

Conciencia histórica: interacción entre emociones y cogniciones en un paro estudiantil

Historical consciousness, interaction between feelings and cognitions actions in a student strike

Recibido: 27-05-2023

Aceptado: 09-02-2024

Publicado: 01-07-2024

Paulina Latapí-Escalante 

Universidad Autónoma de Querétaro, México.

Autor/a de correspondencia: paulina.latapi@uaq.mx

Resumen

El estado de la cuestión sobre movimientos estudiantiles mexicanos recientes reportó la ausencia de estudios que conjugaran la perspectiva historiográfica con la educativa. **Objetivo:** analizar un paro estudiantil en relación con la conciencia histórica y las cogniciones-emociones. **Metodología:** etnografía educativa, según el enfoque de Rockwell (memoria interpretativa), complementada con la Teoría Fundamentada en la vertiente de Charmaz (subjetivación). Se analizaron narrativas orales (8), escritas (19), y visuales (23), del estudiantado parista de la Facultad de Filosofía de la Universidad Autónoma de Querétaro (UAQ), México. **Resultados:** las cogniciones preponderantes identificadas fueron: concebirse como sujetos históricos en el devenir de las luchas estudiantiles y con identidades individuales y colectivas transformadas por el paro. Las emociones y sentimientos preponderantes fueron: miedo, inseguridad, decepción, sentido de hermandad e incertidumbre, que fungieron como engranajes de los pensamientos y como motores de las acciones. **Conclusiones:** la conciencia histórica se desarrolló fuera de las aulas, la concepción del tiempo fue comparativa, desde el presente se miró al pasado y se reparó en un futuro posible, lo cual transformó las identidades individuales y colectivas. De lo anterior, deriva la necesidad de realizar investigaciones sobre emocionalidad en la enseñanza de la historia como orientadora de acciones.

Palabras clave: conciencia histórica, enseñanza de la historia, identidad, participación de los jóvenes.

Cómo citar este artículo (APA): Latapí-Escalante, P. (2024). Conciencia histórica: interacción entre emociones y cogniciones en un paro estudiantil. *Educación y Humanismo*, 26(47), pp. 153-175. <https://doi.org/10.17081/eduhum.26.47.6717>



Abstract

The state of the art on recent Mexican student movements reported the lack of research that combine the historiographical and the educational perspectives. **Objective:** analyze a student strike in relation to historical consciousness and cognitions-emotions. **Methodology:** educational ethnography, according to Rockwell's approach (interpretative memory), complemented with the Grounded Theory in the Charmaz approach (subjectivation). Oral (8), written (19), and visual (23) narratives of the students of the Faculty of Philosophy of the Autonomous University of Querétaro (UAQ), Mexico, were analyzed. **Results:** the predominant cognitions identified were: conceiving themselves as historical subjects in the history of student movements within individual and collective identities transformed. The predominant emotions and feelings were: fear, insecurity, disappointment, sense of brotherhood and uncertainty, which served as gears of thoughts and as engines of actions. **Conclusions:** historical consciousness was developed outside the classroom, the conception of time was comparative, from the present they looked at the past and thought on a future possible. That transformed their individual and collective identities. Therefore, a need for research on emotionality in the teaching of history as a guide for actions was identified.

Keywords: historical consciousness, history teaching, identity, youth participation.

Introducción

Planteamiento del problema

El 29 de septiembre del 2022, un amplio grupo de estudiantes dirigido por líderes estudiantiles de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, de la Universidad Autónoma de Querétaro (UAQ), México, tomó la explanada de la rectoría de la universidad en el campus Cerro de las Campanas y convocó a un paro general de actividades a fin de obtener soluciones definitivas al problema de violencia de género en esa institución (Cruz, 2022). Anteriormente se habían presentado protestas a consecuencia —se afirmaba— de la negligencia, la revictimización, el encubrimiento, la impunidad, la persecución académica e ineficiencia de las autoridades universitarias respectivas en casos de violencia de género reportados a la Unidad de Atención de Violencia de Género (UAVIG) —dependiente de la UAQ—. Sin embargo, el detonante fue un joven que amenazó con un arma de fuego a su ex novia (Vizcaino, 2022). El paro duró un mes.

Manifestaciones, demostraciones, marchas, huelgas, entre otras acciones públicas de opinión, han sido y son frecuentes en las universidades públicas del país; así que, no obstante sus causas graves, el paro aludido en esta investigación no fue algo excepcional. Nicolás Dip (2022, 2023), sociólogo e historiador argentino, ha analizado recientemente la producción académica sobre los movimientos estudiantiles del siglo XX y XXI en México. Ha concluido esencialmente, que durante el siglo XX, estos fueron exiguos y que predominaron los trabajos realizados por sus protagonistas y aquellos sobre su tratamiento mediático. Por ello, nuestro trabajo presenta un aporte al estudio de los movimientos estudiantiles contemporáneos, al considerar el paro como objeto de estudio, pero sin ser escrito por un o una protagonista, ni analizar los medios informativos. Adoptamos un sentido innovador, pues no encontramos otro estudio que: a) analice una situación concreta a la luz de la relación entre conciencia

histórica y el indisoluble complejo de cogniciones-emociones; b) permita inferir, de manera sustentada, cuestiones pertinentes a la actual enseñanza-aprendizaje de la historia.

Antecedentes

Respecto de la relación entre cognición y emoción en el ámbito de la enseñanza de la historia en México, se indagó en los estados de conocimiento más recientes (Latapí, 2014, 2018; Camargo y Latapí, 2024) y se identificó que el tema es emergente y que se ha asociado en su mayoría a actividades de motivación que realiza el profesorado; no se halló vinculación entre las categorías de conciencia histórica, cogniciones y emociones. En consecuencia, se retomaron como antecedentes para el presente trabajo:

- Latapí (2018): análisis del teatro histórico como ámbito de enseñanza, que concluyó que la adopción de perspectivas sirve como vehículo para la comunicación de emociones, y que, en sentido opuesto, las emociones se comunican con las cogniciones mediante la generación de empatía, la cual fue mediada por la intencionalidad de humanizar.
- Latapí y Pagès (2018): planteamiento de debates existentes en la historiografía y las investigaciones sobre enseñanza de la historia; se recomendó la necesidad de responder al desafío de erradicar el uso pernicioso de la emocionalidad en la enseñanza para, por ejemplo, impedir los discursos de odio y la ideologización; se enfatizó que en tal cometido se requieren investigaciones sobre cogniciones y emociones para dilucidar su relación y funcionamiento en las tareas de enseñanza-aprendizaje.
- Latapí (2021): estudio interdisciplinar para dilucidar la relación entre cognición y emoción, a lo cual se añadió su compleja relación con la praxis docente. De este estudio retomamos de manera específica los procesos de aprendizaje ocurridos fuera de las aulas y la relevancia de las narrativas implicadas.

Respecto a la relación entre el componente emocional y el constructo *conciencia histórica*, se consideran como antecedentes las obras de filósofos de la historia especializados en el tema. Con base en ello ya hemos sostenido que la conciencia histórica, en la medida en que genera sentido al tiempo, mediante la emocionalidad que emerge en la narración, funge como motor de las acciones (Latapí y Rivas, 2023). El presente trabajo pretende servir para profundizarlo.

Fundamentación de la investigación

Para abordar el constructo *conciencia histórica*, partimos del amplio análisis documental de Clark y Grever (2018), que establece que dicho constructo tiene dos afluentes: el historiográfico y el educativo. Respecto del primero, nos basamos en Reinhart Koselleck (1997, 2003); con relación al segundo, en Jörn Rüsen (1992, 2014, 2023). Empleamos la etnografía educativa, de corte cualitativo, y particularmente el enfoque de Rockwell (2009), a fin de obtener respuestas al interrogante general: ¿Cómo se vivió la experiencia del paro, desde la perspectiva del estudiantado, considerando el juego temporal, pasado, presente y futuro, en relación con la conciencia histórica, y cómo se implicaron en esto las emociones

y los sentimientos? De manera complementaria, para la sistematización de los datos nos valimos de la metodología que propone la Teoría Fundamentada.

Es necesario comenzar destacando que, entre la filosofía de la historia y la didáctica, entrelazadas con la historiografía y la epistemología, se han identificado categorías de análisis con creciente presencia. Para el caso de México se concluyó que, inserta en el contexto de estado del conocimiento del campo de la investigación sobre enseñanza de la historia a nivel internacional, una de las categorías con mayor abordaje es la conciencia histórica (Latapí, 2020). Con base en ello consideramos necesario tensionar la categoría *conciencia histórica* con un tema de creciente relevancia: la relación entre cognición y emoción. Dicho lo anterior, podemos remitirnos a los dos afluentes de la conciencia histórica.

Afluente historiográfico

Uno de los máximos exponentes del afluente historiográfico es el filósofo alemán Reinhart Koselleck (1923-2006). Para exponer algunas consideraciones esenciales, recurrimos a tres de sus obras donde trabajó el constructo *conciencia histórica*: *Futuro pasado: Para una semántica de los tiempos históricos* (Koselleck, 1993), *Historia y hermenéutica* (Koselleck, 1997) y *Aceleración, prognosis y secularización* (Koselleck, 2003).

En *Futuro pasado*: comprende la conciencia histórica como un proceso —que mejor podría denominarse en ese momento de su obra como *concienciación*— según el cual “la experiencia y la expectativa son dos categorías adecuadas para tematizar el tiempo histórico por encauzar el pasado y el futuro” (Koselleck, 1993, p. 337); así, desde el presente, desde la crítica de fuentes, es posible analizar los lenguajes pasados, pues “protegen frente a los errores, pero no nos dicen lo que debemos decir” (Koselleck, 1993, p. 201).

En *Historia y hermenéutica* profundiza sobre la experiencia temporal asentando que el tiempo histórico, constituyente de la conciencia, no es el tiempo pasado, sino la proyección hacia el futuro en un ejercicio comparativo en el que —entendemos— es el presente el que configura nuestra noción del pasado acorde a lo que deseamos en el futuro (Koselleck, 1997).

En *Aceleración, prognosis y secularización*: postula una mayor indisolubilidad del pasado, el presente y el futuro señalando que “el estatuto del futuro se corresponde... plenamente con el estatuto de lo pasado... Sin embargo, hay predicciones que, con mayor o menor plausibilidad, pueden ser transpuestas de las experiencias a la expectativa” (Koselleck, 2003, p. 75).

Tales planteamientos resultan fundamentales para enmarcar nuestro objeto de análisis porque, esencialmente, pretendemos acreditar la tesis de que el paro estudiantil demuestra: a) que el aprendizaje histórico —la consideración del estudiantado como sujetos de la historia conscientes— trasciende los espacios escolares; b) que es el juego temporal el que permea la conciencia histórica y la acción; y c) que la expresión de la construcción dinámica de dicha conciencia son las experiencias y las narrativas, entrelazadas —sustancia de dicho juego temporal y concepto nodal en el planteamiento del autor previamente nombrado—.

Afluente educativo

De este afluente tomamos como referente al filósofo alemán Jörn Rüsen porque consideramos que respecto de conciencia histórica su obra “ha sido la de mayor influencia” en México (Latapí, 2023, p. 5).

Rüsen (1992) estableció que el análisis de las narraciones históricas podía clasificarse en cuatro tipos –de inicio los estableció como *niveles de conciencia histórica*–: conciencia histórica tradicional, que legitima las prácticas culturales en un tiempo y espacios específicos; conciencia histórica ejemplar, conceptualizada como maestra de vida; conciencia histórica crítica, según la cual el pasado no limita ni condiciona las acciones del presente; y conciencia histórica genética, explicativa pero no limitativa de las posibilidades del presente y del futuro. Años más tarde, con base en estudios ulteriores, Rüsen (2023) señaló que no se trataba de niveles de conciencia sino de *modos de conciencia*, de generación de sentido o criterios para dotar de significado al tiempo y que el modo crítico –según lo explica Cerri (2020)– más que un modo de conciencia en sí mismo es un factor que moviliza o promueve el cambio entre los otros tres modos de conciencia¹. Resulta imperativo que resaltemos la posibilidad de que dichos modos sean tanto individuales como colectivos, y relativos –en razón de que se pueden encontrar “predominancias...la producción de conocimiento científico, que sería típicamente genética, [en un momento dado podría] producir sentido de una manera tradicional”– (Cerri, 2020).

En *Tiempo y ruptura* se refiere a la conciencia histórica como un proceso cognitivo en que los seres humanos indagan el pasado para orientar las acciones del presente y del futuro. De modo que el presente funge como un ancla en los vaivenes de las aguas del pasado y del futuro, y la experiencia temporal se realiza por medio de “la narración como operación mental de la formación del sentido” (Rüsen, 2014, p. 147). Conviene enfatizar que en esa obra el autor concibe la conciencia como proceso intelectual dirigido a interpretar el pasado en la búsqueda de la comprensión del presente a fin de formular expectativas de futuro.

En sus escritos más recientes, Rüsen (2023) sostiene una visión más amplia, caracterizada por expandir sus concepciones hacia una dimensión más “comprehensiva” que abarca la especie humana en relación con la naturaleza. Ante la crisis de deshumanización, propone “Un humanismo actualizado [que] debe integrar las sombras de la deshumanización en una concepción de la humanidad basada en el principio de la dignidad humana” (p. 36)². Dentro de esta visión enuncia que el saber histórico propicia “la capacidad de dar sentido a la propia vida de acuerdo con la representación del lugar que uno ocupa dentro del cambio temporal” (p. 34). Acota sus planteamientos a la didáctica de la historia, en específico a la relativa a la juventud:

La experiencia más estimulante para desarrollar las características y elementos fundamentales de una comprensión humanista de la historia es la experiencia de la pluralidad cultural del mundo en el que viven los jóvenes... Los jóvenes deben enfrentar esta situación en diferentes contextos de su vida. Su conciencia histórica

¹ Luis Fernando Cerri, académico brasileño, discípulo de Rüsen, ha trabajado la tipología de este en estudios cuantitativos para diversos países latinoamericanos.

² El artículo citado de Rüsen, del 2023, es una traducción al italiano de un artículo escrito en alemán y publicado en Berlín en el 2020. Para el presente trabajo se tradujo del italiano al español.

debe insertar esta pluralidad en una perspectiva temporal coherente, en la que sus identidades históricas adquieran connotaciones individuales y sociales. Al mismo tiempo, la alteridad del otro puede encontrar un lugar en el cual ser aceptada (pp. 39-40).

Estos planteamientos resultan valiosos para la presente investigación pues la participación del estudiantado como sujeto de la historia al ser protagonista del paro, fue experimentada en términos temporales de una relación pasado-presente-futuro, en el sentido de antes, durante y después del paro, lo cual —coincidentalmente con los dos elementos expuestos por Rösen, identidades y alteridad— fue parte sustantiva del contexto formativo experiencial. De ahí que coincidamos con la aseveración inicial de que se requieren experiencias, interpretaciones del cambio y orientaciones temporales como componentes de los procesos de enseñanza y aprendizaje, muchos de estos suscitados fuera de las aulas. Como confirma Rösen (2023):

La didáctica de la historia debería considerar esta perspectiva temporal como el objetivo central del aprendizaje-enseñanza de la historia y, por tanto, partir de la idea de que cada estudiante encarna su propia historia (p. 40). El aprendizaje es un proceso mental a través del cual las experiencias se transforman en habilidades... el aprendizaje de la historia tiene tres componentes: a) la experiencia del cambio; b) la interpretación de este cambio como historia; c) la orientación del propio presente en la dimensión temporal (p. 46).

Método

Para este trabajo empleamos la etnografía educativa, de corte cualitativo, metodología elegida por la naturaleza del fenómeno por analizar: ¿Cómo se vivió la experiencia del paro, desde la perspectiva del estudiantado, considerando el juego temporal, pasado-presente-futuro en relación con la conciencia histórica? Para abordarlo, tras un análisis de diferentes vertientes de la etnografía educativa, consideramos el enfoque de Elsie Rockwell (2009), por ser una experimentada investigadora educativa, nacida en Estados Unidos y nacionalizada mexicana, con formación como antropóloga e historiadora.

Rockwell (2009) señala que “en un sentido mínimo, la etnografía puede entenderse como un proceso de “documentar lo no-documentado” (p. 48), de manera que consideramos nodal realizar la documentación del paro como proceso y en particular de los fenómenos extraescolares ocurridos y que fueron de alto impacto formativo. La autora enfatiza la importancia que tiene la indagación del “espacio temporal” en lo investigado, de modo que se pueda contribuir a la comprensión de lo vivido, de la historia que configura las prácticas de una escuela. En sus palabras: “Las escuelas y las prácticas docentes también tienen historias complejas e inconclusas” (Rockwell, 2009, p. 32). Nuestra investigación documenta la historia del paro poniendo atención a las relaciones entre el estudiantado y las autoridades, entre aquel y el profesorado y, sobre todo, entre quienes integraron el movimiento parista en la Facultad de Filosofía. Subrayamos que el análisis se enfoca en la perspectiva del estudiantado, para contribuir a aquello que será guardado —en palabras de Rockwell (2009)— en “la tradición oral y la memoria colectiva” (p. 33).

El eje de la etnografía, acorde al planteamiento de [Rockwell \(2009\)](#), es la integridad del método con la teoría, el contexto, la obtención de datos y su interpretación. En coherencia con nuestro propósito —reparar en el juego temporal pasado-presente-futuro del estudiantado en el paro—, resultó esencial la adecuación del diseño de la investigación a ese planteamiento, de modo que, coincidiendo con la autora mencionada, consideramos que no tiene sentido establecer una separación entre "el contexto del descubrimiento" y "el contexto de la verificación", entre "el dato" y la "interpretación", entre "la teoría" y "la descripción" (p. 44). Así, la presente investigación queda justificada al entrelazar la metodología con el contexto, los hallazgos y su interpretación, todo ello conjugado con la teoría.

A fin de aplicar las técnicas y estrategias adecuadas para tal propósito, nos valimos de lo expuesto por los docentes de la Facultad de Filosofía en la obra *Tácticas y estrategias para mirar en sociedades complejas*, [Vázquez y Terven \(2012\)](#). En particular nos enfocamos en las técnicas etnográficas, allí descritas, donde se reúne, a modo de manual, actividades, tácticas, técnicas y estrategias que en conjunto sirven para estudiar "sociedades complejas" (2012, p. 14), como lo es esa facultad donde se experimentó el fenómeno de estudio. En especial, *Tácticas y estrategias...* contribuyó a lograr un "acercamiento que capte [el] movimiento" (p. 111), es decir, nos auxilió en la comprensión y explicación del paro en el tiempo. Asimismo, se reconoció en todo momento que la observación y el registro constante, no se realizaban de forma objetiva sino subjetiva. Los datos empleados fueron observaciones, diálogos y narrativas orales, escritas y visuales (las pintas en los edificios) producidas por estudiantado de las licenciaturas más activas durante el paro (historia, filosofía, antropología, humanidades y producción de imágenes). Para este estudio se consideraron 27 narrativas escritas, en las que libremente se vertieron ideas y sentimientos, 23 visuales (fotografías de la iconoclasia producida durante el paro) y el análisis del pliego petitorio del estudiantado de la Facultad de Filosofía.

Los fragmentos de las narrativas, aquí expuestos con fines comprensivos, aunque públicos, omiten los nombres de autoras(es) por respeto a su privacidad, excepción hecha, en apego a las normas de citación, de dos narrativas de escritoras columnistas paristas. Durante el desarrollo de este proceso, las narrativas se retomaron de redes sociales que incluían particularmente los comunicados oficiales de quienes realizaron el paro; terminado este, las narrativas se recogieron de las asambleas en las que participaron estudiantado, profesorado, personal directivo y administrativo. Asimismo, se retomaron narrativas de una experiencia coorganizada entre estudiantado y profesorado, una semana después de la vuelta a clases y que consistió en un recorrido por las pintas de la facultad, a lo largo del cual se suscitó un diálogo entre estudiantado y profesorado. Las fotografías incluidas son parte de esta narrativa visual que recoge la interpretación propia del estudiantado. También se retomaron narrativas de los diálogos y dinámicas efectuados al regresar a clases y de los pliegos petitorio, general y específico, entregados después del paro.

Para el registro de las narrativas y en complementariedad con la etnografía planteada por [Rockwell \(2009\)](#), recurrimos al enfoque metodológico, también de corte cualitativo, de la Teoría Fundamentada en la vertiente denominada constructivista enunciada por la socióloga estadounidense [Kathy Charmaz \(2006\)](#), quien en su obra: *Constructing Grounded Theory*, aportó a la Teoría Fundamentada, entre otras cosas, la relevancia de la explicación del fenómeno de estudio, sistemáticamente, desde las voces de las y los participantes

reparando en las subjetividades, incluida la del investigador o investigadora, para contrastar y construir la teoría. Su enfoque fue útil en el diseño y realización de los amplios memorandos de registro –51 en total– en los que se visibilizan: los detalles y el conjunto; la interpretación como parte del fenómeno de estudio y –muy importante– una columna específica establecida para identificar el componente emocional en las diversas temporalidades.

Resultados

Es necesario referir a la UAQ en general para después particularizar en su facultad de filosofía. La UAQ es una institución pública que, comparada con otras universidades nacionales, es de tamaño mediano. Es considerada “la institución pública educativa más importante del estado”³ (Quintanar, 2022, p. 55). Al momento del paro, la estadística institucional reportaba: cerca de 35 mil estudiantes, 2 mil 900 docentes, 2 mil 800 administrativos y 900 adscritos a la administración central (dependiente de la rectoría); 13 facultades y una escuela de bachilleres (Unidad de Planeación UAQ, 2022). La universidad tiene presencia en 16 de los 18 municipios del Estado de Querétaro. Oferta a la población servicios muy ponderados; entre ellos, clínicas médicas, servicios deportivos, instancias de formación diversificadas. La institución ha tenido un crecimiento exponencial en las pasadas décadas y se ha transformado de “un centro de enseñanza netamente local a una institución de referencia regional, y en ciertos aspectos, hasta nacional” (Jarillo, 2022, p. 49). Por consiguiente, el paro afectó tanto a la comunidad universitaria como a la población de la entidad.

En coherencia con las nociones de conciencia expuestas y su íntima relación con el juego temporal y las narrativas inherentes, a continuación, exponemos sumariamente el devenir del paro desde las narrativas del estudiantado partícipe y tomamos al tiempo como eje explicativo:

Septiembre/2022

- 5. Se conoció el feminicidio de la menor Valentina, cometido por Luis Fernando, estudiante de la Facultad de Psicología, de la UAQ. Causó gran impresión dentro de la comunidad estudiantil porque el responsable había sido un “estudiante promedio”, sin patrón o pista conducente a detectar su conducta (Vizcaíno, 2022b, párr. 15). Por ello, el estudiantado universitario realizó un memorial en la explanada de la rectoría y en distintas facultades. Ese mismo mes, en el interior de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales (FCPS), una estudiante fue amenazada con un arma de fuego por su ex pareja. Ante dicha situación, las acciones tomadas por la Unidad de Atención de Violencia de Género (UAVIG) dictaron que la estudiante tomara clases en línea, mientras que el agresor únicamente fue cambiado de turno como medida cautelar. A esto se sumaron denuncias anónimas expresadas en tendedores en múltiples espacios de la universidad, mismas que no se presentaron ante la instancia correspondiente, la UAVIG, creada por la rectoría actual cuya bandera en su gestión ha sido,

³ Del Estado de Querétaro, México.

paradójicamente, la lucha contra la violencia de género y hacia las personas pertenecientes a la comunidad LGBTQ+. Las denuncias no se presentaron ante esa instancia por considerarla ineficaz y, en medio del clima de tensión, por miedo a represalias. Para ese momento, el temor y la inseguridad eran reportados como preponderantes entre el estudiantado.

- **29.** Un nutrido grupo de estudiantes, liderado por estudiantes de la FCPS tomó la explanada de rectoría de la universidad en el Campus Cerro de las Campanas, en busca de respuestas definitivas ante la situación de violencia de género presente en la institución. Una comisión integrada por representantes de la unidad de género, comunicación social y de la UAVIG atendió a los manifestantes y se signó una minuta en la cual las autoridades universitarias se comprometían a dar de baja al joven que había amedrentado a su ex novia con un arma de fuego (Vizcaíno, 2022a, párr. 18).
- **30 Madrugada.** Fue convocado un paro general y se creó el Comité de Redacción del Pliego Petitorio, autodenominado Facultades Unidas (FU). Se estableció que el paro se levantaría solo cuando se emitiera una disculpa pública por parte de las autoridades universitarias referente a su negligencia, revictimización, encubrimiento, impunidad, persecución académica e ineficiencia en casos reportados a la UAVIG. Para este momento, los distintos campus ya estaban vestidos de mantas y cartulinas que expresaban el sentir parista, el rechazo al hostigamiento y al acoso sexual, y la firme advertencia de no dejar ingresar a nadie que no se identificara como estudiante. Todas las facultades pertenecientes a la UAQ participaron.

Octubre/2022

- **1.** Se realizó un mitin en el Campus Cerro de las Campanas donde se dieron a conocer los puntos generales del pliego petitorio.
- **3.** Durante una rueda de prensa, la rectora, García Gasca, anunció una supuesta fecha apresurada para la entrega del pliego petitorio, acción ante la cual, el Comité de Redacción se pronunció en contra (Cruz, 2022, párr. 4) y solicitó respeto al tiempo y rigor que conllevaba el proceso.
- **4.** Establecidos canales de comunicación con la Coordinación de Igualdad de Género y la Coordinación de Comunicación Social, el comité se puso en contacto con expertos en perspectiva de género y legislación (Cruz, 2022, párr. 5) quienes los asesoraron en la edición del texto que se estaba redactando.
- **6.** Los estudiantes paristas denunciaron que grupos de choque, personal docente y administrativo los hostigaron y amenazaron, lo que provocó que cuatro de los siete elementos de seguridad designados por rectoría fueran retirados dos días después.

- 7. El Comité de Redacción informó haber terminado el pliego petitorio, que esperaba presentarlo al día siguiente ante las autoridades universitarias, con la condición de que renunciaran:

El abogado general de la UAQ, Gonzalo Martínez García, el profesor de la Facultad de Ciencias Naturales, Juan Joel Mosqueda Gualito, el contralor José Alejandro Ramírez Reséndiz y el coordinador de la escuela de bachilleres del plantel Conca, Fernando Rocha Mier, debido a diversas acusaciones en su contra (Cruz, 2022, párr. 8).

- 11. Noche. Para llegar a un acuerdo, la rectora, García Gasca, emitió un comunicado en que se exponía el compromiso de enviar a FU una comisión de mediación formada por expertos en materia de género y derechos humanos; mas ese colectivo se negó a recibirla por la poca confianza imperante y por no haber renunciado los funcionarios citados.
- 13. A través de redes, FU agradeció a sus familias, a la sociedad en general y a la comunidad académica que los había apoyado hasta el momento. Enfatizaron que el movimiento no se reducía a un capricho. Afirmaban: “Queremos regresar en un entorno seguro” (Vizcaíno, 2022b, párr. 27). Al mismo tiempo, García Gasca, anunciaba la posibilidad de volver a clases en modalidad virtual a partir del lunes 17 de octubre, situación que el estudiantado parista consideró como una falta de respeto a los diálogos y tiempos acordados. Empero, al día siguiente, se comunicó que se iniciaría un proceso al interior de la UAQ para investigar a fondo el caso de uno de los profesores acusados tras el reconocimiento de la Fiscalía General del Estado de Querétaro sobre su responsabilidad en un caso de agresión sexual (Vizcaíno, 2022b, párr. 28).
- 17. Ante esa situación y por petición de la FU, la rectora realizó una mesa de diálogo. Tres días después se publicó la minuta del diálogo establecido con las autoridades a través de las redes sociales de FU. La rectoría aclaró que no era posible que renunciara el personal acusado ya que eso atentaba contra los derechos laborales y humanos de esos funcionarios. No obstante, se informó de la disposición de la suspensión de actividades por un plazo definido, en el que se realizarían las debidas investigaciones (Cruz, 2022, párr. 21).
- 22. Se efectuó la segunda mesa de diálogo entre el Comité de Redacción de Facultades Unidas y la rectoría, con los propósitos de continuar con los procesos establecidos y discutir las exigencias de ambas partes. Dos días después, se firmó un acuerdo previo que planteó la realización de mesas de trabajo sobre el pliego petitorio. Entonces se establecieron condiciones para la recepción de denuncias anónimas y formales que se integraran a los expedientes de los funcionarios señalados (Cruz, 2022, párr. 22); con base en dichas denuncias, se realizaría el análisis jurídico correspondiente. Simultáneamente, se calendarizaron sesiones para cumplir con la firma del pliego petitorio.

- **25, 26 y 27.** Realizadas las mesas de trabajo, el Comité de Redacción, la comunidad estudiantil y el Consejo Universitario aprobaron por unanimidad la firma del pliego petitorio (Vizcaíno, 2022a, párr.25), con lo cual se dio por concluido el paro. Dentro de las demandas referentes a las inconformidades en cuestión de materia de género, diversidades y disidencias sexuales, en el capítulo II del pliego petitorio se solicitó:

... Demandamos que se realicen las reformas correspondientes a la legislación universitaria con el objetivo de ampliar e incorporar medidas de prevención, protección y reparación en materia de violencia de género, diversidades y disidencias sexuales con base en las observaciones y estándares nacionales e internacionales (Facultades Unidas, 2022, p.5)

Exigimos una revisión integral del artículo 280, Capítulo XI de “Responsabilidades y Sanciones” pertenecientes al Estatuto Orgánico de la Universidad Autónoma de Querétaro, con el objeto de que las acciones calificadas en función de violencia de género, entendidas como la violencia hacia las mujeres, diversidades y disidencias sexuales, se señalen como conductas graves y sancionables (Facultades Unidas, 2022, p.5).

Actualización del Protocolo de Actuación e Intervención en Materia de Violencia de Género (Facultades Unidas, 2022, p. 5).

Que se establezca una Secretaría de Género, Diversidades y Disidencias sexuales, cuya consigna primordial será el servir como órgano preventivo de formación, observación y recomendación en el tema (Facultades Unidas, 2022, p. 6).

Se solicita que todas las Facultades y Escuelas de Bachilleres cuenten con un enlace con la Unidad de Atención e Intervención en Materia de Violencia de Género (UAVIG) de la Universidad Autónoma de Querétaro (Facultades Unidas, 2022, p. 7).

Se decidió que cada facultad se encargaría de redactar un pliego petitorio propio, para responder a las necesidades específicas de su comunidad.

- **29.** Alrededor del mediodía fueron entregadas las instalaciones de los campus tomados y se estableció el regreso a clases normales el 3 de noviembre.

En seguida, exponemos lo reportado en las narrativas específicas de quienes llevaron a cabo el paro en la Facultad de Filosofía. Con fines de contextualización, conviene señalar que dicha facultad tiene programas en los campus Centro Histórico, Aeropuerto y Tequisquiapan; a pesar de ello, el estudiantado del tercero no participó en el paro —a este campo asisten 14 estudiantes, ya que constituye un programa pionero—. Por tanto, de los campos Aeropuerto y Centro Histórico provino la participación estudiantil. Es necesario aclarar que la Facultad de Filosofía imparte las licenciaturas de: Antropología, Desarrollo Humano para la Sustentabilidad, Filosofía, Gastronomía, Historia, Humanidades y Producción de Imágenes, Educación y Mediación Intercultural (modalidad en línea), un programa educativo de Técnico superior universitario en manejo de alimentos y cultura del vino, y la especialidad Ética de las Investigaciones. En cuanto al nivel de posgrado, imparte las

siguientes maestrías: Estudios Amerindios y Educación Bilingüe, Estudios Históricos, Estudios Antropológicos en Sociedades Complejas, Filosofía Contemporánea Aplicada y el Doctorado en Estudios sobre Pensamiento, Cultura y Sociedad (Quintanar, 2022). En números redondos la matrícula es de 820 estudiantes (Unidad de Planeación UAQ, 2022). El cálculo aproximado de paristas, realizado por estudiantes que llevaban bitácora de asistencias en las instalaciones, fue de, aproximadamente, 300 (Comunicado personal número 7 vertido en memorándum, 15 de noviembre del 2022). La mayoría fueron estudiantes de licenciatura (excepto del programa en línea, el cual no participó). La Facultad de Filosofía, al igual que las demás instancias universitarias, tiene un enlace con la UAVIG, que también fue muy cuestionado por las y los paristas. El centro de reuniones del paro fue el Campus Centro Histórico con su “espléndido edificio novohispano” (Quintanar, 2022, p. 67) que —es importante señalarlo— no fue usado por las y los paristas para realizar las pintas; estas se hicieron en los edificios modernos.

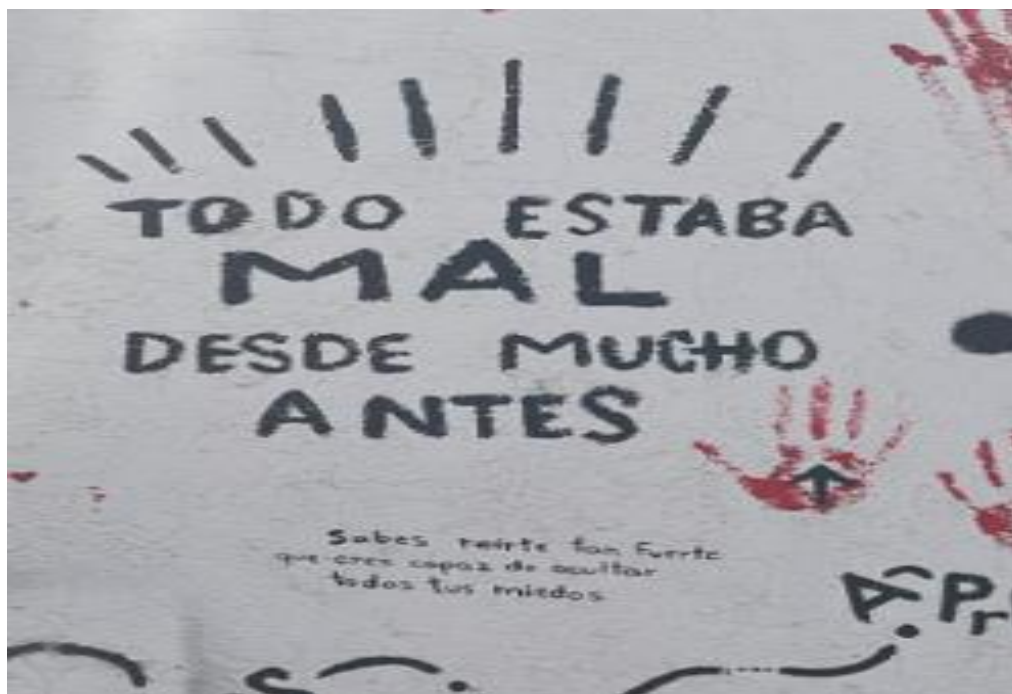
Consideremos en seguida las narrativas en su dinamismo temporal:

- a) En las narrativas que se refieren a sucesos anteriores al paro identificamos que el estudiantado participante que ya se encontraba inmerso en su formación universitaria, reparó en las problemáticas internas preexistentes, tenía miedo, se sentía inseguro y preocupado por la gravedad de la realidad universitaria, particularmente de la vivida en las aulas de la facultad a las que asistían todos los días. El estudiantado recién ingresado se empapó de las situaciones que se daban a conocer. Predominó en ambos el sentimiento de miedo ante los casos que se externaban; además, emergía, unido, un sentimiento de decepción. Ello quedó plasmado en distintas narrativas orales y escritas (estas, visibles en las paredes de la facultad). Un aspecto nodal reportado, que data del inicio del movimiento, es que las y los paristas miraron al pasado colectivo inmediato y mediato al suyo, de la universidad y de la facultad de manera crítica, pero que acudieron también al pasado nacional de relevancia para saberse parte del proceso de las luchas estudiantiles antecedentes: en particular resaltaron que fue altamente significativo el hecho de que el inicio del movimiento coincidiera con la conmemoración del 2 de octubre⁴. En párrafos subsiguientes se incluyen varias narrativas:

“Al llevar tan poco aquí, pude notar problemáticas relacionadas a la violencia de género que varixs vivían en la universidad...” (Comunicado personal número 21 vertido en memorándum, 8 de noviembre del 2022).

“Antes de que comenzara el paro, había muchísimas miradas y comentarios hostiles que todos dejábamos pasar, por una o por otra razón, pero para la mayoría de ellas encuentra su principal motivo fundado en el miedo. Teníamos miedo...” (Comunicado personal número 21 vertido en memorándum, 11 de noviembre del 2022).

⁴ El lema del movimiento estudiantil del 2 de octubre de 1968 es “2 de octubre, no se olvida”.



Nota. Narrativa que refleja la contundente crítica a las condiciones anteriores al paro y el miedo perenne expresado.

Figura 1

Todo estaba mal desde mucho antes.

- b) El estallido del movimiento fue un momento en que todos esos miedos e inseguridades detonaron también, pero no solo esto, sino que al mismo tiempo aquellas denuncias que no se habían atendido explotaron —en palabras del estudiantado— “mostrando la incompetencia de la UAVIG y de la UAQ como institución” (Comunicado personal número 13 vertido en memorándum, 8 de diciembre del 2022), situación que decepcionó a la comunidad estudiantil:

“Lamentablemente me di cuenta que la mayoría de esas denuncias y reportes solo eran ignorados, y eso hizo que mi visión sobre la universidad y todas las instituciones de la UAQ cambiara...” (Comunicado personal número 4 vertido en memorándum, 8 de diciembre del 2022).

“Me sentía decepcionada con la realidad y el que las cosas ocurrieran así...” (Comunicado personal número 7 vertido en memorándum, 15 de noviembre del 2022).

Ya durante el paro, si bien prevalecieron sentimientos de incertidumbre y miedo, las narrativas enfatizan que en la facultad imperó un sentido de hermandad, con emociones vinculadas y muy intensas que emergieron en un momento conceptualizado como “momento histórico” por el estudiantado parista. En efecto, ese estudiantado relató que vivió “semanas largas, de lucha,

de alzar voz, de llegar a acuerdos con las autoridades” (Comunicado personal número 21 vertido en memorándum, 8 de diciembre del 2022).

“La comunidad estudiantil creó toda una cultura donde el compañerismo y respeto imperaban. Sentía que entre todos colectivamente nos cuidábamos...” (Comunicado personal número 23 vertido en memorándum, 8 de diciembre del 2022).

“De forma privada digo que me sentí orgullosa y un poco más segura dentro de la comunidad universitaria, debido a que años antes llegué a sufrir un tipo de violencia de género y darme cuenta que este tal vez podría ser un momento que marcara el inicio de no tener miedo de hablar...” (Comunicado personal número 6 vertido en memorándum, 8 de diciembre del 2022).

“Cuando este [el paro] inició era algo muy tenso, pero también algo que hacía que uno se sintiera orgulloso de sus compañeros al alzar la voz, era una ruleta rusa de emociones porque se sentía miedo por los compañeros al pensar que podría pasarles algo. También sentía felicidad al saber que la lucha no estaba siendo en vano...” (Comunicado personal número 3 vertido en memorándum, 11 de noviembre del 2022).

- c) Después de casi un mes desde el inicio del movimiento, la Facultad de Filosofía se unió al comunicado del pliego petitorio de FU, mismo que puso fin al paro. Las narrativas que retomamos expresan cuál fue el sentir de la comunidad en ese momento. Las pintas plasmadas en las paredes y acerca de las cuales se conversó con las y los paristas transmitieron narrativas que conceptualizaban como mensajes lo que era la Facultad de Filosofía antes, durante y después del paro. Aquí se destaca la noción de cambio presente en las narraciones:

“Vi bastantes cambios en muchos ámbitos, desde la organización y comunicación en la comunidad estudiantil, en los edificios, en mí. Me siento más segura de estar aquí...” (Comunicado personal número 11 vertido en memorándum, 22 de noviembre del 2022).

“Después del paro comencé a ver los resultados de los esfuerzos de la comunidad estudiantil y comencé a reformular nuevas percepciones, al igual que toda la lucha social el paro empañado por conflictos e intereses personales, sin embargo, esto no demerita su justicia y objetivos...” (Comunicado personal número 12 vertido en memorándum, 7 de noviembre del 2022).

“No solo cambiaron las paredes, cambiamos todos...” (Comunicado personal número 15 vertido en memorándum, 7 de noviembre del 2022).

Las fotografías expuestas en la figura 2, son parte de la narrativa que el estudiantado parista dejó plasmada en los muros de la Facultad de Filosofía para expresar sus ideas vinculadas a sentimientos experimentados durante el movimiento estudiantil. Nótese la idea de que el tiempo suspendiera su transcurrir como vía para mantener los sentimientos suscitados.



Figura 2
Concepción del tiempo y sentimientos durante el paro.

Por otro lado, los comunicados emitidos por las autoridades revelan los compromisos que asumieron, como respuesta al movimiento:

En un afán de colaborar en los diálogos realizados con personal docente y administrativo, surgió la idea de crear una comisión tripartita como un espacio plural y dinámico que no tuviera centralidad en la dirección de la Facultad y que tuviera un conjunto autónomo de colaboradores/as con interés de dar seguimiento a los temas y acuerdos que con motivos de paro surgieran, substantivas a la no violencia (Facultad de Filosofía, 2022).

Nuestro ánimo principal es mantener espacios abiertos de representación para todos, donde la buena voluntad y buena fe para resolver esta situación a conformidad y con diálogo de todas las partes, con la convicción de que el camino debe ser la construcción de acuerdos estructurantes y duraderos (Facultad de Filosofía, 2022).

También se destaca la noción, posterior al paro, de que el regreso a las aulas no fue sencillo. Las y los paristas y la comunidad en general expresaron que sí se dio una transformación, pero percibieron cierta división dentro de la facultad (entre paristas y estudiantado y profesorado que no apoyaron el paro o quienes fueron señaladas(os) en las pintas):

“Aún me estoy volviendo a adaptar nuevamente a equilibrar mi vida estudiando y trabajando, sin embargo, también he estado haciendo nuevas amistades a partir del paro y me siento más unida a personas quienes antes no les hablaba...” (personal número 9 vertido en memorándum, 24 de noviembre del 2022).

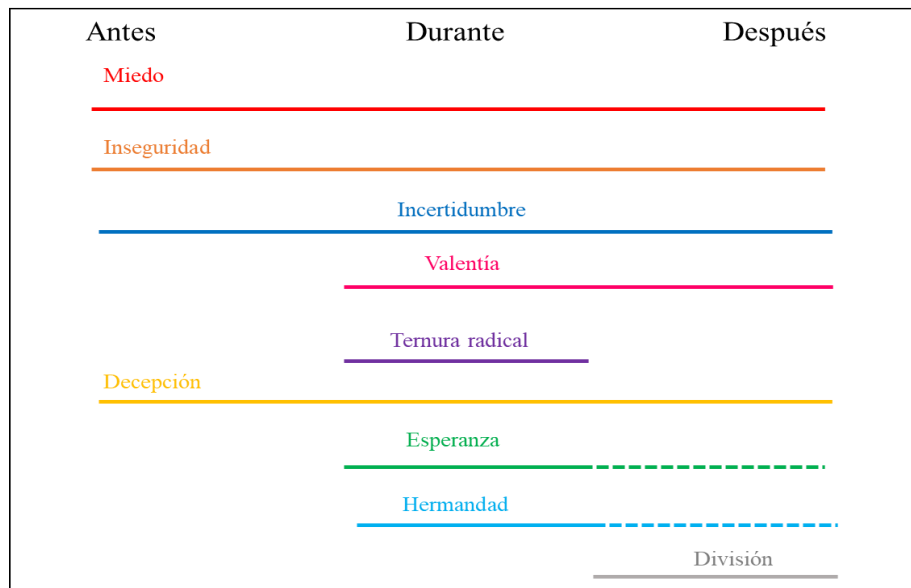
“Una vez regresamos del paro, a pesar de que hubo actividades, para reencontrarnos e integrar a quienes no pudieron estar, hubo exclusión y una clara diferenciación...” (Comunicado personal número 26 vertido en memorándum, 5 de diciembre del 2022).

En la figura 3, se observan narrativas realizadas en las paredes de la facultad, las cuales caracterizan el paro estudiantil del 2022 como parte de los procesos de movimientos estudiantiles anteriores al experimentado. Las y los paristas se identifican como parte del proceso de continuidad y ruptura en el flujo temporal presente-pasado-futuro, se conciben como sujetos de esa historia. Las mismas pintas se conciben como fuentes históricas primarias que fungirán como evidencias para el futuro



Figura 3
Identidad grupal construida considerando al pasado y proyectando el futuro.

Con base en el análisis de los memorandos de registro, la figura 4 muestra las emociones y los sentimientos preponderantes en las narrativas relativas al antes, al durante y al después del paro. Las barras de colores muestran la continuidad, ruptura e incluso desvanecimiento de los mismos.



Nota. Comunicación de los resultados de esta investigación.

Figura 4
Emociones y sentimientos preponderantes experimentados por las y los paristas en el flujo temporal antes, durante y después de la experiencia del paro.

Podemos observar que el *miedo*, la *inseguridad*, la *incertidumbre* y la *decepción* fueron constantes. La *valentía*, el vencer el miedo, emergió, según se reporta, al mismo tiempo que el movimiento y prevaleció aun después del mismo, aunque pudiese coexistir con su opuesto, el *miedo*. La *ternura radical*, asociada al amor experimentado, se caracterizó por estar presente únicamente durante el paro, algo que se vivió en los adentros del campus Centro Histórico. Por otro lado, si bien, la *esperanza* y la *hermandad* surgieron con fuerza durante el paro, poco a poco se fueron desvaneciendo al ir terminando el movimiento, a causa de la caída de las expectativas, pues el estudiantado parista confiaba en que en algún momento se cumplieran las promesas de solución hechas por las autoridades universitarias. Por último, la *división* se reportó al regreso de las aulas, entre paristas, pero también entre aquellos que participaron y los que, por alguna u otra razón, no lo hicieron.

Discusión y conclusiones

“La UAQ nos hizo compañerxs, pero el paro nos hizo hermanxs” (Vizcaíno, 2022a). Esta frase, en concordancia con las metodologías empleadas de manera complementaria, la etnografía educativa y la Teoría Fundamentada, concentra de manera puntual algunos de los principales hallazgos de la presente investigación. Empleando un lenguaje de género, que fue un rasgo distintivo de las narrativas, expresa el cambio situado en el tiempo-espacio, en quizás un no-lugar de los conceptualizados por el antropólogo y etnólogo francés Marc Augé (1992), en un no-lugar de enseñanzas y aprendizajes que fueron las no-aulas, es decir, los espacios de la facultad tomados por quienes realizaron el paro. El campus Centro Histórico, en contraposición con un lugar antropológico (las aulas físicas), se caracterizó por ser un lugar de flujo donde las identidades se construyen, precisamente, en un flujo temporal por las historias compartidas (Augé, 1992). La construcción de identidades emergió en nuestro estudio como imbricada en la conciencia histórica, aspecto que no habíamos considerado con antelación.

La frase demuestra que la concepción del tiempo es: a) comparativa, pues desde el presente se mira al pasado, reparando en el futuro posible, relacionando las tres temporalidades; b) transformativa de las identidades individuales y colectivas. Es destacable que en ella los conceptos, en concreto la noción de ser *compañerxs*, está impregnada de emociones y sentimientos que también cambian, en este caso del ser compañeras(os) —posiblemente entendido como compartir los roles tradicionales de estudiantado— al de ser *hermanxs*, término que, ya contextualizado con lo expuesto arriba, recibió el significado de superlativa cercanía afectiva.

Nuestro supuesto de que los sentimientos fungen como engranajes de los pensamientos y que funcionan como motores de las acciones, en este caso la relevante participación política de las y los paristas, quedó confirmado en las narrativas del estudiantado. El ejercicio de las narrativas, además, favoreció el llevar a la práctica “la más alta capacidad cognitiva que tenemos” (Morgado, 2023, p.30) que en el léxico de las neurociencias se denomina *metaconsciencia* y en el de las ciencias de la educación *metacognición*, que aquí de manera probada se conjugó con la *metaemoción*.

De ahí partimos para enfatizar sobre la necesaria tarea de impulsar las investigaciones sobre las emociones y los sentimientos en la enseñanza de la historia. En ello resulta indispensable partir de la distinción entre emociones y sentimientos en la cual la psicología y las neurociencias tienen avances de larga data (Morgado, 2010), a fin de ponderar sus funciones y formas de expresión y vincularlos con las cogniciones. De lo contrario, seguiremos observando el añejo uso de la emocionalidad en las prácticas docentes de una manera funcionalista, la cual estimula mediante el uso de recursos, ya sean tradicionales o innovadores (antes, una lámina o una fotografía impactante, hoy un video), pero empleada como estímulo con el genuino pero limitado deseo de motivar o interesar a sus estudiantes, con lo cual se desaprovecha lo que la investigación interdisciplinar fundada puede aportar para lograr mayores alcances en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Motivar, sí, pero ir más lejos, trazar objetivos más elevados, a lo cual la realidad actual nos interpela. Por ejemplo, con respecto a lo tratado aquí, un objetivo concreto para una clase de historia de primaria o secundaria podría ser mediar la emocionalidad para el correcto razonamiento para pensar, sentir y, en coherencia, hacer, con respecto a la equidad de género. En esta tarea la mediación desde la conciencia histórica, pasado, desde el presente y para el futuro, es sustantiva; para instrumentarla es necesario valerse de los estudios emergentes. Si se sabe ya del alto impacto de la emocionalidad en las acciones (por ejemplo, al formular o difundir discursos de odio) tenemos que encarar, con estrategias educativas sustentadas, la mediación de la emocionalidad en relación con la cognición.

Por lo anterior es que sostenemos que la presente investigación prosigue el trabajo iniciado por Latapí (2018) y profundiza los trabajos ulteriores al abonar en la comprensión de las complejas relaciones entre cogniciones y emociones en la enseñanza de la historia (Latapí, 2018, 2021) en particular en espacios extra aula. Con base a la revisión de los campos de conocimiento implicados, la consideramos pionera en poner en tensión las categorías de conciencia histórica, emociones y cogniciones para estudiar movimientos estudiantiles. En conformidad, investigaciones como las de Castevillí et al. (2022) podrían iluminar, concretamente, el tratamiento del futuro en relación con la emocionalidad implicada en la enseñanza y el aprendizaje de la historia en espacios áulicos o extraescolares. La imperativa necesidad de formar a docentes en tal sentido, ha quedado probada en la investigación chilena —que habría que replicar en otras latitudes— que comprobó que “los discursos de odio desde las perspectivas de género emergen y circulan en las salas de clase de Historia, Geografía y Ciencias Sociales de Chile” (Marrolla-Gajardo, 2022, p.64).

En este punto resulta necesario retomar a Rösen (2023) para mostrar las amplias coincidencias de la presente investigación con sus planteamientos teóricos sobre la conciencia histórica. Encontramos correspondencia con su modo de conciencia histórica genética, debido a que de manera explícita las y los paristas, con base en sus experiencias, modificaron su comprensión de la historia y en ello jugó un papel crucial el encuentro —y desencuentro— con *la otra y el otro*. Rösen (2023) afirma lo siguiente:

El criterio de sentido del *pensamiento histórico genético* basa la unidad de la historia en la idea de un cambio en el tiempo, cuya dirección abre una perspectiva, basada en la experiencia, para definir actividades orientadas al futuro. Aprender historia significa, en este caso, adquirir la competencia para organizar la orientación cultural personal de acuerdo con el curso de este cambio en el mundo humano. La alteridad

se define como un lugar dentro de una pluralidad de diferentes manifestaciones de una misma dirección temporal, debido a las diferentes circunstancias en las que se manifiesta el cambio histórico (p. 45).

Aquí se ha de relacionar la alteridad con la construcción de identidades. Respecto a estas, en la actualidad —enfatisa [Rüsen \(2023\)](#)— está siendo cuestionada no únicamente nuestra identidad personal, sino también nuestra identidad como seres humanos. Ante eso es urgente definir nuestra identidad individual y colectiva, saber "Quién soy yo, quiénes son mi pueblo y quiénes son los otros con los que tengo que vivir" (pp. 31-32), puesto que la respuesta a esas interrogantes contribuye a "consolidar la propia perspectiva existencial frente a la desorientadora multiplicidad de las posibilidades (pp. 31-32). Para tal efecto vincula conciencia histórica e identidades al hacer notar que gracias a la conciencia histórica la identidad adquiere connotaciones individuales y sociales:

Los jóvenes deben enfrentar esta situación en diferentes contextos de su vida. Su conciencia histórica debe insertar esta pluralidad en una perspectiva temporal coherente, en la que sus identidades históricas adquieran connotaciones individuales y sociales. Al mismo tiempo, la alteridad del otro puede encontrar un lugar en el cual ser aceptada (p. 40).

Desde los planteamientos de [Rüsen \(2023\)](#), se puede afirmar que las y los paristas no solo eran conscientes de las transformaciones de sus identidades individuales y colectivas, sino que, a través del paro, construyeron una nueva identidad. Su identidad de compañeras(os) se transformó en una de hermanas(os), ya no se redujo a ser un factor cognitivo sino que trascendió al vivirse con emotividad. No obstante la pluralidad de sus cosmovisiones, cada parista —según la frase de Vizcaíno— se comportó en coherencia con el sentimiento de hermandad.

Podríamos, con base en lo expuesto, considerar a la conciencia de historicidad como clave en la formación de las y los estudiantes en relación con sus identidades en lo que denominó "una ruleta de emociones" una de las narrativas ya citadas. A raíz del acontecimiento traumático del presente, el asesinato de otra(o), Valentina, el estudiantado parista investigó y miró críticamente el pasado reciente (hechos que se consideran amenazas para las mujeres, esencialmente, pero que despiertan emociones y sentimientos distintos como fue la indignación por la falta de respeto a la diversidad sexual).

En el mismo sentido se indagó la historia de los movimientos de luchas universitarias con los cuales se identificó el estudiantado parista. Ello jugó un rol esencial en la configuración de las identidades individuales y de la identidad colectiva de las y los estudiantes como paristas. Podemos afirmar que se fueron definiendo en relación con la historia y en relación con otras y otros. Para ello aprendieron, fundamentalmente, consultando fuentes en Internet y enseñándose mutuamente aquello del pasado que les era significativo en su presente, pensando y sintiendo el futuro.

Las emociones predominantes fueron, concatenadas, la ira, la indignación y el miedo, las cuales, al hacerse conscientes, se transformaron en sentimientos y, al permanecer en el tiempo de manera sostenida (la indignación y el miedo mayormente), se convirtieron en estados de ánimo que sirvieron como guía para las acciones.

El alumnado parista expresó que, en el mes que duró el paro, a los sentimientos de miedo e indignación se sumaron otros como la incertidumbre, por tener la sensación de no saber qué iba a transcurrir día a día. En contraste con la ira, un sentimiento de unión fue muy relevante entre las y los paristas. En conversaciones sostenidas después del paro y con narrativas impregnadas de añoranza, el estudiantado parista reportó sentimientos de cuidado asociados a la ternura radical, pues —según ejemplificaron con algo que les fue muy significativo— recibieron apoyos para cocinar, por lo cual comían alimentos saludables y sabrosos tres veces al día, preparados y servidos con cariño (lo cual no era lo común en su vida académica anterior al paro); además de que se confortaban y se servían en todo, fue muy importante que se “acuerpaban” y se sentían más seguros que antes del paro, puesto que eran ellos mismos quienes se cuidaban entre sí. Respecto a eso, sentimientos preponderantes expresados fueron la fraternidad y la valentía que nacían de saberse unidos. Dicho sentimiento de unión quedó fortalecido porque fueron escuchadas y aceptadas todas las voces de quienes llevaron a cabo el paro. Reportan que de manera colaborativa instrumentaron talleres de yoga, manualidades, entre otras actividades, para equilibrarse tras asambleas internas de diálogos que duraban más de cinco horas. En estas se expresaban los sentimientos suscitados ante las acciones y posturas tomadas por las autoridades, las cuales generaban desconfianza; tal expresión fungió como orientación para las respuestas dadas por los paristas en comunicados vía WhatsApp con las asambleas de paristas de otras facultades y cuyos representantes se reunían en el campus central para la toma colectiva de decisiones de Facultades Unidas.

Tras el paro, una vez logrado el acuerdo para la entrega de las instalaciones, el estudiantado parista, el personal administrativo, directivo y docente volvieron a las instalaciones. Las y los paristas manifestaron haber sentido mucho miedo a las represalias. Aquí el juego temporal de ese presente era el miedo por haber denunciado, a través de las pintas o mediante las redes sociales, tanto a directivos como a algunos profesores y profesoras que presuntamente habían ejercido acoso y otras conductas merecedoras de sanciones graves, como el abuso de poder. Debe aclararse que el estudiantado parista, una vez levantado el paro, pidió tiempo para borrar de las pintas algunos nombres antes de que ingresara el personal de aseo, pero también solicitó, de manera muy enfática, que se conservaran las pintas para que ellas quedaran como un memorial del movimiento. Levantado el paro, los sentimientos preponderantes fueron la incertidumbre y la tristeza (porque era triste que se perdieran los sentimientos de hermandad suscitados durante el movimiento).

Respecto del estudiantado que no apoyó el paro, quienes sí lo hicieron reportaron, como emoción vivida, una división que permeó la idea identitaria de haber o no haber hecho historia, de haber sido o no parte de la historia que investigaron y aprendieron desde los inicios del levantamiento.

A ocho meses de finalizado el paro, en la Facultad de Filosofía, por acuerdo entre paristas y la dirección, se realizaron diálogos con periodicidad variable, de marzo en adelante, organizados en mesas en que participaron las comunidades estudiantil, administrativa y docente, para tomar acuerdos sobre el pliego petitorio, los cuales se agruparon en cinco temáticas: violencia de género, seguridad, infraestructura, programas educativos-perfil docente y puntos específicos. Los temas discutidos evidencian que, más

allá de los detonantes del paro, el movimiento estudiantil visibilizó otras problemáticas del pasado de la facultad, experimentadas e interpretadas desde el presente del alumnado parista, con vías a construir un mejor futuro, aun sabiendo que la mayoría de paristas habrían egresado cuando se instrumentaran los acuerdos, pero —a su juicio— habrían dejado un legado, habrían hecho historia (Facultad de Filosofía, 2023).

Con base en los resultados expuestos, resulta importante la necesidad de conectar las experiencias de aprendizaje del estudiantado de diversos niveles educativos, con el objetivo de formarlos para la participación política. En este sentido, es menester que la formación del profesorado, en particular en el ámbito de la educación para una ciudadanía crítica —como eje transversal— incorpore el cuestionamiento sobre las prácticas en aula y fuera de ella, favoreciendo la participación del estudiantado, mediante el ejercicio de la metacognición y la metaemoción, o mejor aún de la metacogemoción, tal y como la hemos abordado anteriormente (Latapí, 2021). Queda también pendiente explorar las otras narrativas sobre el paro, las de aquellos cuya estancia en el lugar, en la Facultad de Filosofía, de la UAQ, es más duradera que la del estudiantado, las narrativas de quienes, tras el paro, volvieron a oficinas, cubículos y aulas, con una facultad transformada. ¿Cómo vivenciaron la experiencia? ¿Influyó en sus identidades? ¿Sus cogniciones y emociones qué papel desempeñaron en el proceso antes, durante y después del paro? ¿Su conciencia histórica se transformó? ¿Qué implicaciones se derivarían para la formación continua del profesorado?

Referencias

- Augé, M. (1992). Los no lugares. Espacios del anonimato. *Una antropología de la sobremodernidad*. Editorial Gedisa.
- Camargo, S., & Latapí, P. (2024). Una década de investigación sobre la enseñanza de la historia y la educación histórica en México (2012-2021). La consolidación de un campo de conocimiento. En J. Trujillo (Coord.), *Historia e historiografía de la educación en México 2012-2021* (pp.225-241). Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- Cerri, L. (8 de junio del 2020). Conciencia histórica en tiempos de pandemia, una mirada desde Brasil [Archivo de video]. *You Tube*. <https://youtu.be/iRFwQtSmc2Q>
- Cruz, S. (5 de diciembre del 2022). *Cronología del Paro*. <https://tribunadequeretaro.com/paloma-negra/cronologia-del-paro/>
- Castevillí, J., Escribano, C., Santos, R., & Marolla, J. (2022). Educación para el futuro: Currículo y prácticas educativas en Australia, España y Chile. *Comunicar*, 73(30). <https://www.revistacomunicar.com/index.php?contenido=detalles&numero=73&articulo=73-2022-04> DOI: <https://doi.org/10.3916/C73-2022-04>
- Charmaz, K. (2006). *Constructing Grounded Theory. A practical Guide Through Quantitative Analysis*. Sage Publications.
- Clark, A., & Grever, M. (2018). Conciencia Histórica: Conceptualizaciones y Aplicaciones Educativas. En A. Metzger & L. McArthur (Eds.), *The Wiley International Handbook of History Teaching and Learning* (pp.177-201). Wiley Blackwell.

- Dip, N. (2022). Movimientos estudiantiles contemporáneos en México: desafíos de investigación sobre una experiencia inconclusa (2010-2020). *Revista de la Educación Superior*, 201(51). <https://doi.org/10.36857/resu.2022.201.2023>
- Dip, N. (2023). Movimientos estudiantiles en América Latina. Interrogantes para su historia, presente y futuro. *Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales*.
- Facultad de Filosofía. (2 de noviembre del 2022). *Comunicado a la FFi*.
https://m.facebook.com/story.php?story_fbid=pfbid0SoYRfC6aLy8w25CsgifAZW2C69VcA9UgrSybZspn6F8WdMdy3LTuB5QAvLbynjjzl&id=471476929698085&sfnsn=scwspwa&mibextid=RUBZ1f
- Facultad de Filosofía. (2 de marzo del 2023). *Acta plenaria de seguimiento al pliego petitorio de la comunidad estudiantil FFI donde se instalan mesas de trabajo*.
- Flores, E. (2023). Dip, Nicolás, Movimientos estudiantiles en América Latina. Interrogantes para su historia, presente y futuro, Buenos Aires. *Revista de la Red de Intercatedras de Historia de América Latina Contemporánea*, 19(10). 156-160.
<https://revistas.unc.edu.ar/index.php/RIHALC/article/view/43257>
- Jarillo, R. (2022). La universidad en el tiempo. Un preámbulo histórico. En C. Quintanar (Coord.), *Historias, vidas e identidades en la Facultad de Filosofía de la Universidad Autónoma de Querétaro (1980-2019)* (pp.37-54). Universidad Autónoma de Querétaro.
- Koselleck, R. (1993). *Futuro pasado: Para una semántica de los tiempos históricos*. Ediciones Paidós Ibérica.
- Koselleck, R. (1997). Histórica y hermenéutica. En R. Koselleck & H. G. Gadamer (Eds.), *Historia y hermenéutica* (pp.65-94). Ediciones Paidós.
- Koselleck, R. (2003). *Aceleración, prognosis y secularización*. Pretextos.
- Latapí, P. (2014). *La investigación sobre enseñanza de la historia en México*. Universidad Autónoma de Querétaro.
- 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 de doctorado. Universidad Autónoma de Barcelona.
- Latapí, P. (2020). Categorías presentes en la investigación sobre enseñanza de la historia en México: 2010-2020. En A. Bueno, E. Crema & N. J. Ibagón (Coords). *Ensino e aprendizagem histórica* (pp. 21-28). Laboratório de Aprendizagem Histórica UNESPAR.
https://www.academia.edu/43267431/Ensino_e_Aprendizagem_Hist%C3%B3rica
- Latapí, P. (2021). Enseñanza de las ciencias sociales. *Pensar, sentir, hacer*. Universidad Autónoma de Querétaro.
<http://ring.uaq.mx/bitstream/123456789/3636/1/Ensen%C3%B1anza%20de%20las%20ciencias%20sociales%20-%20Paulina%20Latap%C3%AD%20Escalante.pdf>
- Latapí, P. (2023). La conciencia histórica como eje de los programas de estudio del bachillerato mexicano [Ponencia]. 33 *Simposio Internacional de Didáctica de las Ciencias Sociales*. Universidad Autónoma de Madrid, España.

- Latapí, P., & Pagés, J. (2018). Debate en la historiografía y en la investigaciones sobre enseñanza de la historia en torno a las cogniciones y emociones. *Clio & Asociados*, 17. <https://doi.org/10.14409/cya.v0i27.7617>
- Latapí, P., & Rivas, E. (2023). Conciencia histórica de juventudes mexicanas y su relación con la noción de ciudadanía. [En prensa]. *Clío y Asociados*.
- Marolla-Gajardo, J. (2022). Perspectivas de género y discursos de odio de estudiantes a través de la mirada del profesorado. Un estudio de caso. *REIDICS*, 11. <https://mascvux.unex.es/revistas/index.php/reidics/article/view/4484>
<https://doi.org/10.17398/2531-0968.11.52>
- Morgado, I. (2010). *Emociones e inteligencia social*. Ariel.
- Morgado, I. (2023). *El cerebro y la mente humana. Cómo son y cómo funcionan*. Ariel.
- Quintanar, C. (2022). La Universidad Autónoma de Querétaro en la actualidad: Un universo de diversidades. En C. Quintanar (Coord.), *Historias, vidas e identidades en la Facultad de Filosofía de la Universidad Autónoma de Querétaro (1980-2019)* (pp.55-74). Universidad Autónoma de Querétaro.
- Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica: historia y cultura en los procesos educativos*. Paidós.
- Rüsen, J. (1992). El desarrollo de la competencia narrativa en el aprendizaje histórico. Una hipótesis ontogenética relativa a la conciencia moral. *Propuesta educativa No. 7*. Flacso, Buenos Aires.
- Rüsen, J. (2014). *Tiempo en ruptura*. UAM Azcapotzalco.
- Rüsen, J. (2023). Sulla formazione della coscienza storica. Fondamenti di una didattica umanistica della storia. *Sapienza* (2/2022). https://rosa.uniroma1.it/rosa02/dimensioni_ricerca_storica
- Unidad de Planeación. Coordinación de Información y Estadística, Universidad Autónoma de Querétaro. (18 de mayo del 2023). *Estadísticas*. <https://planeacion.uaq.mx/uui/index.php/estadisticas>
- Vázquez, A., & Terven, A. (2012). *Tácticas y estrategias para mirar en sociedades complejas*. Universidad Autónoma de Querétaro.
- Vizcaíno, A. (16 de octubre del 2022a). “La UAQ nos hizo compañerxs, pero el paro nos hizo hermanxs”: sobre el paro en la Universidad Autónoma de Querétaro. <https://www.zonadocs.mx/2022/10/16/la-uaq-nos-hizo-companerxs-pero-el-paro-nos-hizo-hermanxs-sobre-el-paro-en-la-universidad-autonoma-de-queretaro/>
- Vizcaíno, A. (28 de octubre del 2022b). *Querétaro: la lucha estudiantil por seguridad y una disculpa pública*. <https://piedepagina.mx/queretaro-la-lucha-estudiantil-por-seguridad-y-una-disculpa-publica/>