



# Panta Rei

Revista digital de Historia  
y Didáctica de la Historia

2024



# Panta Rei

Revista Digital de Historia y Didáctica de la Historia

## 2024

Revista anual

Fecha de inicio: 1995

Revista *Panta Rei*. [pantarei@um.es](mailto:pantarei@um.es)

**Edita:**

**Ediciones de la Universidad de Murcia – EDITUM**



Edificio Pleiades. Campus de Espinardo.

Universidad de Murcia

C/ Campus, s/n

30100 – MURCIA – ESPAÑA

Teléfono: (+34) 868883013

[editum@um.es](mailto:editum@um.es)

Web: <https://www.um.es/web/editum/>

**Centro de Estudios del Próximo Oriente y la Antigüedad Tardía – CEPOAT**



Edificio Universitario Saavedra Fajardo.

Universidad de Murcia

C/ Actor Isidoro Máiquez, 9

30007 – MURCIA – ESPAÑA

Teléfono: (+34) 868883890

[cepoat@um.es](mailto:cepoat@um.es)

Web: <https://revistas.um.es/pantarei>

En portada: Detail of Attic black-figure hydria (water jar) attributed to the Priam Painter, with a scene of women at a fountain house. Priam Painter – Wikimedia Commons

Edición 2024

ISSNe: 2386-8864

ISSN: 1136-2464

Responsables de los textos: sus autores.

Responsable de la presente edición:

Consejo Editorial de Panta Rei.

Depósito legal: MU-966-1995



# CONSEJO DE REDACCIÓN

## Coordinador editorial

Egea Vivancos, Alejandro [Didáctica de la Historia, Universidad de Murcia]

## Secretaria

Arias Ferrer, Laura [Didáctica de la Historia, Universidad de Murcia]

## Editores

Bellatti, Ilaria [Didáctica de la Historia, Universidad de Barcelona]

Duce Pastor, Elena [Historia Antigua, Universidad Complutense de Madrid]

Espinosa Espinosa, David [Historia Antigua, Universidad Complutense de Madrid]

Jiménez Vialás, Helena [Arqueología, Universidad de Murcia]

López Mondéjar, Leticia [Didáctica de la Historia, Universidade de Santiago de Compostela]

Martínez Gil, Tània [Didáctica de Historia, Universidad de Barcelona]

Meseguer Gil, Antonio José  
[Historiador, Profesor de Secundaria]

Ortiz García, Jónatan [Historia Antigua, Universidad Complutense de Madrid]

Sáez Giménez, David Omar [Historiador, Profesor de Secundaria]

Sáez Rosenkranz, Isidora V. [Didáctica de la Historia, Universidad de Barcelona]

Sánchez Mondéjar, Celso Miguel [Arqueólogo, Patrimonio Inteligente]

## Responsables de traducción y corrección lingüística

Martínez Martínez, Cristina [Profesora de Secundaria, Sociedad Española de Lenguas Modernas]

Albaladejo Albaladejo, Sara [ISEN-Universidad de Murcia]

.....

Para conocer el consejo asesor de la revista y los revisores de los artículos de este volumen, consulte la página web de la revista:

<https://revistas.um.es/pantarei>



## Artículos

- Los “ídolos placa” y las relaciones político-ideológicas durante el Neolítico Reciente y la Edad del Cobre en el Sureste de la Península ibérica* 7  
Vicenta López Reyes, Gabriel Martínez Fernández, Liliana Spanedda, Alberto Dorado Alejos, Rafael Sánchez Susí y Juan Antonio Cámara Serrano
- Artisanos greco-continetales en el sureste peninsular: sobre la transferencia de conocimiento técnico en la decoración arquitectónica ibérica* 31  
Jesús Robles Moreno
- Vida y carrera política de Cornelio Tácito: una propuesta de interpretación* 59  
Juan Luis Posadas
- Las mujeres de la antigua Grecia en la producción historiográfica de Emilio Castelar* 81  
Unai Iriarte
- Una nueva figurilla mágica (galo-romana) conservada en el Musée Dobrée (Nantes)* 101  
Paula Arbeloa Borbón
- Patrimonio, territorio y ciudadanía en Educación Infantil: concepciones del alumnado* 125  
Elisa Arroyo Mora, Myriam J. Martín-Cáceres y José María Cuenca López
- Cambio y continuidad de la asignatura de Historia en la enseñanza secundaria. Entre reformas e innovaciones* 149  
Olga Duarte Piña
- Necesidades de formación continua para la enseñanza de competencias de pensamiento histórico en secundaria* 177  
Catalina Guerrero Romera
- Digital Resources for Teaching and Learning History: A Research Review* 199  
Oswaldo Rodrigues Junior, Diana Marín Suelves, Silvia López Gómez y Jesús Rodríguez Rodríguez
- Concepciones sobre el futuro y su enseñanza en maestros en formación inicial. Un estudio comparativo entre España e Italia* 227  
Noelia Pérez-Rodríguez, Nicolás de-Alba-Fernández, Elisa Navarro-Medina y Luisa Zecca
- Sensibilidad histórica y futuro en las sociedades capitalistas globalizadas. Las proyecciones históricas de los jóvenes chilenos* 247  
Graciela Rubio Soto, Fabián González Calderón, Fabián y Cristian Leal Pino
- Pensamiento histórico y crítico en el contexto educativo: una revisión sistemática* 269  
Paola Andrea Reyes-Parra, Claudia Patricia Navarro-Roldán y Antoni Santisteban Fernández
- Differentiated Instruction in History Education – A Subject-specific Analysis of Why and How* 293  
Wouter Smets

## Reseñas

- D. Charpin (2022), En quête de Ninive. Des savants français à la découverte de la Mésopotamie, Paris: Collège de France – Les belles lettres* 317  
Juan Álvarez García
- D. A. Hernández de la Fuente (2023), Prolegómenos a una ciencia de la Antigüedad, Madrid: Síntesis* 321  
Carlos Diez Adán
- D. Chapinal Heras (2023), La voz de los dioses, los oráculos y la adivinación en el mundo griego, Barcelona: Ático de los libros* 325  
Elena Duce Pastor
- G. A. García Fernández (2022), ¿Qué historia enseñar y para qué? Historia, educación y formación ciudadana. Dos estudios de caso: Chile y España (2016-2017). Madrid: Marcial Pons* 329  
Francisco Laguna Álvarez
- K. C. Barton y L.C. Ho (2022), Curriculum for justice and Harmony: Deliberation, Knowledge, and Action in Social and Civic Education, Nueva York: Routledge* 335  
Verónica Pardo Quiles

# Sensibilidad histórica y futuro en las sociedades capitalistas globalizadas. Las proyecciones históricas de los jóvenes chilenos

## Historical Sensitivity and Future in Globalized Capitalist Societies. The Historical Projections of Young Chileans

Graciela Rubio Soto  
Universidad de Valparaíso  
graciela.rubio@uv.cl  
0000-0002-4849-835X

Fabián González Calderón  
Universidad Academia de Humanismo Cristiano  
fgonzalez@academia.cl  
0000-0002-5083-7074

Cristian Leal Pino  
Universidad del Bío-Bío  
cleal@ubiobio.cl  
0000-0002-3797-4656

Recibido: 23/11/2023

Aceptado: 30/08/2024

### Resumen

El objetivo del artículo es explorar las percepciones sobre el cambio temporal y el desarrollo de la historia que elaboran los jóvenes chilenos de educación secundaria. A partir de la categoría sensibilidad histórica (Simón, 2019) se describen las proyecciones de futuro más significativas para este grupo visualizando cómo ven el cambio a lo largo del tiempo a gran escala y dan sentido al mundo. Se usó un diseño cuantitativo con una muestra no probabilística de 431 estudiantes. Los análisis estadístico-descriptivos muestran la percepción del cambio histórico como una invariabilidad, la ruptura de la comprensión de la historia como progreso y la emergencia de eventos futuros conflictivos, deshumanizados y distópicos. En las conclusiones se exponen algunas consideraciones relevantes para la educación histórica, en particular sobre las transiciones que experimenta la experiencia temporal de las nuevas generaciones y la pertinencia de proyectar la idea de cambio enlazada con el aprendizaje histórico.

### Abstract

The aim of the paper is to explore the perceptions of temporal change, and the development of history elaborated by young Chilean secondary school students. Based on the category of historical sensitivity (Simón, 2019), the most significant projections of the future for this group are described, visualizing how they see change over time on a large scale and make sense of the world. A quantitative design was used with a non-probability sample of 431 students. Statistical-descriptive analyses show the perception of historical change as an invariance, the rupture of the understanding of history as progress and the emergence of conflicting, dehumanized and dystopian future events. The conclusions present some relevant considerations for history education, about the transitions experienced by the temporal experience of new generations and the relevance of projecting the idea of change linked to historical learning.

### Palabras clave

Estudiantes de secundaria, enseñanza de la historia, sociedad, cambio tecnológico, filosofía de la historia

### Keywords

Secondary school students, history education, society, technological change, philosophy of history

**Para citar este artículo:** Rubio Soto, Graciela; González Calderón, Fabián y Leal Pino, Cristian (2024). Sensibilidad histórica y futuro en las sociedades capitalistas globalizadas. Las proyecciones históricas de los jóvenes chilenos. *Panta Rei. Revista Digital de Historia y Didáctica de la Historia*, 18, 247-268. DOI: 10.6018/pantarei.594311



## 1. Introducción

El desarrollo histórico del orden neoliberal y del capitalismo global luego del fin del mundo bipolar ha conformado sociedades caracterizadas por una creciente acumulación de riqueza y la ampliación de las desigualdades que enlazan formas residuales del capitalismo industrial y un desarrollo tecnológico basado en la automatización de diversos procesos informáticos, productivos, biológicos y comunicacionales. Un sistema de redes ha intervenido y normado sociedades que experimentan de modo creciente la aceleración de la vida y la incertidumbre ante el futuro en contextos de crisis y de transformaciones que vinculan de modo complejo y simultáneo los ámbitos subjetivo, ideológico y sociopolítico.

En estos contextos, las nuevas generaciones de jóvenes experimentan eventos históricos inéditos (emergencia climática, ecológica, crisis profunda de las democracias liberales, y en el último tiempo, una pandemia global, etc.). Hechos, derivados del impacto de las tecnologías y del semicapitalismo global (Berardi, 2019) que esbozan en el presente, una sociedad futura, en la cual la vida de la humanidad se presenta llena de amenazas. Según Simon (2019), los eventos llamados “sin precedentes” o “epocales” introducen a la sociedad en una nueva realidad (ontológica), trastocando la comprensión histórica moderna (Koselleck, 2016). Así, la visión del cambio a lo largo del tiempo se modifica coexistiendo dos sensibilidades históricas: una moderna (procesual) en el ámbito político, y una eventual en el ámbito tecnológico y ecológico reduciendo las posibilidades de elaborar una continuidad entre diversos pasados y futuros (Mudrovic, 2021). Estas transformaciones han modificado la experiencia temporal consolidando un régimen de historicidad presentista (Hartog, 2007) que reduce y moldea desde un presente incesante, las relaciones con el pasado y debilita las proyecciones de progreso futuro. La magnitud global de la intervención del capital y el impacto de la tecnología en la emergencia climática ha llevado a connotar el presente con un potencial destructivo y a sostener que la historia en la llamada era del Antropoceno, ya no puede ser pensada sólo desde la experiencia humana. Más aún, puede llegar a pensarse un futuro sin la humanidad (Chakrabarty, 2021).

En este contexto las proyecciones de futuro que elaboran los jóvenes plantean desafíos relevantes para la educación histórica. La enseñanza de la historia en nuestro país —a contrapelo de estas transformaciones tecnológicas, socio cognitivas y vitales— continúa inscrita en una temporalidad moderna que enfatiza un pasado de conservación distante del presente y ajeno al futuro promoviendo escasas reflexiones basadas en una educación para el futuro (González, 2022). Considerando estos contextos que modifican la sensibilidad, el desarrollo y comprensión de la historia y las visiones de futuro que elaboran las nuevas generaciones, nos hemos propuesto indagar en las proyecciones de futuro de los jóvenes chilenos. Por ello, planteamos las siguientes preguntas: ¿Cuáles son las visiones sobre el desarrollo de la historia presentes en los jóvenes chilenos?, ¿Cómo perciben y proyectan el futuro?, ¿Qué incidencia tiene la sensibilidad histórica en estas proyecciones? ¿Qué relaciones se observan entre el sentido o desarrollo de la historia y las configuraciones de futuro proyectadas por los jóvenes chilenos? El objetivo de este estudio es aportar un conocimiento actualizado sobre las percepciones del tiempo, especialmente sobre el desarrollo de la historia y las proyecciones de futuro que elaboran los jóvenes en las sociedades actuales, reflexionar sobre su incidencia en la comprensión de la historia y exponer algunas consideraciones para una educación histórica pertinente.

## 1. Marco Teórico

Diversos autores han abordado los impactos de la aceleración y la automatización de los procesos productivos, biológicos y sociales en la vida de las nuevas generaciones y en sus formas de comprender la historia y el futuro. Desde una sociología de la experiencia temporal, Rosa (2016) ha relevado el efecto de la aceleración en la contracción del presente y cómo el desarrollo tecnológico en las sociedades modernas ha incidido en un proceso creciente de aceleración del cambio social, impactando en las actitudes, los valores, las modas y estilos de vida, las relaciones y obligaciones sociales, además de los grupos, clases, entornos y lenguajes sociales. La simbolización del mundo ya no permite configurar mapas estables sino flujos culturales que cristalizan en los paisajes ideológicos, étnicos y “técnicos-financieros-mediáticos” presentes en las pantallas parpadeantes que iluminan las ciudades. La aceleración se habría incrementado generando cambios inéditos en la vivencia del tiempo, desplazándose desde “un ritmo generacional en la modernidad clásica a un ritmo intrageneracional en la modernidad tardía” (Rosa, 2016, p. 27)

Esta aceleración de la vida actual ha producido una “contracción del presente” que resulta de la velocidad de la innovación cultural y social. Así, el pasado pierde consistencia y, el presente, entendido como el lapso en que coinciden el horizonte de experiencia y de expectativas, se reduce (Koselleck, 1993; Lübbe, 2009). Sólo en intervalos temporales de relativa estabilidad podríamos aprovechar experiencias pasadas para proyectar acciones futuras. Así, la medición de la aceleración en los distintos escenarios sociales estaría definida por un incremento en las tasas de pérdida de confianza en las experiencias (pasado) y en las expectativas (futuro) y, por la contracción de los lapsos de tiempo definibles como el presente.

Berardi (2019), sostiene que la futurabilidad (proyección o creación de futuro) no se debe a una consecuencia lineal de la voluntad política, ésta más bien se deriva de una compleja trama de mediaciones, relaciones y conflictos. El presente resulta de una potencialidad-voluntad puesta en un marco de relaciones posibles en las cuales, se puede reconocer cierta inmanencia material. La configuración actual del mundo contiene, entonces, muchas posibilidades (en conflicto). Sin embargo, la anticipación estadística opera como espejo de la vida social y permite a la máquina (Google) anticipar y precompartimentalizar el comportamiento social en directa relación con su entorno, consolidando una interacción social regulada y automatizada. Así las nuevas subjetividades que conforman la masa social o, “*general intellect*” se comportan según el paradigma señalado por el “código semiocapitalista” y, a la vez, actúan de acuerdo a un principio de autonomía y de conocimiento útil y no-dogmático (Berardi, 2019).

Esta automatización interviene las relaciones sociales conjuntivas (en tiempo real, rostro a rostro que promueven la escucha, el pensamiento y colaboración), introduciendo relaciones sociales conectivas que esconden formas de poder y normatividades basadas en exclusiones y segregaciones laborales y habitacionales, etc. que, organizadas en redes de información, instalan formas depresivas y precarias del vivir. Sobre el futuro y la potencialidad de cambio Berardi (2019) sostiene que la política en este contexto se ha centrado en lo probable y ha abandonado lo posible en su quehacer, sin ofrecer alternativas justas de futuro. Sin embargo, existe una salida, debido a que el cuerpo del *general intellect* conformado por los cuerpos sociales y eróticos del cognitariado

es mucho más rico que el cerebro conectivo. Y la realidad actual es mucho más rica que el formato que se le impone, en la medida en que aún no han sido totalmente canceladas las múltiples posibilidades inscriptas en el presente, por más que de momento parezcan inertes. (p. 30–31)

En este contexto histórico, cada vez más alejado del pasado y del futuro, que señala la crisis radical de la narrativa histórica moderna asociada al progreso y la política, Koselleck (2016) ya había anunciado una tensión subyacente en la propia configuración del pensamiento histórico. Por una parte, la sociedad occidental aceleraba su experiencia del tiempo por el influjo del desarrollo tecnológico y de las ideologías, distanciándose del pasado y a la vez, necesitaba elaborar explicaciones que redujeran dicha distancia y dieran sentido a las proyecciones futuras que estas nuevas condiciones generaban. Esa tensión original se resolvió con la categoría “evolución”. Esta permitía integrar el pasado, presente y futuro como una continuidad en torno a un mismo objeto de reflexión. Pero, en las sociedades globalizadas ya no sería posible. Los historiadores, analizaron el quiebre de esta narrativa explorando diversas configuraciones temporales, las relaciones con el pasado y las formas de experimentar los eventos históricos en el presente. Hartog (2007) introdujo el “régimen de historicidad”, aludiendo a un modo de engranar pasado, presente y futuro. Calificó a las sociedades actuales como “presentistas”, debido a que esta experiencia temporal predominante subsumía el pasado y el futuro en el presente. El futuro y la ideología del progreso -asociada a los movimientos sociales-, dejaba de vincularse de manera continua y necesaria al presente y al pasado. De este modo, el tiempo deviene en mercancía efímera. Medios de comunicación y diversos soportes acompañaron este fenómeno produciendo, consumiendo y reciclando palabras e imágenes, acelerando el acceso a lo directo y comprimiendo el tiempo: “el futurismo se hundió en el horizonte y el presentismo lo reemplazó. Sin futuro y sin pasado, el presentismo genera diariamente el pasado y el futuro de quienes, día tras día, tienen necesidades y valoran lo inmediato” (Hartog, 2007, pp. 140–141) .

Recientemente se ha cuestionado cierto reduccionismo del análisis del régimen de historicidad presentista, al desconocer este, los impactos del desarrollo tecnológico y la crisis ecológica en las vidas y experiencias de las generaciones actuales. Dado que, para estas últimas, inmersas en las nuevas tecnologías y en el cine de ciencia ficción de contenido a menudo distópico; el futuro ya estaría transitando en el presente. Por lo cual, las sociedades occidentales de la posguerra no habrían sido presentistas, más bien, se caracterizarían por su tránsito a una época de “cambios sin precedentes”. Simón (2019) utiliza la categoría sensibilidad histórica para referirse a aquello que da sentido al mundo y a los seres humanos en términos de procesos de desarrollo; esta sensibilidad expresa la visión del cambio a lo largo del tiempo a gran escala y permite concebirnos a nosotros mismos y al mundo como “históricos”. Precisamente, a diferencia de la sensibilidad moderna del tiempo que buscaba explicaciones en el desarrollo de la historia o relaciones entre el futuro con el presente y el pasado, las sociedades actuales reconocen las transformaciones sin minimizarlas. Ya no se procura domesticar el futuro, lo que significa que estamos ante una sensibilidad histórica emergente (Mudrovic, 2021; Simon, 2019).

En un presente de aceleración, de desarrollo tecnológico capitalista y de eventos separados de cualquier cosa anterior a ellos (presente y pasado), emerge una nueva “sensibilidad histórica” que se distancia del análisis histórico moderno (que aún busca explicaciones y causas del futuro en el pasado). Algunos de los eventos relevados por Simon (2019) son la existencia de la



posthumanidad, la llamada sexta extinción de las especies; la transformación de la humanidad en una especie multiplanetaria o, la perspectiva de singularidad tecnológica en la creación de la superinteligencia. Cambios que implicados en los dominios tecnológicos y ecológicos se distancian del dominio político, el que aún estaría regulado por el orden temporal moderno. Entonces, mientras que el ámbito político carece de una visión de cambio o todavía permanece en una sensibilidad histórica procesual para configurar el tiempo, “el cambio en los dominios tecnológicos y ecológicos está siendo cada vez más percibido en términos de lo “sin precedentes”, invocando una sensibilidad histórica *eventual*” (Simon, 2019, p. 180).

Mudrovic (2021) siguiendo a Simon (2019) reafirma que esta nueva “sensibilidad histórica” daría cuenta de dos formas de concebir el cambio histórico: los “eventos sin precedentes” (el 11S de Derrida en tanto mayor event sin precedentes) y los “eventos epocales” (introducen a una “nueva realidad” y son hiper-históricos). Los “eventos sin precedentes”, caracterizados por su disrupción, marcan una discontinuidad con los tiempos previos, pero aún pueden inscribirse en una narrativa histórica asociada a un pasado. Los “eventos epocales”, en tanto, introducen a una nueva realidad ontológica y temporal, que, dada su conformación en la era del Antropoceno, conducen a relacionar las historias globales del capital y la historia de los humanos como especie, con la historia del planeta. Esto modifica la tradición humanista (política, social y cultural) de la historia, integrando a la especie humana y la naturaleza en una relación compleja que excede y transforma las orientaciones del pensamiento moderno sobre la historia de los siglos XIX y XX (Chakrabarty, 2021).

## 2.1. Jóvenes, temporalidad y futuro en la escuela

Diversos estudios sobre la percepción del tiempo han relevado su aporte basal en la construcción de la comprensión histórica y del pensamiento histórico. Santisteban (2017) ha destacado la incidencia del análisis temporal organizado en diversas escalas, como procesos, revoluciones, crisis, ciclos, evolución, progreso y decadencia, en la construcción de explicaciones y de sentido a la historia heredada y vivida y, en la conciencia histórica en jóvenes de educación secundaria. Los distintos ordenamientos analíticos temporales propuestos por diversas perspectivas historiográficas (lineales, simultáneas y cíclicas) enriquecen las posibilidades del pensamiento. Sin embargo, en sus estudios constata la complejidad de esta enseñanza en las sociedades actuales dado que depende en parte, de la interpretación disponible del pasado, la percepción del presente y las esperanzas de futuro, cuestiones que en el caso de las nuevas generaciones son influidas por los medios de comunicación y sus vivencias temporales que tienden a inhibir el uso del conocimiento histórico para la toma de posiciones. Para el caso de los estudiantes chilenos, González (2022) señala que las formas más predominantes de comprender el cambio histórico lo han asociado con el progreso en el marco de una narrativa histórica nacional. Tendencia que es tensionada por la introducción de historias de conflicto y disputa (Barton y Levstik, 2004). Enunciando unas historias en segundo plano que, si bien, no logran eclipsar el protagonismo del desarrollo de la ciencia y el estado, cuestionan la idea del desarrollo histórico como proceso exento de reveses, ciclos y momentos de retroceso.

Los estudios en Chile sobre proyecciones futuras en los jóvenes son escasos, tanto en la investigación social como en la enseñanza de la historia. El Instituto Nacional de la Juventud (2012) constató este déficit en contraposición al marcado interés de los investigadores por explicar el descontento de los jóvenes en relación con las falencias del sistema educacional, la educación cívica y el diseño del

sistema democrático. La consulta a los jóvenes sobre la visión del país y sobre sí mismos, proyectada a cinco años, evidenció una notable mejor expectativa de futuro a nivel personal en contraposición con la expectativa referida al país. Se explicó esta disociación dado el contexto más incierto y cambiante que las nuevas generaciones habían enfrentado a diferencia de las décadas anteriores. Los jóvenes construían sus proyectos vitales a partir de la constancia y la meritocracia, pese al cuestionado efecto de esta última en la movilidad social. Sostenían esta fuerte creencia unida a su incidencia en espacios de influencia más cercana, en detrimento de las instituciones tradicionales en una sociedad que ya manifestaba una débil visión compartida de país.

Sobre el futuro asociado al cambio histórico, González (2022) observa en los jóvenes la continuidad de las narrativas que enlazan el cambio con la tecnificación y el desarrollo científico. Pero también enuncian los “peligros” de los problemas ambientales y las migraciones, como cambios ya constatados en el presente, como eventos continuos e inesperados, que se proyectan como problemas relevantes a futuro. El estudio resalta la poca frecuencia con que los profesores de historia involucran a sus estudiantes en la problematización del cambio y la continuidad, y la ambivalencia entre lo que se entiende por “cambio” como foco de análisis y la visión de este, en los documentos curriculares del Ministerio de Educación de Chile. Dado que, estos últimos lo consideran como sucesivas y naturales secuencias vinculadas al estudio de la historia, antes que una herramienta conceptual propia del análisis histórico.

La integración del futuro en la enseñanza ha sido relevada en el último tiempo por el influjo de la memoria, la conciencia histórica, la geografía urbana y la formación ciudadana. También ha sido creciente el interés por la agencia social o agencia histórica (Massip Sabater et al., 2020). Su interés no es nuevo y su integración y práctica efectiva en las aulas aún es un desafío (Anguera y Santisteban, 2015; Santisteban y Anguera, 2014; Slaughter, 1993). Sobre las relaciones con el futuro, los estudios reconocen diversas tipologías: las centradas en las representaciones de los estudiantes que proponen posiciones como el observador indiferente y descriptor del presente; el pensador determinista, deslumbrado por el futuro; y, el pensador crítico constructor del futuro (Anguera, 2014; Hicks, 1991; Hicks y Slaughter, 2012; Santisteban, 2006). Estudios centrados en el profesorado destacan el posicionamiento que se produce al considerar el futuro como simple futuro o tiempo objetivo que está por llegar; como porvenir o acontecimientos que serán las consecuencias lógicas de nuestros actos en el presente; y como apertura de posibilidades, o sea, como la conciencia de la libertad para decidir cuál es el futuro que deseamos (Santisteban y Anguera, 2013). También se han destacado actitudes y modos de entender el futuro, como predecir y prever (Slaughter, 2002) a partir de un futuro abierto y no determinado para la educación de ciudadanías responsables, enfatizando en una línea complementaria desde los estudios sobre el futuro, el aporte de la proyección temporal para desarrollar habilidades de solución de problemas del presente.

Sintetizando los hallazgos de los estudios previos, Anguera (2014) reconoce algunos pilares constitutivos de la educación para el futuro. Un primer pilar estaría definido por los tipos de futuro, según su cercanía con el presente. Así habría un futuro cercano, que determina las acciones inminentes; un futuro mediato, que comprende los siguientes 20-30 años del individuo; y un futuro lejano, de medio siglo en adelante. Según su viabilidad de realización, también pueden reconocerse: futuros posibles, que pueden ser todos los imaginables; futuros probables, basados en pronósticos y tendencias lógicas; y futuros deseables, los que deseamos o esperamos conseguir

(Slaughter, 1993). El segundo pilar son las representaciones del futuro, conformadas por imágenes concretas de este y su incidencia en la creación de situaciones en las cuales inciden los conocimientos transmitidos por la educación, los valores sociales, tradiciones y creencias vigentes en la sociedad, y finalmente, la identidad personal –edad, género o los roles sociales adoptados (Rubin y Linturi, 2001). Así, se daría lugar a imágenes del futuro colectivas formadas a partir de las creencias, como la escatología, el mesianismo o los mitos del fin del mundo; las ideologías, que dan lugar a las utopías; y, la ciencia, que es desarrollada por la prospectiva o los future studies. Las representaciones individuales y sus puntos de vista pueden reconocerse en posicionamientos optimistas, cuando creen que todo irá a mejor; pesimistas, donde el mundo será peor o un desastre; tecnológicas, donde en el mañana, la tecnología será la clave; y, continuistas, que consideran que el futuro será muy similar al presente que vivimos (Pagès y Santisteban, 2008; Santisteban, 2006).

La percepción del tiempo participa también de configuraciones complejas del pensamiento como la conciencia y el pensamiento histórico. Sobre este último desde la didáctica disciplinar y el contexto escolar, Chávez Preisler (2021) ha destacado su incidencia en funciones como las hipotéticas deductivas, la problematización, el uso de fuentes y las explicaciones argumentadas en las que se implican los conocimientos de segundo orden (Duquette, 2011; Gómez Carrasco et al., 2014; Hassani, 2005), considerados elementos vectores del Pensamiento Histórico (Martineau, 1999). Se ha realzado su configuración reflexiva, crítica e interpretativa sobre aspectos antagónicos asociados a fenómenos sociales como lejano/cercano o familiar/ajeno (Carretero Mario y Kriger, 2012), su aporte a una visión crítica y argumentada de la realidad (Hassani, 2005; Lévesque, 2008; Martineau, 1999) y la proyección didáctica del trabajo del oficio del historiador (Santisteban, 2010; Seixas y Morton, 2013). La indagación de Chaparro Sainz et al. (2020) sobre estudios del pensamiento histórico en tesis doctorales de universidades españolas, destaca que estos se han centrado en la enseñanza en la educación secundaria, abordando preferentemente las narrativas de los estudiantes (análisis de narrativas, creencias o concepciones, capacidad de interpretación, evaluación de competencias, etc.), y aproximaciones como la evidencia histórica, la conciencia histórica (las conexiones entre pasado, presente y futuro), antes que categorías más políticas y morales. Entre sus conclusiones señalan que la producción científica de los últimos años ha aumentado, pero se ha focalizado principalmente en torno al currículo y los libros de texto, y en menor medida, en las ideas del alumnado y profesorado sobre la disciplina, reconociendo que estas últimas inciden poderosamente en las perspectivas y aprendizajes de la historia. Realzan la necesidad de volver a mirar la pertinencia de estas configuraciones en los diversos escenarios socioculturales dada la expansión de los enfoques culturalistas en la enseñanza de la historia y las ciencias sociales. Desde perspectivas decoloniales y estudios de la justicia curricular en América Latina, se ha cuestionado la posición afirmativa sobre la configuración moderna de la historia presente en los estudios didácticos y la universalidad del pensamiento histórico (Plá y Rodríguez, 2017) enunciando la colonialidad del currículum y proponiendo relecturas de las narrativas históricas. Posiciones metodológicas emergentes desde la didáctica española procuran integrar estos desafíos, elaborando propuestas que reorientan la enseñanza disciplinar (Sher y Sáez-Rosenkranz, 2023)

Coincidimos con Chaparro Sainz et al. (2020) en la relevancia que tienen las visiones sobre la historia en el desarrollo de las configuraciones analíticas descritas que a menudo se han elaborado de acuerdo con modelos cognitivos que no integran las visiones sociales en estas configuraciones.

Sobre este aspecto Carretero et al. (2017) destacan los estudios referidos a las visiones sobre la historia y las relaciones entre apreciaciones circulares y las experiencias coloniales de los observadores. Del mismo modo, realzan la incidencia del dominio del conocimiento histórico en la representación y narrativa del curso de la historia. Estos fenómenos inscritos en la categoría de cultura histórica, es decir un modo de relacionarse con el pasado (Grever y Van Nieuwenhuyse, 2020) aportan distinciones importantes que hemos querido resaltar en nuestro estudio. Centrándonos en la aceleración de la vida en las sociedades modernas actuales, fenómeno ya señalado por (Koselleck, 2016) como una tensión propia de las sociedades capitalistas modernas que modifica la percepción del tiempo, del desarrollo de la historia y del futuro. Las relaciones entre condiciones históricas de las sociedades actuales y la sensibilidad histórica de los jóvenes no han sido estudiadas con regularidad, cuestión que nuestro estudio analiza aportando conocimiento para reflexionar sobre los posicionamientos pertinentes a la educación histórica. En el caso de los jóvenes chilenos estas configuraciones se producen en un presente complejo, marcado, por una parte, por la aceleración e incidencia psicosocial del capitalismo globalizado y por otra, conectado a un pasado reciente de violencia dictatorial vivido como continuidad de estas relaciones de poder (Rubio & González, 2023). Acompaña a este presente un futuro incierto y amenazante derivado de los últimos 50 años de la historia occidental y latinoamericana, caracterizados por su intensidad y los efectos en el presente de la política y la violencia ejercida por Estados Unidos en el continente en el marco de la Guerra Fría.

## 2. Metodología

El objetivo de este estudio fue explorar las percepciones sobre el cambio temporal y el desarrollo de la historia que elaboran los jóvenes de educación secundaria. Además, se esperaba describir las proyecciones de futuro que resultan más cercanas para este grupo de estudiantes reflexionando sobre la incidencia de estas cuestiones en la comprensión general del desarrollo de la historia, especialmente sus apreciaciones sobre la dimensión política y tecnológica del cambio temporal. Se espera exponer algunas consideraciones relevantes para la educación histórica, en particular sobre las transiciones que experimenta la experiencia temporal de las nuevas generaciones y la pertinencia de proyectar la idea de cambio enlazada con el aprendizaje histórico.

El estudio se estructuró como un diseño cuantitativo exploratorio en tanto se propuso identificar variables promisorias y sugerir algunos postulados generales sobre el problema; además, es descriptivo porque se definen y miden algunas de estas variables mostrando ángulos particulares del fenómeno (Hernández-Sampieri y Mendoza Torres, 2018). La muestra fue no probabilística compuesta de 431 estudiantes chilenos, hombres y mujeres de 15 a 18 años, pertenecientes a establecimientos educativos con financiamiento público en ocho comunas del centro y sur del país. Se utilizó el cuestionario del proyecto Residente: *Observatório das relações entre jovens, história e política na América Latina* (Cerri, 2022), organizado en torno a 33 preguntas sobre diversos aspectos referidos a la cultura histórica y cultura política, y previamente piloteado en trabajos similares (Cerri, 2011; De Amézola y Cerri, 2018). La recolección de datos se llevó a cabo en 2019, simultáneamente en varios países de América Latina.

Para efectos de este artículo se analizaron las respuestas a dos preguntas específicas del cuestionario donde se buscaba:

- I) identificar las visiones que poseen los estudiantes sobre el desarrollo general de la historia (pregunta N° 22 del cuestionario); y
- II) reconocer su visión respecto al futuro del país (pregunta N° 24 del cuestionario).

Para la primera pregunta se utilizaron seis imágenes simplificadas de líneas del tiempo, cada una de estas representaciones gráficas proponía distintas formas –línea ascendente, línea descendente, líneas caóticas, líneas en zigzag, líneas en ciclos, etc.–, que puede adoptar el curso o desarrollo de la historia, dependiendo de cómo se le conciba. Cada opción gráfica va acompañada de una afirmación coincidente con el ícono. La pregunta específica que se planteó a los estudiantes fue ¿Cuál de las afirmaciones que se proponen describe mejor el desarrollo de la historia? Las opciones disponibles eran: a) las cosas generalmente cambian para mejor; b) las cosas generalmente no cambian; c) las cosas generalmente cambian para peor; d) las cosas suelen repetirse; e) las cosas van de un extremo al otro; y f) las cosas ocurren sin sentido. La respuesta a esta pregunta solo permitía elegir una de estas seis opciones.

Con la finalidad de focalizar el análisis, estas seis visiones sobre el curso de la historia fueron reagrupadas en tres grandes conceptualizaciones sobre el cambio histórico, considerando además su relación con la idea de sensibilidad histórica (Simon, 2019). En consecuencia, en los análisis que siguen se utilizarán las siguientes conceptualizaciones: en primer lugar, se entenderá el cambio como invariabilidad histórica, es decir, una idea que reconoce el cambio pero que pone acento en lo inalterable por encima de la diferencia en una situación histórica (Oakeshott, 2013) —esta primera idea de cambio histórico incluye una perspectiva del cambio donde la repetición y lo pendular constituyen una regularidad—; en segundo lugar, cambio histórico como progreso —que incluye una perspectiva positiva del cambio temporal, es decir, proceso en que las cosas cambian para mejor, coincidente con la sensibilidad histórica moderna (Koselleck, 2016; Simón, 2019)—; y, por último, el cambio como resultado de un presentismo escéptico, donde converge la ausencia de cambio y el sin sentido, además, un horizonte de futuro distópico o no deseado (Hartog, 2007; Simón, 2019). Presentamos este agrupamiento en la tabla 1.

**Tabla 1**

*Visiones sobre el desarrollo de la historia y el cambio histórico*

Conceptualización del cambio histórico	Visiones del desarrollo de la historia
como invariabilidad	<ul style="list-style-type: none"> <li>– las cosas generalmente tienden a repetirse</li> <li>– las cosas generalmente van de un extremo al otro</li> </ul>
como progreso positivo	<ul style="list-style-type: none"> <li>– las cosas generalmente cambian para mejor</li> </ul>
como presentismo	<ul style="list-style-type: none"> <li>– las cosas generalmente no cambian</li> <li>– las cosas generalmente cambian para peor</li> <li>– las cosas ocurren sin ningún sentido</li> </ul>

Fuente: elaboración propia

La segunda pregunta analizada en este artículo se planteó del siguiente modo: ¿Cómo piensas que será la vida en tu país dentro de 40 años más? Se propusieron nueve opciones de escenario futuro: 1) Pacífica; 2) Explotada por un país extranjero; 3) Próspera y rica; 4) Democrática; 5) Con



polución ambiental; 6) Agitada por problemas entre ricos y pobres; 7) Agitada por conflictos políticos; 8) Las tecnologías controlarán la raza humana; 9) Facilitada por robots. Cada uno de estos ítems permitía respuestas organizadas en escala tipo Likert, es decir, desde el valor -2 (Muy difícilmente) hasta el valor 2 (Muy probablemente). Con la finalidad de proporcionar una visión más sintética de las diversas visiones de los estudiantes, las nueve variables mencionadas también fueron agrupadas en cuatro dimensiones según afinidades temáticas y conceptuales utilizadas en el análisis histórico, tal como se muestran en la Tabla 2.

**Tabla 2**  
*Escenarios futuros según dimensión*

Dimensiones	Escenarios de futuro
Social	– Pacífica
	– Agitada por problemas entre ricos y pobres
	– Explotada por un país extranjero
Económica	– Próspera y rica
	– Con polución ambiental
Política	– Agitada por conflictos políticos
	– Democrática
Tecno social	– Las tecnologías controlarán la raza humana
	– Facilitada por robots

Fuente: elaboración propia

Con los datos recogidos se realizó un análisis cuantitativo en base a estadística descriptiva utilizando el software SPSS que permitió organizar la información y cruzar algunas variables a través de tablas de contingencia y comparación de medias. Para el análisis de las relaciones se consideraron los referentes teóricos que explican el contexto socio histórico de aceleración de las sociedades actuales, la conformación del presente y su proyección futura, la sensibilidad histórica, los eventos sin precedentes y la era del Antropoceno (Berardi, 2019; Chakrabarty, 2021; Rosa, 2016; Simon, 2019). Para las proyecciones de futuro, se recurrió a las reflexiones de Santisteban y Anguera (2013) Anguera (2014) y las representaciones propuestas por Pagès y Santisteban (2008) y Santisteban (2006).

### 3. Resultados y Discusión

A continuación se presentan los resultados del estudio, comenzando por el análisis descriptivo de las tendencias más significativas de acuerdo a la estadística descriptiva sobre las visiones del desarrollo de la historia, en un subapartado que hemos llamado Jóvenes y sensibilidad histórica en tránsito. En seguida a partir de una tabla de contingencia se analizan las relaciones entre estas visiones sobre el desarrollo de la historia y los escenarios de futuro. Para dimensionar el peso relativo de esas ideas sobre el futuro en relación con cada visión del desarrollo de la historia, se consignaron valores promedio considerando las dimensiones indicadas en la Tabla N° 2. Finalmente se exponen algunas reflexiones sobre las implicancias de estas configuraciones de los jóvenes chilenos.

#### 4.1. Jóvenes y sensibilidad histórica en tránsito

El primer grupo de datos que analizamos corresponde a la pregunta N° 22 del instrumento utilizado ¿Cuál de las afirmaciones que se proponen describe mejor el desarrollo de la historia? Esta pregunta fue respondida por 420 estudiantes del total (431). La distribución de los porcentajes y frecuencia muestra que cerca de un tercio de las respuestas se concentra en la opción: “d) las cosas generalmente tienden a repetirse”, con un 30,71%. Aun cuando esta opción tiene una diferencia porcentual menor a 10 puntos en relación a la que se ubica en segundo lugar, se podría decir que hay una visión que, sin llegar a ser predominante, se ubica por encima de otras adhesiones relevantes.

Tal como se observa en la Figura 1, las visiones sobre el desarrollo de la historia con mayor frecuencia destacan el cambio en sus diversas formas de expresión: “las cosas generalmente tienden a repetirse”, “las cosas generalmente van de un extremo a otro” y “las cosas generalmente cambian para mejor”. Más atrás, la posición contraria: “Las cosas generalmente no cambian”, seguida de posiciones que enfatizan una proyección problemática y la ausencia de sentido: “Las cosas no tienen ningún sentido” y “Las cosas generalmente cambian para peor”. Ahora bien, si consideramos las conceptualizaciones sobre el cambio histórico propuestas en las Tabla 1, las tendencias muestran el predominio del cambio como invariabilidad histórica el que podemos asociar a continuidades estructurales o identidades inalterables del devenir histórico, ciclos y evolución, etc., y también, a marcos genéricos que permiten situar y analizar acontecimientos en curso o tránsitos que sigue la historia.

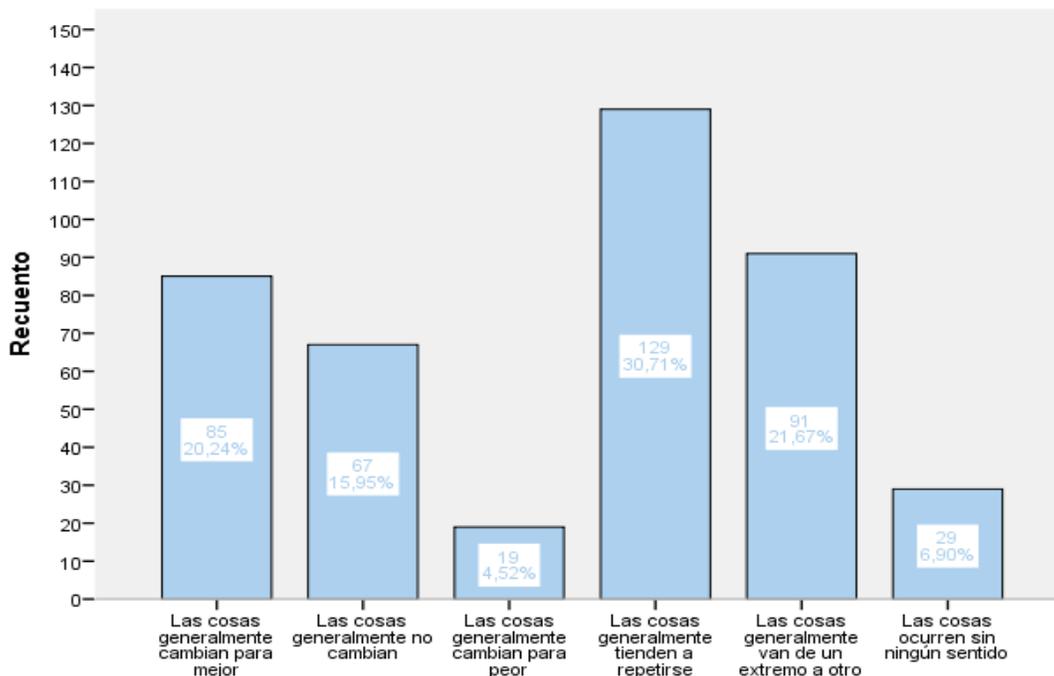


Figura 1: Visiones del Desarrollo de la historia. Pregunta 22 ¿Cuál de las afirmaciones que se proponen describe mejor el desarrollo de la historia? Se detalla el recuento de la frecuencia para cada una de las opciones y el porcentaje respectivo en relación al total de respuestas. Fuente: Elaboración propia.

Por otro lado, el cambio histórico como progreso se inscribe más directamente en una sensibilidad histórica moderna asociada a la evolución positiva de la sociedad (Simon, 2019) propia, además, de la narrativa escolar que la integra como invariabilidad y de la que no se discute y es presentada como un fenómeno externo a la vida de los jóvenes. Esto es relevante considerar para una educación para el futuro pertinente dada su relación con las disponibilidades de los jóvenes para desarrollar capacidades ciudadanas (Anguera, 2014).

Las visiones sobre el desarrollo de la historia como un “sin sentido y no cambio” son minoritarias, pero, serán importantes en el análisis de sus relaciones con las imágenes de futuro. Estas enuncian disrupciones de la invariabilidad y del curso de transformación y progreso de la historia. Hablan de cortes a la idea evolutiva de la historia, observados en ciertas narrativas escolares que se distancian del discurso predominante (González, 2022) y pueden también evidenciar la aceleración, el acrecentamiento de la ausencia de expectativas y el presentismo (Berardi, 2019; Hartog, 2007; Rosa, 2016).

En suma, observamos tres sensibilidades sobre el desarrollo de la historia que muestran relaciones complejas. Prevalece el cambio como invariabilidad histórica seguida del cambio como progreso y una tendencia presentista que evidencia la disrupción de este ciclo continuo, evolutivo y, en general, positivo. Enuncia el sin sentido en que el cambio puede acontecer, pero sin continuidad con el pasado o el futuro (Simon, 2019). El cambio como progreso queda en medio de dos sensibilidades históricas que aluden a la permanencia de las cosas y al sin sentido y/o empeoramiento del curso de la historia. Esta última tendencia habla de una historia contraria al progreso, inmutable, probablemente sea una imagen espejo de la propia historia de Chile, llena de poder y desigualdades que permanecen (Rubio & González, 2023). Enunciando una cultura histórica que experimenta la idea de progreso de la historia como una posibilidad limitada por cursos históricos invariables y por un presentismo que vivencia un presente complejo y sin sentido proyectado a futuro.

## 4.2. Desarrollo histórico y sociedad futura

En este apartado presentamos un conjunto de análisis que se orientan a comprender las relaciones que se pueden establecer entre las visiones sobre el desarrollo de la historia, específicamente las ideas de cambio histórico, y su conexión con eventuales escenarios futuros. Siguiendo la organización propuesta en la Tabla 2, los escenarios de futuro que contempló la pregunta 22 del cuestionario se han agrupado en cuatro dimensiones (social, economía-política, política y tecno-social). Para conseguir una visión agregada de estas dimensiones se ha optado por expresar este conjunto de escenarios a través de un promedio para cada dimensión. La Tabla 3 muestra las relaciones específicas entre cada una de las visiones del desarrollo de la historia y los escenarios de futuro.

**Tabla 3**  
*Relación entre visiones del desarrollo de la historia y futuro*

Escenarios de futuro	las cosas generalmente cambian para mejor	las cosas generalmente no cambian	las cosas cambian para peor	las cosas generalmente tienden a repetirse	las cosas generalmente van de un extremo al otro	las cosas ocurren sin ningún sentido
<b>Dimensión social</b>						
Pacífica	0,27	-0,19	-0,47	-0,23	-0,10	-0,21
Agitada por problemas entre ricos y pobres	0,54	0,70	0,53	1,27	0,73	1,17
Promedio	0,40	0,25	0,03	0,52	0,32	0,48
<b>Dimensión Económica</b>						
Explotada por un país extranjero	0,17	0,18	0,98	0,59	0,00	0,43
Próspera y rica	0,25	-0,04	-0,47	-0,12	-0,01	-0,06
Con polución ambiental	0,97	0,67	0,92	1,02	1,10	0,94
Promedio	0,46	0,27	0,48	0,50	0,36	0,44
<b>Dimensión Política</b>						
Agitada por conflictos políticos	0,73	0,72	0,73	1,11	0,82	1,17
Democrática	0,48	0,54	0,39	0,80	0,55	0,33
Promedio	0,61	0,63	0,56	0,95	0,68	0,75
<b>Dimensión Tecno social</b>						
Las tecnologías controlarán la raza humana	0,69	0,74	1,32	0,52	0,59	1,00
Facilitada por robots	0,82	0,67	0,99	0,76	0,75	0,67
Promedio	0,75	0,70	1,15	0,64	0,67	0,84

Nota: los valores de la tabla corresponden a la media recortada al 5%. Fuente: elaboración propia

Los resultados de la Tabla 3 nos muestran la relación entre las opciones de futuro que fueron propuestas a los estudiantes y las visiones del desarrollo de la historia en que se ubicaron. Los valores numéricos de la Tabla 3 corresponden a medias que cuando son negativas indican que ese escenario de futuro se considera poco probable: véase, por ejemplo, “próspera y rica” –en la dimensión económica– donde el único valor positivo está asociado a quienes tienen visiones del desarrollo de la historia como “cambio para mejor”, todas las demás visiones muestran valores negativos, es decir, de pesimismo frente a ese escenario supuesto. Misma situación puede apreciarse en la dimensión social respecto al escenario “pacífica”.

Adicionalmente, las opciones de futuro fueron agrupadas en 4 dimensiones: social, económica, política y tecno-social. Considerando este agrupamiento, las visiones de “repetición” y “sin sentido” son más marcadas en la dimensión social, económica y política. O sea, se considera que los escenarios propuestos para cada dimensión son futuros probables. En cambio, las visiones de la historia que se identifican con el “cambio para peor” relacionan este escenario de manera más fuerte con la dimensión tecno-social. Dicho de otro modo, quienes tienen visiones del desarrollo de la historia de “repetición” y de “cambios extremos” identifican opciones de futuro en que la dimensión política es aquella donde se materializan los escenarios más probables (agitación y conflictos en contextos democráticos relativamente estables). A su vez, quienes tienen visiones del desarrollo de la historia como “cambio para peor” o “sin sentido” se inclinan por visualizar este acento en la dimensión tecno-social, llegando a percibir futuros posthumanos y distopías sobre el control de la raza humana.

Finalmente, considerando lo que se detalla en la Tabla 3 y, más específicamente, los promedios por cada una de las dimensiones analizadas, seguidamente se realiza la vinculación de dichas dimensiones con las tres sensibilidades sobre el desarrollo de la historia: el cambio como invariabilidad histórica, el cambio como progreso y la tendencia presentista. Los análisis propuestos en la sección 4.1 pueden ahora profundizarse teniendo a la vista la dimensión del escenario futuro (social, económica, política o tecno-social) que muestra una percepción más alta, es decir, cuál se superpone a las otras dimensiones y de qué manera estas dimensiones refieren a alguna de las sensibilidades históricas propuestas por Simon (2019). Una representación visual del modo en que se intercalan estas dimensiones del futuro y la forma como son jaladas desde alguna sensibilidad de cambio histórico puede apreciarse en la Figura 2.

En la figura, los triángulos interiores representan los valores promedio más bajos y los triángulos exteriores representan los valores promedio más altos, el valor “0” estaría ubicado en el centro de la imagen. Es decir, el triángulo de color rojo, que simboliza la dimensión social, es el que muestra valores promedio más bajos lo que indica que esa dimensión es aquella en que el escenario de cambio futuro es menos manifiesto. Por el contrario, el triángulo color celeste, que simboliza la dimensión tecno-social, es el que acumula promedios más altos que muestran una tendencia a aproximarse al valor 1,0. O sea, cualquiera sea la visión que se tiene de la historia, el futuro probable que representa lo tecno-social parece ser el que se percibe como más cierto. Si se pone atención a los tres vértices de la figura, la dimensión tecno-social –representada por el color celeste– solo se retrae en el vértice identificado con el nombre “cambio como invariabilidad”. Por lo tanto, los elementos que componen la dimensión tecno-social son vistos mayormente como una extensión no deseada del “presente” o, en menor medida, como “progreso”. Quienes se identificaron con una visión de la historia más apegada a lo invariable señalan que es la dimensión política –y no la tecno-social– la que más se ajusta a ese escenario futuro de repetición y extremos.

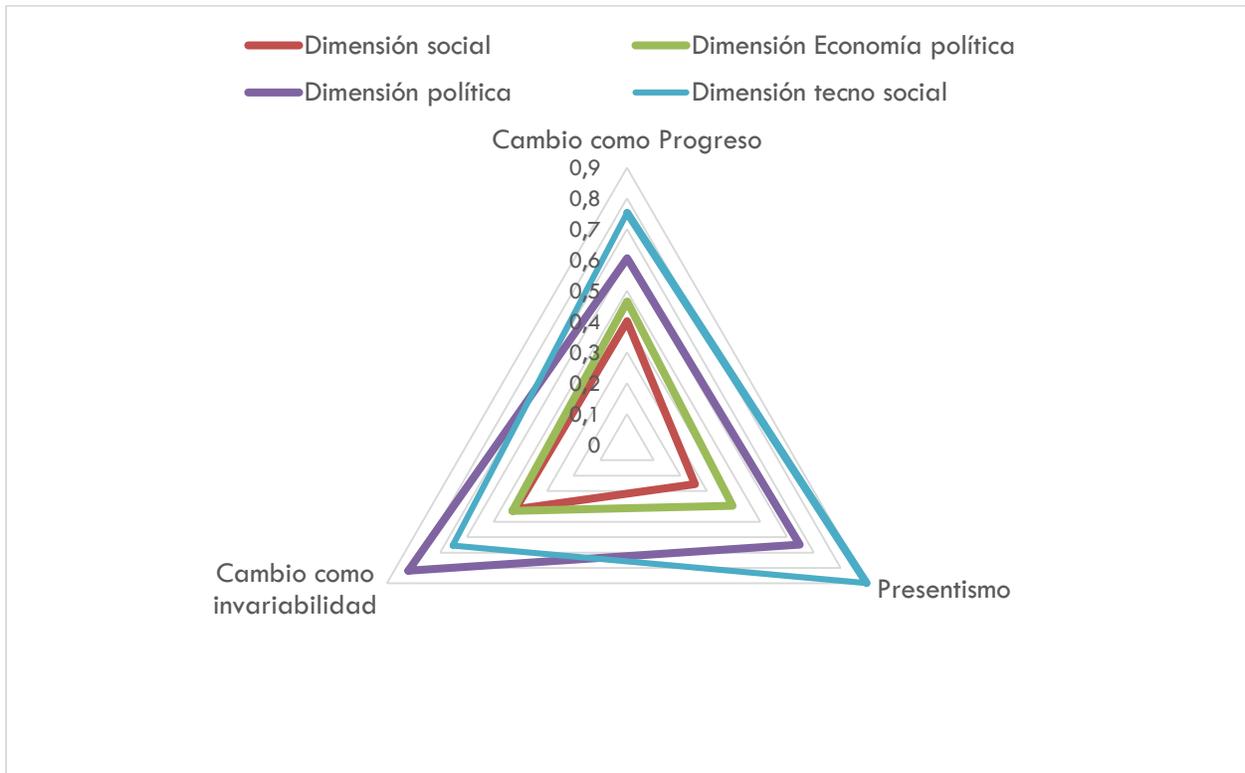


Figura 2: Gráfico radial que muestra la sensibilidad histórica de los estudiantes de acuerdo a tres modalidades indicadas en cada vértice. Se representan cuatro triángulos superpuestos, cada color corresponde a una dimensión o escenario futuro. Fuente: elaboración propia

Observamos que el cambio en la historia presenta relaciones altamente significativas con la dimensión Tecno-social la cual envuelve a casi todas las otras dimensiones. Es decir, se superpone significativamente en la visión asociada al progreso y empuja hacia una visión del cambio de corte presentista. Así, lo Tecno-social refleja la idea de un futuro que es ahora- presente futuro y donde el progreso vuelve a ser sinónimo -fundamentalmente- de la invención y de la maquinización (con una visión positiva y otra negativa). Cuando se piensa el cambio como invariabilidad, la Política toma una posición relevante especialmente se destaca la permanencia de los conflictos políticos y como experiencia presentista. Lejos se observan lo Social y la Economía política en particular, de las ideas de paz, democracia o autonomía económica. Lo Social resulta estar confinado al centro del triángulo, enmarcado por lo económico (como una cárcel) y muy lejos de las imágenes de futuro que proyectan la tecnología y la política.

Si consideramos los valores cercanos al 0, las dimensiones sobre lo Social y Economía política, muestran una posición vinculada a la sensibilidad histórica de invariabilidad. Las relaciones más significativas de estas dimensiones proyectan los eventos a futuro de modo pesimista. La sociedad no será pacífica, estará marcada por conflictos entre ricos y pobres y, afectada por problemas globales de pobreza, polución y dominaciones de países extranjeros. Esta visión distante de perspectivas ingenuas sobre la historia se inscribe en una posición de los jóvenes sobre fenómenos sociales estructurales complejos asociados al poder y la desigualdad que se viven como eventos constantes en la sociedad chilena que se agudizan en lo local y se complejizan a escala global. La invariabilidad de estos posee también un componente dinámico dado por los eventos que

cuestionan estas relaciones de poder y desigualdad en diversas formas de resistencia y en protestas sociales que conforman el subtexto de estas visiones. La línea de invariabilidad nos muestra también que estos fenómenos al quedar atrapados entre el desarrollo tecnológico y la política (no tienen otro desenlace posible) pareciera que solo pueden pensarse históricamente desde una proyección conflictiva y con desenlaces nocivos.

Las relaciones analizadas muestran una reducción de la historia como progreso y una fuerza de la invariabilidad histórica y del presentismo con imágenes de futuro con una proyección general conflictiva. Las tecnologías se asocian al progreso de la historia en bivalencia, como progreso de la humanidad y como dominación de las máquinas y, desde una sensibilidad presentista. La Política con una débil democracia y alto conflicto es invariable históricamente (en un pasado lejano y un presente) y lo Social y la Economía política presentan una visión estancada históricamente. Se consolida una inflexión en la sensibilidad histórica moderna, evidenciando una desarticulación entre el progreso y el futuro y entre el desarrollo tecnológico y la política. Siguiendo a Simon (2019), esta última continuaría en una sensibilidad histórica moderna procesual que en el caso de los jóvenes chilenos se connota de un alto cuestionamiento. En cambio, el acelerado desarrollo tecnológico y su alto impacto social (ecológico, social), asociado al progreso y a un presente que se experimenta, domina las visiones de los jóvenes.

La proyección de la política como invariabilidad y el presentismo, asociado este último también a la tecnología cobran fuerza dado que coinciden en fundarse en las experiencias vitales de los jóvenes a diferencia de la noción de progreso enseñada en las escuelas desde una visión externa a ellos. El sin sentido de la historia también enuncia la crisis de la sensibilidad histórica moderna asociada a la política global y local, a los conflictos sociales y, a la imposibilidad de articular explicaciones con el pasado tal como lo hemos conocido (Chakrabarty, 2021). Estas posiciones se conjugan para consolidar una sociedad distópica, que desde el presente proyecta un “futuro probable continuista y no optimista” (Pagès y Santisteban, 2008) del orden social, político local y también global. Y, una proyección negativa de la tecnología y un futuro probable (Slaughter, 1993) que realza la repetición de las desigualdades sociales, el conflicto social y político y la polución ambiental desde sus propias experiencias vitales. Un futuro distópico, marcado por los “eventos epocales” (Simon, 2019), gobernada por tecnologías (Berardi, 2019) y afectada por los nuevos problemas humanos y ambientales (Chakrabarty, 2021) que acontecen en el presente.

Por último, esta cultura histórica (Grever y Van Nieuwenhuysse, 2020) emergente de los jóvenes chilenos muestra que el pasado se distancia y el presente es un punto de convergencia de una historia larga de invariabilidades estructurales negativas de carácter social y económico propias de las sociedades latinoamericanas y, de una expansión tecnológica que asocia una tradición de progreso y una aproximación presentista copada de dudas (no cambio, cambio para peor y sin sentido). Visión que combina tendencias globales con la historia local (Salazar, 2022) y sus inconsistencias respecto del progreso en la política, la crisis de las democracias liberales y la debilidad de su proyecto igualitario en las sociedades latinoamericanas.

## 4. Reflexiones finales

Las tendencias de los estudiantes sobre el desarrollo de la historia y las imágenes del futuro muestran la presencia del cambio como invariabilidad histórica, la disrupción de la historia como progreso y la proyección de eventos futuros con un marcado contenido conflictivo y deshumanizado. El cambio presenta dificultades para asociarlo a una noción de progreso cuando este componente del pensamiento histórico se vincula con los eventos a futuro. Esta tendencia se manifiesta especialmente al proyectar los eventos de las dimensiones: Socio política y Economía política. Tendencias que son dominadas por los fenómenos tecnológicos desde una mirada que combina una sensibilidad moderna (en declive) y presentista.

Consideramos que en la experiencia histórica de los jóvenes, convergen transformaciones propias de los cambios temporales y aceleración de las sociedades de la modernidad tardía (Rosa, 2016) y, las connotaciones de los eventos históricos (Simon, 2019) asociados al tecno capitalismo global (Berardi, 2019) caracterizados por su discontinuidad respecto del desarrollo de la historia (tecnología y poder) y por las condiciones de precariedad que imponen en la vida subjetiva social y biológica del planeta (Berardi, 2019; Chakrabarty, 2021). Este contexto complejo que modifica la sensibilidad histórica de los estudiantes, integra también visiones de la historia de su país marcadas por la fuerza del poder de las élites, el conflicto social- político y la desigualdad, (Rubio & González, 2023; Salazar, 2022), articulando una temporalización de lo global con lo local como un nudo proyectado desde el presente al futuro. Así, el “no cambio, cambio para peor y el sin sentido de la historia” vis a vis las proyecciones futuras, especialmente en las proyecciones sociales, económicas y políticas, adquieren un significado específico insoslayable.

En suma, los estudiantes, presentan una visión política y social en el plano local, llena de conflictos y disputas, influida por las tendencias actuales inscritas en la lucha por la autodeterminación (en clave moderna) que marcan la política en la postdictadura y la visión histórica sobre el poder de las elites locales. La continuidad del conflicto social político se perpetúa en la historia chilena como una invariabilidad histórica. Ellos no pueden avizorar para estas dimensiones un futuro de progreso. Junto con ello, los eventos sin precedentes expandidos a escala global que enuncian conflictos medioambientales, dominaciones de países extranjeros y continuidad de la pobreza, amenazan de un modo nuevo lo social y lo político. Introducen, la tecnología y el capital, mediante políticas extractivistas y de acumulación, amenazando a todo el planeta con crisis medioambientales y migraciones con un alto impacto sociopolítico. Proyectan la tecnología, ya expandida en el presente, especialmente la inteligencia artificial, como un evento epocal que modifica el acceso y procesamiento de la información y trastoca nuevamente las nociones de realidad. Estas visiones futuras demandan nuevas comprensiones de la historia (Chakrabarty, 2021), las cuales aún no han sido discutidas en nuestro país. Es relevante considerar para la educación histórica que, en los jóvenes, sigue siendo relevante la política y el conflicto social, dada su propia experiencia y la memoria histórica transmitida. Sus aproximaciones se desarrollan en un contexto en que la política, y particularmente la democracia ya no puede ser vinculada al progreso. La política y lo social continúan siendo relevantes para ellos, pero ya no pueden explicarse sólo, de acuerdo a regularidades y a una evolución histórica futura, dado que han cambiado los espacios de dominación y de relación social productiva (a través de plataformas) y no existe aún una utopía disponible para pensar estos fenómenos desde otro lugar.

El estudio ha aportado un conocimiento relevante sobre las visiones del desarrollo de la historia y las imágenes de futuro de los jóvenes chilenos que permiten situar la educación histórica desde posiciones que median en las relaciones que ellos establecen con los diversos pasados y especialmente futuros y sus potencialidades de reflexión y de aprendizaje. Las investigaciones en didáctica se han centrado más en cómo potenciar las funciones del pensamiento histórico que en las visiones sobre la historia y la disciplina en la que convergen como hemos visto, un conjunto de configuraciones que integran, relaciones con el pasado, presente y futuro que dan cuenta de sensibilidades históricas (relaciones temporales), experiencias sociales y posiciones políticas y sociales. Los hallazgos muestran la necesidad de integrar estos estudios con mayor sistematicidad dada la relevancia de estos componentes en la vida de los jóvenes y su incidencia en sus identidades, construcciones de sentido histórico y en formas analíticas como el pensamiento histórico y político.

Los resultados del estudio son relevantes e impactan directamente en la promoción de una educación histórica que integre la sensibilidad histórica actual y el contexto de vida e historia de los jóvenes, no como un dato contextual sino como un objeto de reflexión para la enseñanza, en pos de un aprendizaje histórico pertinente. Desde estas reflexiones proponemos los siguientes principios de procedimiento didáctico claves para el trabajo en la escuela:

En primer lugar, reflexionar atentamente sobre las visiones de la historia presentes en los recursos educativos institucionales (currículum, libros de texto) y detectar las brechas existentes entre estas y las elaboraciones de los estudiantes. Supone “leer” las organizaciones temporales que ordenan los recursos didácticos y buscar relaciones y brechas con las percepciones de los jóvenes para una vez, establecidas las relaciones y tendencias, proyectar diseños didácticos que abran posibilidades de desarrollo de elementos del pensamiento histórico de acuerdo a contextos específicos.

Complementariamente, comprender y problematizar las percepciones del tiempo elaboradas por los jóvenes como parte del proceso de educación histórica. Implica, indagar en las configuraciones elaboradas sobre el pasado, el presente y el futuro, la continuidad y cambio y sus sentidos asociados (a la política, a la economía, a los fenómenos sociales, ecología y política, etc.). Abrir espacios de trabajo y generar recursos para la enseñanza permanentes que aporten a la comprensión de estas elaboraciones y sus argumentos. Para ello deben promoverse relaciones más dialógicas entre profesores y estudiantes desde las cuales construir la educación histórica.

Además, se precisa integrar las perspectivas de educación del futuro y sobre el futuro en la enseñanza de la historia. Docentes y estudiantes deben situarse en el presente complejo, abordar los acontecimientos socialmente relevantes, reflexionar sobre sus conformaciones históricas (pasados relacionados) y debatir con argumentos sobre los imaginarios de futuro relacionados con el presente y el pasado y, sobre las necesidades ciudadanas que se proyectan hacia el futuro.

Por último, se hace necesario abrir espacios para la reflexión sobre las utopías. Reinstaurar prácticas de imaginación de futuros como un componente del pensamiento histórico, de la conciencia histórica y de la formación ciudadana. Relevando el potencial proyectivo para la acción que anida en las utopías y reflexionar críticamente sobre la repetición permanente del presente que promueven las distopías.

## Agradecimientos y financiación

Los autores agradecen al Dr. Luis Fernando Cerri de la UEPG, coordinador general del Proyecto *Residente: Observatório das relações entre jovens, história e política na América Latina*, por la invitación a los autores para ser parte de esta investigación. El proyecto fue financiado por el Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico y Tecnológico – CNPq (Brasil) y patrocinado por las instituciones respectivas a las que adscriben los autores.

## Contribución específica de los autores

Graciela Rubio Soto: estructuró el enfoque general del documento, estableció el enfoque teórico y realizó los análisis iniciales de los datos; estableció las conclusiones y la discusión de los resultados preliminares. Realizó ajustes y precisiones a la redacción final

Fabián González Calderón: estructuró el diseño metodológico, discutió los resultados y preparó tablas y figuras del documento. Realizó la corrección de redacción y preparó la confección de todo el documento en su versión final.

Cristian Leal Pino: discutió los resultados preliminares, la estructura general y participó del análisis de datos. Colaboró con la versión final de la discusión teórica.

## Bibliografía

- Anguera, C. (2014). Educar para el futuro en la educación secundaria. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 10(1), 67–86.
- Anguera, C., & Santisteban, A. (2015). La invisibilidad del futuro en la enseñanza de las ciencias sociales. Una propuesta de cambio desde la formación inicial del profesorado. In A. M. Hernández Carretero, C. R. García Ruíz, & J. L. De la Montaña Conchiña (Eds.), *Una enseñanza de las ciencias sociales para el futuro: recursos para trabajar la invisibilidad de personas, lugares y temáticas* (pp. 395–401). Universidad de Extremadura.
- Barton, K. C., & Levstik, L. S. (2004). Teaching history for the common good. In *Teaching History for the Common Good*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Berardi, F. (2019). *Futurabilidad. La era de la impotencia y el horizonte de la posibilidad*. Caja Negra Editora.
- Carretero, M., Berger, S., & Grever, M. (Eds.). (2017). *Palgrave Handbook of Research in Historical Culture and Education*. Palgrave MacMillan. <https://doi.org/10.1057/978-1-137-52908-4>
- Carretero, M., & Kriger, M. (2012). Enseñanza de la historia e identidad nacional a través de las efemérides nacionales. In M. Carretero & J. Castorina (Eds.), *La construcción del conocimiento histórico. Enseñanza, narración e identidades* (pp. 56–80). Paidós.
- Cerri, L. F. (2011). *Ensino de história e consciência histórica. Implicações didáticas de uma discussão contemporânea* (1ra. ed.). Editora FGV.



- Cerri, L. F. (2022). *Cultura Histórica, Cultura Política e Ensino em Nossa América* (L. F. Cerri, Ed.). Ed. UEPG. <https://doi.org/10.5212/86234-34-3>
- Chakrabarty, D. (2021). *Clima y capital. La vida bajo el Antropoceno*. Mimesis.
- Chaparro Sainz, Á., Felices de la Fuente, M. del M., & Triviño Cabrera, L. (2020). La investigación en pensamiento histórico. Un estudio a través de las tesis doctorales de Ciencias Sociales (1995-2020). *Panta Rei.*, 14(2), 93–147. <https://doi.org/10.6018/pantarei.445541>
- Chávez Preisler, C. (2021). Un modelo para el desarrollo del Pensamiento Histórico. *Clío & Asociados La Historia Enseñada*, 33, 51–71. <https://doi.org/10.14409/cya.v0i33.10355>
- De Amézola, G., & Cerri, L. F. (2018). *Los jóvenes frente a la historia. Aprendizaje y enseñanza en escuelas secundarias* (G. De Amézola & L. F. Cerri, Eds.). Universidad Nacional de La Plata.
- Duquette, C. (2011). *Le rapport entre la pensée historique et la conscience historique. Elaboration d'un modèle d'interaction lors de l'apprentissage de l'histoire chez les élèves de cinquième secondaire des écoles francophones du Québec*. Université Laval.
- Gómez Carrasco, C. J., Molina, J. O., & Puche, S. M. (2014). Aprender a pensar históricamente. Retos para la historia en el siglo XXI. *Revista Tempo e Argumento*, 6(11), 05–27. <https://doi.org/10.5965/2175180306112014005>
- González, F. (2022). Cambio y continuidad en la educación histórica: el futuro y el pasado desde la perspectiva de los estudiantes de Chile. In L. F. Cerri (Ed.), *Cultura histórica, cultura política e ensino em nossa América* (pp. 181–203). Editora UEPG. <https://doi.org/10.5212/86234-34-3>
- Grever, M., & Van Nieuwenhuysse, K. (2020). Popular uses of violent pasts and historical thinking ( Los usos populares de los pasados violentos y el razonamiento histórico ). *Journal for the Study of Education and Development*, 43(3), 483–502. <https://doi.org/10.1080/02103702.2020.1772542>
- Hartog, F. (2007). *Regímenes de Historicidad: presentismo y experiencias del tiempo*. Universidad Iberoamericana.
- Hassani, M. (2005). *Pensée historique et apprentissage de l'histoire*. L' Harmattan.
- Hernández-Sampieri, R., & Mendoza Torres, C. P. (2018). *Metodología de la investigación: las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw Hill.
- Hicks, D. (1991). Preparing for the millennium. *Futures*, 23(6), 623–636. [https://doi.org/10.1016/0016-3287\(91\)90083-E](https://doi.org/10.1016/0016-3287(91)90083-E)
- Hicks, D., & Slaughter, R. (2012). *World Yearbook of Education 1998. Futures Education* (D. Hicks & R. Slaughter, Eds.). Routledge.
- Instituto Nacional de la Juventud. (2012). La visión de los jóvenes frente al futuro claves para alcanzar el éxito. *Revista RT - Instituto Nacional de La Juventud*, 1(3), 8–11.
- Koselleck, R. (1993). *Futuro Pasado: para una semántica de los tiempos históricos* (1era ed.). Paidós.

- Koselleck, R. (2016). *historia/Historia*. Trotta.
- Lévesque, S. (2008). *Thinking historically: Educantong students for the twenty-firts century*. University Toronto Press.
- Lübbe, H. (2009). The Contraction of the Present. In H. Rosa & W. Scheuerman (Eds.), *High-Speed Society: Social Acceleration, Power, and Modernity* (pp. 159–179). Pennsylvania State University Press.
- Martineau, R. (1999). *L' Histoire á lecole. Maitiere á penser... L' Harmattan*.
- Massip Sabater, M., Castellví Mata, J., & Pagès Blanch, J. (2020). La historia de las personas: reflexiones desde la historiografía y de la didáctica de las ciencias sociales durante los últimos 25 años. *Panta Rei*, 14(2), 167–196. <https://doi.org/10.6018/pantarei.445831>
- Mudrovic, M. I. (2021). El presente suspendido y la experiencia del evento sin precedentes: a propósito de la pandemia del COVID-19. *Cuadernos de Historia (Santiago)*, 55, 37–58. <https://doi.org/10.4067/S0719-12432021000200037>
- Oakeshott, M. (2013). *Sobre la historia y otros ensayos*. Katz editores.
- Pagès, J., & Santisteban, A. (2008). Cambios y continuidades: aprender la temporalidad histórica. In M. A. Jara (Ed.), *Enseñanza de la Historia. Debates y Propuestas* (pp. 91–124). Educo.
- Plá, S., & Rodríguez, S. (2017). Pensamiento histórico y justicia curricular. Una reflexión teórica. In *Saberes sociales para la justicia social: educación y escuela en América Latina* (pp. 19–44). Universidad Pedagógica Nacional.
- Rosa, H. (2016). *Alienación y aceleración. Hacia una teoría crítica de la temporalidad en la modernidad tardía*. Katz editores.
- Rubin, A., & Linturi, H. (2001). Transition in the making. The images of the future in education and decision-making. *Futures*, 33(3), 267–305. [https://doi.org/https://doi.org/10.1016/S0016-3287\(00\)00071-9](https://doi.org/https://doi.org/10.1016/S0016-3287(00)00071-9)
- Rubio, G., & González, F. (2023). Narrativas históricas de jóvenes e historia reciente en Chile: aproximaciones deshistorizadas, fragmentadas y polarizadas en la escuela pública. *Revista Tempo e Argumento*, 15(38), e0103. <https://doi.org/10.5965/2175180315382023e0103>
- Salazar, G. (2022). *La porfía constituyente*. Ceibo.
- Santisteban, A. (2006). Futuros posibles de la investigación en didáctica de la historia: aportaciones al debate. *Reseñas de Enseñanza de La Historia*, 4, 101–122.
- Santisteban, A. (2010). La formación de competencias de pensamiento histórico. *Clio & Asociados. La Historia Enseñada*, 14, 34–56.
- Santisteban, A. (2017). Del tiempo histórico a la conciencia histórica: cambios en la enseñanza y el aprendizaje de la historia en los últimos 25 años. *Diálogo Andino*, 53, 87–99. <https://doi.org/10.4067/S0719-26812017000200087>

- Santisteban, A., & Anguera, C. (2013). las imágenes del futuro en los medios de comunicación y su influencia en la enseñanza de las ciencias sociales. In J. J. Díaz Matarranz, A. Santisteban Fernández, & Á. Cascarejo Garcés (Eds.), *Medios de comunicación y pensamiento crítico. Nuevas formas de interacción social* (pp. 253–267). Universidad de Alcalá.
- Santisteban, A., & Anguera, C. (2014). Formación de la conciencia histórica y educación para el futuro. *Clio & Asociados*, no. 18/19, 249–267. <https://doi.org/10.14409/cya.v0i18/19.4750>
- Seixas, P., & Morton, T. (2013). *The Big Six Historical Thinking Concepts*. Nelson Education.
- Sher, B. R., & Sáez-Rosenkranz, I. (2023). Propuesta teórico-metodológica para decolonizar la enseñanza de la historia. *Education Policy Analysis Archives*, 31(47). <https://doi.org/10.14507/epaa.31.7621>
- Simon, Z. B. (2019). History in Times of Unprecedented Change. In *History in Times of Unprecedented Change*. Bloomsbury Publishing Plc. <https://doi.org/10.5040/9781350095083>
- Slaughter, R. (1993). Futuros. In *Educación para la paz: cuestiones, principios y práctica en el aula* (pp. 247–262). Morata.
- Slaughter, R. (2002). Youth Futures. In J. Gidley & S. Inayatullah (Eds.), *Youth Futures: comparative research and transformative visions* (Vol. 6, Issue 4, pp. 175–185). Praeger. <https://doi.org/10.1177/1946756715569227>

# Panta Rei

*PANTA REI* es una revista digital de investigación orientada a la Historia y otras ciencias afines. Su principal objetivo es la transmisión del conocimiento científico, dando una oportunidad también a los jóvenes investigadores que quieren abrirse camino en el estudio de las ciencias humanas y sociales. Se compone de estudios originales relacionados con la disciplina histórica así como su didáctica y difusión. Las diferentes secciones que componen la revista son: artículos de investigación, entrevistas a profesionales, reseñas de monografías de actualidad y crónicas de congresos o eventos científicos relevantes.

Todos los artículos publicados son objeto de un proceso de revisión a cargo de un mínimo de dos evaluadores, que se consideran expertos en el ámbito temático del artículo propuesto. Nuestro deseo es poder ofrecer unos contenidos rigurosos, de calidad y de interés.

Editum y el CEPOAT (Centro de Estudios del Próximo Oriente y la Antigüedad Tardía de la Universidad de Murcia) son las instituciones encargadas de la coordinación y gestión de la revista, desde donde anualmente se lanzará la convocatoria para aquellos que estén interesados en publicar sus trabajos, siempre relacionados con la Historia, Arqueología, Historia del Arte, Didáctica de las Ciencias Sociales, etc.

\*\*\*

*PANTA REI* is a digital journal focused on History and other sciences related to it. Its main objective is the transmission of scientific knowledge by giving also an opportunity to young researchers who want to make their way in the study of human and social sciences. It is composed by original studies related to History, as well as its didactics and promotion. The different sections of this journal are: research articles, interviews to professionals, recensions on monographs about current issues, and reports about congresses or relevant scientific events.

All the articles published are subject to a revision process carried out by a minimum of two reviewers who are considered to be experts in the field of the article proposed. Our wish is to offer rigorous contents with quality, and being of interest to the reader.

Editum and CEPOAT (Centre of Studies of the Middle East and Late Antiquity of the University of Murcia) are the institutions in charge of the coordination and management of this journal. These are the centres from where the call for papers will be launched for all the people interested in publishing their papers, always related to History, Archaeology, Art History, Didactics of the Social Sciences, etc.

## Normas de publicación

El autor se compromete a enviar trabajos originales, que no se encuentren publicados en otras revistas ni en otros idiomas. Así mismo, el mismo artículo no podrá ser presentado en otras revistas mientras dure el proceso de evaluación.

### Envío y presentación de originales

Los artículos se enviarán exclusivamente a través de la plataforma OJS de la revista. Los textos serán enviados en formato DOC y las imágenes en formato JPEG o TIFF, y con un tamaño mínimo de 2000 px. Éstas no aparecerán incorporadas en el texto, sino enviadas en archivo aparte y correctamente numeradas según su posición en el texto. Junto al trabajo, se rellenará y enviará un documento aparte en el que se especifiquen los datos del autor siguiendo el modelo disponible en la página Web de la revista.

Para la redacción de los trabajos se tendrá en cuenta el Manual de la American Psychological Association, en su séptima edición. La extensión máxima de los trabajos será de 25 páginas. La revista cuenta con una plantilla propia en la que se indican las normas editoriales, cuestiones de formato y ejemplos de referencias bibliográficas. Se ruega encarecidamente el estricto seguimiento de esta plantilla.

Una información más detallada se encuentra disponible en la página <https://revistas.um.es/pantarei/>.

### Proceso de valoración y evaluación

Una vez recibidos los trabajos, la Revista realizará una primera valoración. Si el trabajo enviado se ajusta a las normas de presentación propuestas, la temática es coincidente con la línea editorial de la revista y posee la calidad científica necesaria, será remitido al consejo asesor para una primera evaluación. Si no es así en este primer paso se puede rechazar directamente los documentos que incumplan claramente la línea editorial.

Será el Consejo Asesor quien indique a la revista la originalidad, relevancia, estructura, redacción, aparato bibliográfico, etc. del trabajo enviado y, para ello, se designará a dos revisores expertos externos que evaluarán cada uno de los trabajos, que pueden formar parte (o no) de este Consejo Asesor. La selección de los revisores se ajustará a la temática y características metodológicas del trabajo. El nombre y filiación de los autores serán eliminados del trabajo para su revisión, así como los revisores actuarán de manera anónima y confidencial.

Los revisores deberán rellenar un informe de evaluación que centrará su atención en aspectos tales como características formales, originalidad y novedad de los trabajos, relevancia de las propuestas y los resultados, calidad metodológica y validez científica.

Una vez terminado el proceso se decidirá la aceptación o no de los mismos y su publicación en el número que sea pertinente, así como las modificaciones susceptibles de ser realizadas para su final publicación. Dicha notificación se enviará únicamente por correo electrónico, en un plazo máximo de seis meses.

## Publishing rules

The author is committed to submit original papers not having been published in other reviews or in other languages. Thus, it is not allowed for the same paper to be presented in other reviews during the evaluation process.

## Submission and presentation of originals

Articles will be submitted exclusively through the Journal's OJS platform. The texts will be submitted in DOC format, and the images in JPEG or TIFF format with a minimum size of 2000 px. Images will not be integrated in the text but sent in another file and properly numbered according to their position in the text. Attached to the paper, a document will be filled out and sent where the author's data will be specified following the model available on the website.

For the writing of the works, the Publication Manual of the American Psychological Association, in its seventh edition, will be taken into account. The maximum length of the works will be 25 pages. The magazine has its own template indicating editorial standards, formatting issues and examples of bibliographic references. Strict following of this template is strongly requested.

More detailed information is available on the website: <https://revistas.um.es/pantarei/>.

## Examination and assessment process

The Journal will submit the papers to a first examination once received. If the paper follows the presentation guidelines, the subject agrees with the editorial line of this journal, and it possesses the scientific quality required, it will be sent to the advisory council for a first assessment. If not, the documents which clearly fail to complete the editorial line may be rejected straightaway in this first step.

The Advisory Council will indicate the originality, relevance, structure, writing, bibliography, etc. of the text to the journal. For this purpose, two outside experts will be designated to review the papers; these experts may be (or not) part of this Advisory Council. The selection of the experts will adjust to the subject and methodological characteristics of the paper. Name and affiliation of the author will be eliminated from the text for its review, in this way experts will act anonymously and confidentially.

The experts will fill out an assessment report which will focus on aspects such as formal characteristics, originality and novelty of the papers, relevance and results of the proposal, methodological quality, and scientific validity.

Once the process is finished, the acceptance or not of the papers and its publication in the corresponding edition will be decided, as well as the modifications that may be done for its final publication. This notification will be sent by email within 6 months maximum.



