la escuela -en este caso variable e indeterminado pues no se les preguntó-. Esto permite concluir que el tiempo transcurrido asociado a la memoria no fue un factor decisivo para la elección del tema por parte de los participantes en el estudio. Dada la elección mayoritaria del tema del Porfiriato, es importante contextualizarlo.

El término *Porfiriato*, según el historiador Javier Garcíadiego (2010), es muy particular porque “ningún otro periodo de nuestra historia se identifica con el nombre de su gobernante” (p. 209); se denominó así debido al peso de la figura de Porfirio Díaz, quien estuvo en el poder entre 1876 y 1911. La historiografía reciente -que ha abrevado de las corrientes de la historia cultural, de género y del giro lingüístico, entre otras- ha ensanchado la mirada a esta etapa de la historia, para rebasar los aspectos políticos, económicos y sociales de corte tradicional e incluir otras temáticas; ha enfatizado la ponderación de esta etapa de la historia de México como fundamental para la consolidación del proyecto de Estado Nación, y ha destacado también que promovió la libertad religiosa, ayudó al desarrollo del recurso de amparo frente a sentencias judiciales, estableció un proyecto económico de corte liberal e impulsó la formación de una identidad nacional y de defensa de la soberanía. Los nuevos temas rebasan el tratamiento tradicional preponderante, basado en una visión explicativa vinculada directamente a la biografía del personaje como eje rector, y explican factores culturales de gama temporal amplia (Speckman, 2014).

El programa de la Universidad Autónoma de Querétaro, vigente a partir del 2009, divide los contenidos relativos al Porfiriato en 17 temas y subtemas. El aprendizaje esperado global de la unidad didáctica respectiva enuncia que “La presente unidad contrastará el proyecto de nación del porfiriato con los proyectos de nación surgidos en el proceso revolucionario y cristalizados en la Constitución de 1917” y enfatiza temas concretos como “la represión como medio para consolidar la dictadura” y “la tienda de raya” por medio de la cual se mantenía cautivos a los trabajadores de las haciendas (UAQ, Programa de Historia II, 2009, p. 3). En el caso del programa de la Dirección General de Bachillerato (DGB), el aprendizaje esperado general del bloque es: “Establece las diferencias entre un régimen dictatorial y uno democrático para comprender el origen de la Constitución vigente...” (SEP, DGB, Programa de Historia II, 2018, p. 19); no puntualiza en temas como el programa de la UAQ, sino que los abarca de manera general en tres etapas: ascenso, consolidación y decadencia. Sin embargo,

los dos programas estudian el Porfiriato y la Revolución Mexicana como recíprocamente vinculados y enaltecen la Constitución como un logro para la paz en la búsqueda de la igualdad. El programa de la DGB está más apegado a la nueva historiografía del período. No obstante, como se verá, la visión de los estudiantes de un sistema y de otro es muy semejante en sus cogniciones y emociones.

Con base en la codificación abierta aplicada en las dos ocasiones a los memorandos, se pudieron jerarquizar, de mayor a menor presencia, tanto los conceptos expresados como las emociones directamente asociadas a ellos, y así se exponen en las Tablas 1 y 2:

Tabla 1. Codificación abierta #1.

Conceptos	Presencia	Emociones directamente asociadas
Porfiriato: buena época	25	Aceptación y alegría
Revolución: triunfo	24	Orgullo y alegría
Desigualdad social	18	Enojo, tristeza y vergüenza
Dictadura	16	Miedo, enojo y coraje
Sometimiento	13	Enojo, tristeza y vergüenza
Porfiriato: mala época	10	Enojo y tristeza
Modernización	9	Orgullo y alegría

*Nota:* La tabla muestra los conceptos identificados durante la primera aplicación de la codificación abierta; están ordenados en orden cuantitativo para analizar cuáles fueron las principales similitudes entre las narrativas del alumnado.

Fuente: Elaboración propia.

Las narrativas del alumnado indican que éste considera que el Porfiriato se caracterizó por ser una etapa de contrastes (Tabla 1) que oscila entre “buena” y “mala época”, en la que sobresalen la desigualdad social asociada a sentimientos de enojo, tristeza y vergüenza. Con base en esta primera aproximación se realizó la codificación abierta por segunda vez, centrada en identificar las categorías principales y sus subcategorías (Tabla 2):

Una vez que se define una categoría, se vuelve más fácil recordarla, pensar en ella y (lo que es más importante) desarrollarla en términos de sus propiedades y dimensiones y diferenciarla mejor al descomponerla en sus *subcategorías*, o sea, explicando los cuándo, dónde, porqués, y cómo es que posiblemente existan en una categoría (Strauss & Corbin, 2002, p. 125).

Los datos obtenidos de la codificación abierta muestran que las narrativas de los estudiantes tienen como eje vertebral la discriminación cognitiva-emocional: lo que clasifican que fue “bueno” y lo que fue “malo” durante el régimen de Porfirio Díaz. A estas dos esferas las englobamos como “prosperidad económica” y “adversidad económica”, debido a que el alumnado considera estos aspectos los factores determinantes de lo “bueno” y “lo malo”, las razones para relacionarlos con un grupo social y los detonantes de la Revolución Mexicana como respuesta a las desigualdades sociales.

Tabla 2. Codificación abierta #2.

Categoría central	Propiedades y dimensiones
Desigualdad social	Clases sociales
Subcategorías	Propiedades y dimensiones
Porfirio Díaz	Reelección, dictador, poder, autoritarismo, villano.
Adversidad económica	Mala época, sometimiento, esclavitud, clases sociales, diferencias económicas, políticas y sociales.
Prosperidad económica	Buena época, industrialización, modernización, crecimiento económico y político, estabilidad, progreso.

*Nota:* La tabla muestra los resultados obtenidos tras una segunda aplicación de la codificación abierta; se ordenan los conceptos según sus propiedades (características) y dimensiones (cantidad de veces aludidas en las narraciones).

Fuente: Elaboración propia.

### *Codificación axial*

La segunda fase, la de la codificación axial, tuvo como objetivo, en palabras de Strauss y Corbin (2002):

Comenzar el proceso de reagrupar los datos que se fracturaron durante la codificación abierta. En la codificación axial, las categorías se relacionan con sus subcategorías para formar unas explicaciones más precisas y completas sobre los fenómenos (p. 135).

En las narrativas destacó la formulación de una opinión acerca de Porfirio Díaz, como un punto de partida de los escritos para después desarrollar argumentos que sustentaran dicha opinión; por ejemplo:

Porfirio Díaz fue un dictador que oprimía al pueblo (Latapí, 7 de marzo de 2020, CEB #8).

Porfirio Díaz fue alguien que principalmente dañó a México, me enseñaron que era el villano (Latapí, 7 de marzo de 2020, CEB #10).

No me imaginaba todos los hechos que realizó Porfirio Díaz para mantener controlada a la población (Latapí, 7 de marzo de 2020, CEB #17).

Nótese el rol que ocupa el sujeto en enunciados como “imaginaba” o “me enseñaron”; esto es relevante en el sentido de poder identificar la manera en la que el alumnado construye sus interpretaciones; como se denota, el alumnado vincula directamente a la figura de Díaz los conceptos obtenidos durante la codificación abierta, tales como: reelección, dictador, poder, autoritarismo, villano. Esto nos llevó a cuestionarnos cómo piensan los estudiantes que Porfirio Díaz oprimió y dañó a México. En respuesta a este cuestionamiento identificamos como problema central expresado el fomentar la desigualdad social. Las narrativas exponen que Díaz benefició a algunos, pero perjudicó a otros, según citas como las textuales siguientes (se respetó la ortografía y la puntuación de los textos redactados):

Que padre después de tanto tiempo como un país entre guerras por fin haber estado en paz y no solo eso sino prosperar al mismo tiempo... fue prospero, pero también fue muy duro en ambientes muy distintos que favorecen a poca gente... que aún a pesar de lo que conyebó [cita textual] toda su dictadura para algunos era el bueno. Que fue una época mala con buenas intenciones (Latapí, 7 de marzo de 2020, CEB #19).

La época del Porfiriato trajo muy buenos avances para mejorar México, pero al mismo tiempo causó y marcó una gran desigualdad social que aún afecta al país (Latapí, 7 de marzo de 2020, CEB #6).

Había mucha desigualdad social y económica, dando privilegios a la clase dominante (Latapí, 7 de marzo de 2020, CEB #12).

Destacan: la interpretación del pasado al asentar que “haber estado en paz y prosperar” fue algo que trajo un bienestar en común, y la relación pasado-presente en la que se establece que la desigualdad social se ha mantenido como un elemento constante en la historia del país. Las narrativas afirman que hubo y hay prosperidad para algunos sectores y, por el contrario, adversidad para otros. Con base en ello nos preguntamos: ¿Para los jóvenes participantes qué marca la diferencia entre unos y otros? y ¿Cómo realizan la conceptualización del otro? Encontramos relación directa con las cuestiones económica y social; a saber, en lo económico:

El gobierno somete al pueblo para generar un crecimiento económico que para los de alta realeza gozan de increíbles privilegios... Se industrializa Mexico [cita textual] hay desarrollo económico más [cita textual] no crecimiento económico esto perjudica a la clase baja (Latapí, 7 de marzo de 2020, CEB #3).

Todas estas riquezas fueron solamente para un sector del pueblo (Latapí, 7 de marzo de 2020, CEB #17).

Hubo desigualdad entre las clases sociales... los salarios no eran justos (Latapí, 7 de marzo de 2020, CEB #16).

En cuanto a la desigualdad social establecen:

Las clases altas gozaban de privilegios... Lo que se nos daba a conocer es que había sido una mala etapa... ya que nos mostraron que existió un poco de discriminación y desigualdad (Latapí, 7 de marzo de 2020, CEB #11).

Pude entender que había represión, demandas sociales que no eran escuchadas (Latapí, 7 de marzo de 2020, CEB #15).

Élite se ve beneficiada mientras la clase baja es algo irrelevante para el rumbo del país (Latapí, 7 de marzo de 2020, CEB #20).

En suma y según la mayoría de las narraciones, el Porfiriato fue una buena época a consecuencia de la industrialización y modernización del país, acompañadas del crecimiento económico que generó estabilidad y progreso, pero sólo para la clase social más alta del país. Por el contrario, fue una mala época para la clase baja y otros grupos sociales; la adversidad se

asoció al sometimiento de la población explicado como censura e incluso como “esclavitud” en dos relatos. En relación con las consecuencias, la mayor parte de las narrativas coincide en que el enfrentamiento entre clases sociales condujo al estallido de la Revolución Mexicana en 1910:

Revolución, estalla tras 31 años de Porfiriato...Guerra de grupos (Latapí, 7 de marzo de 2020, CEB #9).

El pueblo mexicano se cansó de esto y decidió levantarse en armas (Latapí, 7 de marzo de 2020, CEB #12).

Con la revolución conseguimos un mejor orden en cuanto a temporalidad de nuestros futuros presidentes obteniendo un sexenio y la no reelección (Latapí, 7 de marzo de 2020, CEB #2).

La caída de Díaz en busca de la democracia dando paso a la Revolución (Latapí, 7 de marzo de 2020, CEB #5).

En algunas narrativas llama la atención que las emociones reportadas en relación con la desigualdad estén vinculadas al presente y al contexto nacional:

Esto genera el golpe de Estado para Mexico [cita textual] conocido como “Revolución mexicana en 1910”... tristeza: porque en la actualidad sigue habiendo abuso de poder... enojo: por la forma en la que trataron de desarrollar Mexico [cita textual]...Vergüenza: por el nivel de corrupción injusticia que se vivió en Mexico [cita textual] (Latapí, 7 de marzo de 2020, CEB #3).

### *Codificación selectiva*

La tercera fase, la correspondiente a la codificación selectiva, define una categoría central como “la capacidad de reunir las categorías para formar un todo explicativo y poder dar cuenta de una considerable variación dentro de las categorías” (Strauss & Corbin, 2002, p. 160). El elemento central de las narrativas elaboradas por el alumnado radicó en la desigualdad social que para ellos caracterizó a la etapa del Porfiriato, lo cual les genera mayormente enojo y tristeza, por lo que podemos considerar que dichas emociones fueron fundamentales en la elección del tema por narrar. Según lo asentado por Plá (2013) y por Gómez (2016), esto reflejaría parte de su identidad cultural, lo que a su vez indicaría que su sentir está influido por su contexto social y económico.

En cuanto al origen de la desigualdad, la atribuyen a Porfirio Díaz, a quien definen como dictador, villano y el responsable de la general desigualdad social durante el tiempo que estuvo en el poder. En consecuencia, se busca la igualdad a través de la revolución armada; empero, ésta no se logra. Así lo expresan:

La dictadura y el autoritarismo que se destacó en esta época causó que el pueblo mexicano decidiera generar un cambio...Que exista una gestión elitista del poder

político nos afecta a todos ya que genera una barrera para superarse...Después de la Revolución mexicana se promulgó la Constitución de 1917... debemos unirnos para cambiar lo que no está bien (Latapí, 7 de marzo de 2020, CEB #6).

En esta narrativa se hace una relación pasado-presente, la cual expone que el problema se concibe vigente en la realidad actual. Remarca que debemos “unirnos” para solucionar el problema de la desigualdad y que para resolverlo es necesario enfrentar a la élite, la cual perpetúa la desigualdad. Esto parece explicar ¡la poca mención a la Revolución Mexicana!, ensalzada en la historiografía, pero no en las narrativas analizadas. Aquí encontramos una contradicción importante, pues si bien las narrativas manifiestan sentimientos de alegría asociados a la Revolución, expresan lo que coloquialmente se denomina “sentimientos encontrados”, puesto que conciben que la Revolución -y su producto más mencionado, la Constitución- en realidad no tuvo éxito ya que, según la mayoría de los estudiantes, la desigualdad aún persiste. Emerge entonces la paradoja expresada en las relaciones entre cogniciones y emociones, pues las narrativas revelan aprecio por la modernización y progreso que favorecieron a la clase alta del país (muestran orgullo y alegría), pero tristeza y enojo ante la desigualdad.

El esquema global de los resultados se muestra en la Fig. 1:

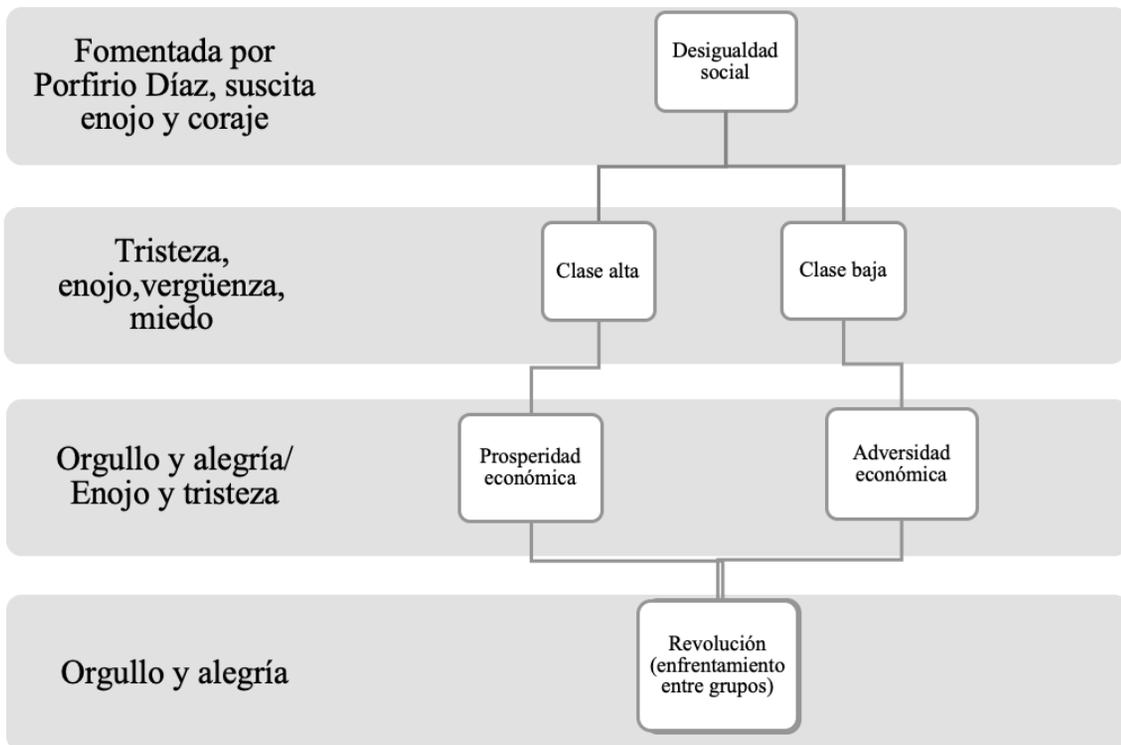


Fig. 1. Esquema. Codificación selectiva.

El esquema muestra a la izquierda las emociones expresadas en las narraciones respecto de su interpretación del tema del Porfiriato. A la derecha se indica su relación con las principales categorías de investigación.

Fuente: Elaboración personal.

## RESULTADOS

El análisis de las narrativas históricas elaboradas por el alumnado, basado en los componentes cognitivos y emocionales de las mismas, arrojó resultados que abonan al campo de conocimiento. El marco teórico metodológico interdisciplinar aportó a la comprensión de la relación entre las cogniciones y emociones como determinantes para la selección del tema para las narrativas y su interpretación de éste. La muestra se conformó con egresados de bachillerato de dos subsistemas. Una de sus intenciones fue explorar si era significativa la diferencia entre los programas de estudio y la temporalidad transcurrida desde su egreso -sus recuerdos cognitivos y emocionales-. El resultado contundente fue que no fue significativa dicha diferencia, como tampoco lo fue la preferencia por el tema. Las siete narrativas de jóvenes de bachilleratos incorporados a la UAQ reparan en la desigualdad social como característica principal del Porfiriato. Vinculan a Porfirio Díaz con poder, reelección, dictadura, autoritarismo, lo caracterizan como villano, lo hacen responsable de dicha desigualdad sin tener en cuenta causas estructurales, contextuales u otros factores. Enuncian que fue una época que benefició a algunos, mediante la modernización y la estabilidad política y económica, pero que perjudicó a otros, aunque no especifican quiénes son esos *otros* ni de qué manera fueron perjudicados. Dentro de dicho grupo, sólo dos narrativas mencionaron a la Revolución Mexicana.

En las narrativas de los jóvenes egresados de los bachilleratos de la DGB, la mayoría también establece como problema central del Porfiriato a la desigualdad social. Respecto a Porfirio Díaz, considera asimismo que fue un dictador autoritario y un villano que buscó reelegirse. Señalan que fue una época de prosperidad debido a la modernización y a la estabilidad política y económica y coinciden con los alumnos de la UAQ en que hubo un amplio sector de la población que fue perjudicado. A diferencia de las de la UAQ, la mayor parte de las narrativas del grupo de la DGB explica que el daño consistió en sometimiento y opresión; incluso, dos de ellas afirman que hubo esclavitud -concepto anacrónico y con fuerte carga emotiva-. Tocante a la Revolución Mexicana, una mayor cantidad de narrativas del grupo de la DGB que la del grupo de egresados de la UAQ, menciona que ella fue consecuencia de la desigualdad. En definitiva, el *otro*, como sujeto de la historia, pese a su relevancia para el triunfo de la Revolución Mexicana, aparece como un ente sin nombre, sin características y, además, como un sujeto de la historia que, no obstante el triunfo en la lucha armada, siguió siendo tratado como desigual por la élite.

Respecto a las cogniciones-emociones resultó claro que emergieron imbricadas. La clasificación de lo “bueno”, mayoritariamente económico, y la de lo “malo”, asociado a lo social -a la desigualdad, como ya se ha expuesto-, se encontró permeada por las emociones asociadas. El enojo y coraje fueron las emociones reportadas como preponderantes. Con Nussbaum podemos comprender que dichas emociones se engloban en la ira, en la cual prevalece un deseo de venganza debido a que la desigualdad se concibe como aún presente. Una de las narrativas incluso enunció el deber de “unirnos” para luchar contra dicha desigualdad. En contraste, la alegría y orgullo, por el triunfo de una guerra cuyos resultados no se lograron, denota ambivalencia. El peso mayor lo tiene el enojo, pues las

menciones a la Revolución, escuetas, entran en contradicción con el peso que dicha lucha y que la Constitución derivada de tal enfrentamiento, tienen en los programas de estudio y en la historia oficial que se ha enseñado durante más de una centuria. Por su parte el miedo, emoción que se asoció a las diferencias entre lo clasificado como bueno para unos y malo para otros, no fue posible identificarlo con un peligro, que, como se vio, es característico de esta emoción. Resultó importante el hallazgo de que *el otro*, como sujeto histórico, emerge asociado a la tristeza, mas no a una emoción compleja como sería la compasión, el sentir con y para el otro con su inherente prerrequisito de empatía. Las narrativas analizadas no expresaron compasión con las características específicas detalladas por Nussbaum.

En suma, las diferencias halladas entre los dos grupos de narrativas son mínimas, lo cual nos lleva a concluir que los distintos planes y programas de estudio, las diferentes temporalidades tras el egreso del estudiantado, los variados docentes que les enseñaron y los libros de texto que usaron durante su formación, no fueron condicionantes para su elección del tema y para el tratamiento en su narrativa. Queda claro que, en la muestra que investigamos, prevalece lo enunciado por Plá:

El joven en México es un excluido más de los contenidos históricos en la educación media superior. Con excepción de los movimientos estudiantiles de 1968, los personajes que son legitimados por la enseñanza de la historia son los “grandes hombres” (Plá, 2015, p. 37).

Pero queda también claro que se vislumbra un camino esperanzador en el cual la mediación intencionada de narrativas conscientes de saberes y sentires, eje vertebral en nuestro estudio, puede ser una vía para la construcción de juicios sustentados que posibilitan, en contraparte, abatir la tiranía de las emociones en pos de favorecer aquellas cogniciones y emociones propias de las democracias. Tal mediación permite, ni más ni menos, que la identificación de prejuicios infundados que nacen de emociones que segregan y su corrección mediante procesos metacognitivos y metaemotivos. Los resultados de nuestro estudio nos permiten coincidir con Nussbaum en su visión general de la escuela (2017):

La escuela puede desarrollar la capacidad del alumno de ver el mundo desde la perspectiva del otro, en especial de aquellas personas que la sociedad suele presentar como “objetos” o seres inferiores (p. 73).

La escuela puede socavar la tendencia a alejarse de las minorías en un acto de repugnancia por considerarlas “inferiores” o “contaminantes”... La escuela puede promover activamente el pensamiento crítico, así como la habilidad y el coraje de expresarlo, aunque disienta de los demás (p. 74).

## CONCLUSIONES

Para ensanchar el alcance del presente estudio podríamos indagar en torno a la cultura histórica del estudiantado, valiéndonos de la conceptualización del doctor Estevão C. de

Rezende Martins, de la Universidad de Brasilia, quien define la cultura histórica como la manera general en que las personas se entienden con el pasado en el que interactúan la calle, el barrio, la ciudad con sus sitios y monumentos históricos, la televisión, el cine y, de manera particular, el fuerte impacto visual y auditivo que tienen las redes sociales y las series, pues han proliferado series y novelas sobre este personaje. Dicho planteamiento futuro quizás podría explicar las constantes de las que dimos cuenta en los resultados.

Otra pregunta por plantear en un estudio futuro podría referirse al juego temporal pasado, presente y futuro: ¿Qué relaciones temporales construyen los jóvenes? Así podríamos caracterizar su conciencia histórica valiéndonos de los planteamientos de Jörn Rüsen sobre conciencia histórica. El presente estudio, al solicitar que narraran con libertad de tema y extensión, no permitió indagar con profundidad sobre este constructo temporal. No obstante, tal libertad abrió la puerta a los resultados ya expuestos. Por lo que podría considerarse la posibilidad de hacer un contraste entre una narrativa acotada y una abierta como la que nosotros planteamos.

A pesar de estas dos limitaciones del alcance del estudio presentado concluimos que el marco teórico y metodológico interdisciplinar empleado resultó beneficioso para aproximarnos a la forma espontánea de razonar de los y las jóvenes en la que se conjugan aspectos cognitivos con emotivos sin forzar a los participantes. Probamos así que categorías como *cogmotion* pueden ser implantadas con buenos resultados, como ya recomendábamos hace unos años al señalar que sería deseable retomar el concepto de *cogmotion* acuñado por Douglas Barnett y Hilary Horn Ratner. De lo anterior se colige la necesidad de la interdisciplina para comprender el papel crucial que desempeña la relación entre emociones y cogniciones en la enseñanza de la historia como elemento sustantivo en la construcción de juicios sustentados en pos de blindar contra fundamentalismos y poder construir caminos hacia procesos inclusivos y democráticos.

Para cerrar el círculo abierto, en coincidencia con los resultados de los estados de la cuestión en el campo de conocimiento a nivel internacional expuestos al inicio, consideramos que hay problemas que siguen vigentes, como los tres identificados por Keith Barton hace ya una década: la necesidad de investigar los aprendizajes históricos de los estudiantes en contextos ajenos a la escuela, su interés en acciones individuales y que incluyan la emocionalidad, y la explicación que dan a los procesos históricos cuyo origen atribuyen a “factores individuales más que en factores sociales” (Barton, 2010, p. 105). Por ende, recomendamos aperturar temas de investigación aplicando con rigor la interdisciplina a viejos y nuevos problemas de la enseñanza de la historia y las ciencias sociales, y encararlos con nuevas herramientas metodológicas.

## REFERENCIAS

- Barca, I. (2011). La evaluación de los aprendizajes en historia. En P. Miralles Martínez, S. Molina Puche & A. Santisteban (Eds.), *La evaluación en el proceso de enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales*, vol. I (pp. 107-122). Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=469511>
- Barca, I., & Schmidt, M. A. (2013). La conciencia histórica de jóvenes brasileños y portugueses y su relación con la creación de identidades nacionales. *Educatio Siglo XXI*, 31(1).

- Recuperado de: <https://revistas.um.es/educatio/issue/view/11621>
- Barton, K. C. (2010). Investigación sobre las ideas de los estudiantes acerca de la Historia. *Historia y epistemología de las ciencias*, 9. Recuperado de: <http://www.raco.cat/index.php/EnsenanzaCS/article/view/191362/257209>
- Diario Oficial de la Federación de México [Diario Oficial] (2008, 21 de octubre). ACUERDO número 444 por el que se establecen las competencias que constituyen el Marco Curricular Común del Sistema Nacional de Bachillerato. México: Secretaría de Educación Pública. Recuperado de: [http://www.sems.gob.mx/work/models/sems/Resource/10905/1/images/Acuerdo\\_444\\_marco\\_curricular\\_comu](http://www.sems.gob.mx/work/models/sems/Resource/10905/1/images/Acuerdo_444_marco_curricular_comu)
- Garciadiego, J. (2010). El Porfiriato 1876-1911. En G. Von Wobeser (Coord.), *Historia de México* (pp. 209-225). México: Fondo de Cultura Económica/Secretaría de Educación Pública.
- Gómez, J. (2016). *Cuentos nuestros y cuentos de los otros: Una metodología interpretativa del cuento como herramienta didáctica aplicada al análisis de Caperucita Roja y sus cognados de Extremo Oriente* (Tesis doctoral). Universidad Carlos III de Madrid, Getafe.
- Latapí, P. (2018). *Aportes de la filosofía, la antropología, la psicología y la neurociencia al teatro histórico como ámbito de enseñanza: el caso del Segundo Imperio Mexicano*. (Tesis doctoral) Universitat Autònoma de Barcelona: España.
- Latapí, P. (2019). Qué *no* nos dice la investigación en enseñanza de la historia. En G. Funes, & M. Jara (Comps.), *Investigación y prácticas en didáctica de las ciencias sociales. Tramas y vínculos* (pp. 89-96). Argentina: Universidad Nacional del Comahue.
- Latapí, P. (7 de marzo de 2020). [CEB #1-20, Memorando]. Datos duros inéditos.
- Latapí, P., & Pagès, J. (julio-diciembre 2018). Debates en la historiografía y en las investigaciones sobre enseñanza de la historia en torno a las cogniciones y emociones. *Clio & Asociados*, 17. <https://doi.org/10.14409/cya.v0i27.7617>
- Morgado, I. (2017). *Emociones corrosivas*. España: Ariel.
- Muñoz, C., & Torres, B. (2014). La formación ciudadana en la escuela: Problemas y desafíos. *Revista Electrónica EDUCARE*, 18(2). <http://doi.org/10.15359/ree.18-2.12>
- Nokes, J., & De La Paz, S. (2018). Writing and Argumentation in History Education. In S. Metzger & L. McArthur (Eds.), *The Wiley International Handbook of History Teaching and Learning* (pp. 551-578). Estados Unidos de América: Wiley Blackwell.
- Nussbaum, M. (2014). *Emociones políticas*. España: Paidós.
- Nussbaum, M. (2017). *Sin fines de lucro*. Madrid: Kats Editores.
- Nussbaum, M. (2018). *La ira y el perdón. Resentimiento, generosidad, justicia*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Nussbaum, M. (2019). *La monarquía del miedo*. Colombia: Paidós.
- Pagès, J., Martínez-Valcárcel, N., & Cachari-Aldunate, M. (2014). El tiempo histórico: construcción y referentes en la memoria del alumnado. En N. Martínez-Valcárcel (Dir.), *La Historia de España en los recuerdos escolares* (pp. 229-265). Valencia: Nau Libre.
- Plá, S. (2005). *Aprender a pensar históricamente. La escritura de la historia en bachillerato*. México: Plaza y Valdés.
- Plá, S. (2013). *El estudiante como autor en la escritura de la historia en bachillerato*. Manuscrito inédito, Universidad Iberoamericana, México: México.

- Plá, S. (Noviembre, 2013). El estudiante de bachillerato como sujeto histórico. En *XII Congreso Nacional de Investigación Educativa*. Congreso llevado a cabo en la conferencia del Consejo Mexicano de Investigación Educativa, México.
- Plá, S. (2015). Diferentes tiempos, diferentes historias. Pensar los tiempos históricos en el bachillerato, *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, 20. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=283133746002>
- Rezende, E. C. (2017). *Teoría e Filosofia da História: Contribuições para o Ensino da História*. Curitiba: W & A Editores.
- Schmidt, M. A. (2017), ¿Qué hacen los historiadores cuando enseñan la Historia? Contribuciones de la teoría de Jörn Rüssen para el aprendizaje y el método de enseñanza de la Historia. *Clío & Asociados. La historia enseñada*, 24. Recuperado de: [http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art\\_revistas/pr.8165/pr.8165.pdf](http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.8165/pr.8165.pdf)
- Secretaría de Educación Pública-Dirección General de Bachillerato (DGB), (2018), “Programa de estudios de Historia de México I y II”. Recuperado de: <https://www.dgb.sep.gob.mx/informacion-academica/programas-de-estudio/CFB/3er-semester/Historia-de-Mexico-I.pdf>
- Sheppard, M., Katz, D., & Grosland, T. (mayo, 2015). Conceptualizing emotions in social studies education. *Theory and research in social education*, 42(2). Recuperado de: <http://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/00933104.2015.1034391>
- Speckman, E. (2014). El Porfiriato. En P. Escalante Gonzalbo *et al.* (Eds.), *Nueva Historia Mínima de México* (pp. 192-224). México: El Colegio de México.
- Strauss, A., & Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Colombia: Cantus/Editorial Universidad de Antioquia.
- Universidad Autónoma de Querétaro-Escuela de Bachilleres (2009), “Mapa curricular del bachillerato escolarizado” Recuperado de: <http://bachilleres.uaq.mx/index.php/modalidad/escolarizado/mapa-curricular>