

# Conciencia histórica: pasado y presente en la perspectiva de los jóvenes en Portugal<sup>1</sup>

por Isabel Barca

Universidade do Minho, Centro de Investigação em Educação – FCT

isabarca@clix.pt

Recibido: 22|04|2013 · Aceptado: 10|05|2013

---

## Resumen

La investigación en educación histórica, de naturaleza esencialmente cualitativa en la línea de los trabajos pioneros de Peter Lee y Denis Shemilt en el Reino Unido, ha sido especialmente fructífera para una enseñanza de calidad. Actualmente, uno de sus enfoques más relevantes ha sido la prospección de indicadores de conciencia histórica de los jóvenes, en la perspectiva del filósofo Jörn Rüsen. Dentro de este marco teórico, se desarrolló un estudio con alumnos portugueses del 9º año de escolaridad con el fin de explorar, a través de las narrativas que construyen sobre la Historia del país y del mundo contemporáneo, las relaciones implícitas entre comprensión del pasado y formación de identidades a nivel nacional y global, en conexión con las concepciones acerca de cambio histórico y orientación temporal. Los resultados que se presentan son discutidos como diagnóstico de la construcción de la conciencia histórica de los jóvenes, constituyéndose como una base de reflexión para prácticas consistentes en el área de Enseñanza de la Historia.

## Palabras clave

conciencia histórica de los jóvenes, educación histórica, conceptos de cambio, orientación temporal, Historia e identidad.



## Historical consciousness: past and present in the perspective of young people in Portugal

### Abstract

The field of research in history education developed under a qualitative approach in the line of Peter Lee and Denis Shemilt pioneer work, in UK, has been especially fruitful to a consistent history teaching. One of its most relevant foci nowadays has been the inquiry about indicators of the youngsters' historical consciousness, according to the Jörn Rüsen philosophical approach. With this theoretical framework, a study with Portuguese 9th graders was carried out to explore implicit relationships between understanding the past and the forma-

tion of national and global identities, in connection with conceptions of historical change and temporal orientation. To achieve that goal, students wrote their accounts about the contemporary national and world history. The results here presented are discussed as a diagnosis of the youngsters' historical consciousness construction, providing a reflexive basis for consistent practices in the History teaching domain.

#### Keywords

youngsters' historical consciousness, history education, concepts of change, temporal orientation, history and identity.



La investigación en cognición histórica de tenor cualitativo ha producido, en el contexto de varios países, un fructífero diagnóstico sobre el pensamiento histórico de los alumnos, además de avanzar con pistas sustentadas para la promoción de una educación histórica de calidad (Ashby, Gordon & Lee, 2005; Stearns, Seixas & Wineburg, 2000; Schmidt & Barca, 2009). En estos estudios, la resolución de tareas desafiantes por niños y jóvenes disponibilizan un manantial de datos ya sea en el plano de las ideas sustantivas —las que se construyen en torno de las temáticas en enfoque— o en el plano de las «ideas de segundo orden», que subyacen a las ideas sustantivas e indican modelos de concepción del pasado y del propio conocimiento histórico (Lee, 2005). En este último plano de análisis, más sutil, se busca indagar, por ejemplo, si el alumno concibe la Historia como una copia del pasado, o como una ciencia a base de testimonios directos, o todavía, de forma más avanzada, como un saber científico inferencial que presenta explicaciones sobre el pasado asentados en la interpretación de fuentes diversas. Y, dentro de muchas otras posibilidades de indagación que pueden ser hechas bajo este ángulo, se cuentan las concepciones sobre explicación, objetividad, significancia y cambio en la Historia.

En el ámbito de estas investigaciones, la cuestión de la formación de la conciencia histórica de los jóvenes ganó recientemente un enfoque especial por la preocupación en poner en relieve la necesidad de reconocer la Historia como un saber estructurador, esencial para la orientación de los alumnos en su propio tiempo (Martin, 1989; Rüsen, 2001, 2007; Seixas, 2004). En este sentido, se han desarrollado varios estudios anclados en una concepción epistemológica de la Historia como un conocimiento que dese ser reconocido como actuante, «usable» por los jóvenes, centrados en la exploración de las relaciones entre identidades y saber histórico, ideas de cambio en Historia y el uso que los sujetos hacen, en su vida concreta, de los cuadros que construyen sobre la vida del pasado, presente y posibles futuros (Ashby, Foster, Howson & Lee, 2008; Lee, 2002; Barca & Schmidt, 2009). Es en este movimiento investigativo que se encuadra el proyecto «Conciencia Histórica – Teorías y prácticas» (fases I e II) desarrollado en Portugal (2003–2011), y que buscó encontrar respuestas a la cuestión «¿qué conciencia histórica revelan los jóvenes al final de la escolaridad igual para todos?». Entre las varias tareas de este proyecto, se buscaron datos empíricos que permitiesen la comprensión de nociones de

los jóvenes, portadoras de ideas de cambio, orientación temporal e identidad, evidenciadas a través de la construcción de narrativas sobre el pasado.

Como dice Rüsen (2001), la narrativa histórica se constituyó como la cara material de la conciencia histórica. Sea un relato coherente del pasado o una simple narrativa abreviada, nos permite percibir como su autor concibe el pasado, como relaciona —o no— varios segmentos temporales, cuáles mensajes nucleares construye para orientarse en el tiempo. Estos mensajes nucleares sobre las relaciones entre pasado, presente y eventuales horizontes de futuro pueden ser indicadores de identidades colectivas cuando se orientan en determinado sentido de forma algo homogénea. En relación a la historia nacional, el más común de estos sentidos es el de una Historia a nivel nacional centrada en la idea de victoria del país sobre fuerzas extranjeras (*the triumph over alien forces*) y que permanece a lo largo de varias generaciones aunque las narrativas sean menos sustanciadas entre los jóvenes actuales, a quien se critica por «no saber Historia» (Wertsch, 2002:93) A nivel de Historia mundial, los estudios escasean, pero los más sistemáticos indican que los cuadros construidos por los jóvenes tienden a presentarse poco nítidos y fragmentados (Shemilt, 2000; Ashby, Foster, Howson & Lee, 2008). Así, conocer las narrativas históricas que los alumnos van construyendo a lo largo de su educación histórica (formal e informal), no sólo con relación a su país como también en relación al mundo global, constituye una actitud investigativa esencial para comprender la construcción de la conciencia histórica juvenil, que es siempre alimentadora de identidades bajo varios ángulos, y también por ellas influenciada. En otras palabras, tal como Rüsen ha debatido a partir de la cartografía de su matriz (1993), la base para la comprensión de la vida en el pasado —y, por lo tanto, del saber histórico— es la experiencia de lo cotidiano que, con sus intereses y funciones, compele al sujeto a buscar en el pasado elementos útiles, *significativos*, para orientar sus decisiones en el presente y con vista a posibles futuros. El saber histórico que deriva de esta necesidad, con sus formas, métodos y conceptos va a influenciar, a su vez, el cotidiano de los seres humanos.

Esta conceptualización dinámica y actualizada de la conciencia histórica favorece nuestra comprensión de la importancia de la Historia para la formación de los sujetos en términos de ensanchamiento de sus horizontes de expectativa (Koselleck, 2006). Además, cuando en Historia se busca discernir consecuencias de un pasado ¿no estarán activas las categorías conceptuales de los segmentos del «presente» (al pensar en un cierto pasado cuando fue presente) y «futuro» (al discernir consecuencias futuras de ese pasado) y que hacen ahora también ya parte del pasado?

Por otro lado, esta teorización de la conciencia histórica recoloca al sujeto en la Historia, tal como algunos modelos posAnnales lo hacen, entre ellos el «estructurismo» (segundo Lloyd, 1995). Y, al rehabilitar el papel de los protagonistas, dicen implícitamente a los sujetos de nuestro tiempo, incluyendo a los niños y jóvenes en el sistema de educación formal, que también ellos son agentes (y no apenas «actores») de una historia a construir. Es una concepción que permite responder mejor a las necesidades de orientación temporal de un tiempo con cambios vertiginosos y complejos, exigiendo acciones fundamentadas y realistas, por parte de cada uno.

## **Método de estudio**

El estudio se centró en la exploración de «narrativas históricas» de jóvenes sobre el país y el mundo global contemporáneo para encontrar respuestas a las siguientes cuestiones de investigación:

¿Qué sentidos de identidad manifiestan los jóvenes a través de sus narrativas históricas?

¿Qué ideas de cambio implícitamente evocan?

¿Cómo se posicionan delante de los cuadros que construyen de la historia nacional y mundial?

Para este estudio se seleccionó un conjunto de 82 alumnos en fines de la escolaridad básica (frecuando el final del 9º año de escolaridad, con edades entre 15 y 17 años). Los datos fueron recogidos en dos fases: a) en la primera, entre 2007 y 2008, participaron 42 alumnos de dos cursos, situándose en un área de la ciudad de Porto (la segunda más importante ciudad del país, localizada al norte de Portugal) y otra en el área de la ciudad de Lisboa (capital, localizada en el centro del país); b) en la segunda fase, entre 2010 y 2011, participaron 40 alumnos de dos cursos de escuelas diferentes de las de la primera fase, localizadas en el área de la gran Porto. En las dos fases, los cursos fueron seleccionados teniendo como criterio esencial la garantía de heterogeneidad de alumnos en cuanto al aprovechamiento académico, además de alguna diversidad cultural (escuelas urbanas de la periferia).

A los alumnos se les propuso la realización de dos tareas individuales, por escrito: «contar la historia de su país» en los últimos cien años, imaginando que se encontraban en un encuentro de jóvenes de todo el mundo;<sup>2</sup> después de la tarea narrativa sobre «su país», se les pidió que contasen la historia del mundo también en los últimos cien años. Las tareas fueron implementadas en ambiente de salón de clase, por los respectivos profesores de Historia que se dispusieron a cooperar, y a quienes los investigadores entregaron instrucciones de aplicación. La realización de estas dos tareas por los alumnos tuvo una duración de aproximadamente 60 minutos.

## **La historia del país y del mundo, según los jóvenes portugueses**

El análisis inductivo de las producciones de los jóvenes proveyó un conjunto de indicios acerca del pensamiento histórico de los jóvenes, ya sea en el plano de las ideas sustantivas, o en el plano de las ideas de segundo orden. Bajo estos enfoques, se discuten aquí los datos suministrados por los jóvenes portugueses constantes de las «narrativas» que escribieron, explorándose, en particular, las relaciones subyacentes entre su conocimiento histórico y las identidades que construyen, los sentidos de cambio que conciben sobre la Historia contemporánea y sus perspectivas de orientación temporal.

En términos de estructura teórico-formal, las producciones de los alumnos que participaron en el estudio se presentan dentro de niveles que van desde listados de acontecimientos, con o sin secuencia cronológica globalmente válida, pasando por comentarios globales poco temporalizados en diacronía, hasta narrativas descriptivas-explicativas, con una trama situada en varios segmentos temporales concretos. Dentro de estas últimas, algunas son aquí designadas «emergentes» porque narran apenas uno de los segmentos temporales de los últimos

cien años; otras son categorizadas como «narrativas consistentes», porque presentan elementos interconectados y diacrónicos relativos al período de cien años propuesto.

En lo que respecta a la relación entre Historia e identidad, aunque no se considere la existencia de una conexión directa entre la calidad de la narrativa histórica y los sentidos implícitos acerca de la función de la Historia para la vida práctica de los sujetos, en los análisis que se han realizado, sobre producciones de alumnos portugueses, particularmente en el caso de la construcción de «narrativas» hay un elemento que permanece: mientras en las narrativas sobre la historia mundial aparecen sobre todo, comentarios genéricos acerca de la vida actual, poco sustentadas históricamente, las historias nacionales se estructuran a partir de una narración —o de cronología— asentada en marcadores concretos do pasado.

Ya sean las narrativas de jóvenes portugueses recogidas en la primera fase (2007–2008) o las más recientes (2010–2011), se encontró una regularidad de mayor sustanciación y estructuración narrativa en sus «historias» nacionales, de cara a las historias sobre el mundo. La mayor parte de las narrativas sobre la historia nacional hasta 2008 fueron consideradas «narrativas emergentes» por centrarse, casi invariablemente, en las fases de la dictadura de Salazar y de la revolución democrática que le siguió. Es el caso de la narrativa de Joana:<sup>3</sup>

*«Yo diría que la Historia de Portugal sufrió muchos cambios sobre todo el 25 de Abril cuando el país se tornó independiente, quiere decir, un país democrático, en 1978 [1974]. Desde entonces todo fue muy diferente, las mujeres fueron autorizadas a votar para el gobierno, los portugueses pudieron expresar su opinión en cuanto que antes del 25 de Abril las personas no eran autorizadas a hablar sobre el gobierno y aquellos que se atreviesen a hacerlo, venía la policía política y los detenía, y a veces los mataba. No había libertad de expresión, nosotros Portugueses teníamos que hacer lo que ellos ordenasen, pero todo eso cambió, hubo una revolución, hubo el 25 de abril, desde entonces podemos hablar sobre cualquier asunto que nos apetezca. Y ahora estamos nosotros, los Portugueses».*

Aparecieron también narrativas más consistentes —de los datos recogidos hasta 2008—, véase la narrativa nacional escrita por Alice:

*«En 1900, Portugal vivía en una Monarquía instaurándose la República en 1910. Más tarde, con la entrada de Portugal en la I Guerra Mundial, hubo pérdidas de muchas vidas y el país vivió tiempos difíciles. En los años 30, Salazar entró para el poder (era un tiempo caótico) y trajo los años de la dictadura, inspirada por el régimen fascista en Italia. A pesar de la dictadura, Portugal se mantuvo neutral durante la II Guerra Mundial. Durante esos años de opresión, los portugueses vieron su libertad de expresión censurada y sus hombres partiendo para las colonias para imponer el ideal colonial de Salazar. Después de años de combates perdidos, el 25 de abril de 1974 el pueblo se rebeló y puso fin a los años penosos de la dictadura, instalando un régimen democrático. Otro paso importante fue la entrada a la Unión Europea en 1986. Desde entonces, aunque siendo un país libre, ha tenido algunos aspectos negativos».*

Surgieron también algunas cronologías centradas en los mismos marcos de las producciones con estructura narrativa y unas pocas narrativas fragmentadas.

En 2010–2011, las producciones de los alumnos sobre la Historia del país mantienen los padrones de estructura semejantes a las anteriores, aunque aparezcan ahora dos tendencias más nítidas, una para la construcción de cronologías, otra para la de narrativas consistentes. La mayor incidencia de cronologías en la segunda fase de la colecta de datos indicará tal vez

modelos de enseñanza de profesores específicos, guiados sobre todo por una preocupación factual. Como ejemplo de este abordaje cronológico, véase la producción de Carla: «Los acontecimientos más importantes fueron en 1910 la I República. En 1917, la participación en la I Gran Guerra. En 1926, la dictadura militar. En 1935, la dictadura salazarista. En 1974, la revolución del 25 de abril. En 1986, la Unión Europea». Las narrativas más consistentes contienen alusión a situaciones históricas desde inicio del siglo XX, como la implantación de la República y/o la participación del país en la I Guerra Mundial, hasta los días actuales. Como ejemplo, véase la de Jorge:

*«Bien, hace cerca de 100 años comenzó la república, con la caída de la monarquía. Salazar gobernó el país en una dictadura que inspiró miedo en todo el país. Se torturaba a las personas, y vivían en un país no libre. Lo gobernó durante varios años. Salazar tuvo un accidente y quedó incapacitado de gobernar el país, pasando ese “poder” a Marcelo Caetano, que gobernó según las bases de Salazar, pero intentó “suavizar” un poco las cosas. Portugal, harto de la dictadura, organizó una Revolución de los Claveles o 25 de abril. A lo largo de los años el país fue enfrentando varios problemas. En 2001, fue creada la moneda de la actual Unión Europea, el Euro. Ahora en 2011, estamos enfrentando una enorme crisis económica que se expande por Portugal».*

Las producciones de los jóvenes sobre la historia nacional son marcadas principalmente por dimensiones políticas y sociales, presentadas en un telón descriptivo y algo explicativo en cuanto a motivaciones o a consecuencias; los marcadores económicos, casi siempre de carácter enunciativo y descriptivo, emergen más claramente en las construcciones más recientes, probablemente ligados sobre todo a cuestiones que se discuten en la sociedad y no tanto en las aulas. El mensaje que atraviesa casi todas las producciones, aún hasta cuando no asumen un estilo narrativo (líneas de tiempo o comentarios fragmentados), es la de que «con la revolución democrática de 1974 el pueblo ultrapasó un período de dictadura marcado por falta de libertad y malas condiciones de vida». Actualmente, algunos suman señales de preocupación por la crisis económica que el país atraviesa.

Estos datos son indicios de los sentidos de cambio que los jóvenes construyen sobre la historia contemporánea del país. Es un sentido de progreso lineal hasta 2008; a partir de 2010, esa idea de progreso basada en la (re)conquista de la libertad y del bienestar se mantiene pero ya no más de forma lineal en una parte de las producciones: pasa a ser moderada por la constatación de «crisis» actual. Aparece aquí, por lo tanto, una leve complejización de la idea de cambio, que ya no es concebida como una irreversible idea de progreso.

Las formas como los jóvenes dialogan con los cambios que apuntan (describiendo y, a veces, explicando) nos dan algunas pistas acerca de cómo se orientan en el tiempo. Cuando, hasta 2008, los jóvenes terminan su historia con la satisfacción como «desde entonces [1974] podemos hablar sobre cualquier asunto que nos apetezca. Y ahora aquí estamos nosotros, los portugueses», o aun cuando se limitan a decir, en una nota final en tono negativo pero suave, «aunque siendo un país libre, ha tenido algunos aspectos negativos», su posición es la de herederos de la Historia que otros hicieron. Ya en los datos de 2011, los alumnos–autores de las narrativas comienzan a tomar posición más directa (y, a veces, enérgica) de cara a su tiempo, pues algunos de ellos emiten abiertamente sus posiciones. Como dice Manuel, «en

los últimos 100 años, mi país mejoró mucho, pero estamos delante de una gran crisis, y los países extranjeros no nos quieren ayudar, compramos submarinos para nada, el dinero gastado podría ayudar a bajar la deuda externa». También Jorge, perplejo y preocupado por la crisis, muestra querer participar en la Historia. Él dice, en su narrativa poco sustanciada temporalmente, de comentarios genéricos, pero con actitud proactiva:

*«Mi país, Portugal, en estos últimos años ha evolucionado a nivel de la tecnología y estilo de vida, somos un país medio pues hay países peores que el mío como también hay países más evolucionados. Mi país también está en crisis, ya estuvimos peor, es un hecho, pero con mis 15 años nunca vi una crisis, o sea, esto para mí está mal y es una novedad pues ahora tengo que privarme de muchas cosas, es una cosa que detesto. Esta crisis se dio por el hecho de que el pueblo portugués no tomó una actitud, el pueblo portugués es de aquellos que “ah, ¿está mal? déjalo andar”. Pero también por el hecho de que tenemos algunos políticos (...), el pueblo está durmiendo y se va a tener que despertar lo más rápido posible».*

Las palabras de este joven, en 2011, señalaban algo que, un año después, el pueblo pasó a cantar en las calles en protesta contra una austeridad sentida como violenta y antisocial («Despertaos»)<sup>4</sup>

Con relación a la historia del mundo, en las producciones hasta 2008 abundan los comentarios genéricos sobre cuestiones ambientales, violencia y, puntualmente, sobre los avances tecnológicos y científicos. No hay narrativas históricamente consistentes en esa primera fase de colecta de datos; como máximo, surgen narrativas emergentes como la de Carlos:

*«En los últimos cien años hubo dos guerras mundiales. En la I Guerra Mundial (1914–18) el Imperio Austro-Húngaro luchó contra Francia e Inglaterra debido a conflictos de intereses. La II Guerra Mundial (1939–45) se debió al hecho de que Adolfo Hitler invadió Polonia y pretendió conquistar toda Europa. Fue derrotado en Rusia debido al frío y entonces se suicidó. Alrededor de 1991 se dio la Guerra del Golfo y el 2001 la II Guerra del Golfo. El 11 de setiembre de 2001, en Nueva York, hubo un ataque terrorista a las Torres Gemelas, reivindicado por Al Qaeda».*

Lo que distingue frecuentemente estas narrativas emergentes sobre el mundo, de cara a las narrativas nacionales, es que el segmento temporal registrado gira en torno de la I y/o II Guerras Mundiales, siguiendo la alusión de acontecimientos mediatizados del siglo XXI.

En 2010/2011 aparecen ya, puntualmente, algunas narrativas consistentes y, también con alguna frecuencia, cronológicas, como las de Zira, que enumera: «La I Guerra Mundial, la Revolución Rusa, la Gran Depresión económica, después la II Guerra Mundial, la bomba atómica, la guerra fría y el 11 de septiembre», o la de Helder, aparentemente más sustanciada en sus marcos cronológicos que la anterior pero con el mismo peso de carácter político y militar:

*«En los últimos cien años el mundo ha sido “atacado” con varias transformaciones comenzando por la I Guerra Mundial y la invención de las armas nucleares, la formación de la NATO y la ONU y el Pacto de Varsovia, y después la crisis de los misiles en CUBA, la construcción del Muro de Berlín, la regeneración de Alemania y la caída de las Torres Gemelas. Para finalizar, la revuelta del mundo árabe y la muerte de Bin Laden. PS: la guerra de Vietnam y el desastre de Fukushima».*

Más allá de los marcadores políticos, militares, ambientales, y tecnológicos, en algunas producciones de esta segunda fase de colecta emerge también la dimensión económica (la crisis de 1929) y, a veces también, la dimensión social como muestra la narrativa de José:

«Contaría que muchos países pasaron de monarquías a repúblicas, que comenzó una disputa por territorios en otros continentes y sus independencias. [Contaría] que atravesamos dos grandes guerras mundiales, que ahora hay países que son demasiado superiores a los otros y que están desenvolviéndose demasiado rápido mientras otros todavía se encuentran con dificultades tan simples como encontrar agua. También contaría que comenzó a haber cada vez más atentados terroristas (ETA, Al Qaeda) que mataron a varias personas (...). Diría también que la población mundial creció bastante después de la revolución industrial, que cada vez hay más quejas sobre la contaminación y sobre la falta de combustibles fósiles. Hablaría además de la energía nuclear que ha abalado al mundo de varias formas (bomba atómica y centrales nucleares)».

Esta producción, que asume contornos de narrativa consistente, presenta una característica diferente de las demás: discute la evolución histórica por temáticas, en que el alumno utiliza implícitamente un raciocinio de diacronía pero evitando una secuencia temporal lineal.

El mensaje nuclear de casi todas las producciones sobre la historia global —en las dos fases de colecta de datos— gira en torno de la idea de que «el mundo es un lugar de lucha y conflictos de varios tipos, de catástrofes ambientales y, también, de avances tecnológicos». A partir de este mensaje, el sentido de cambio de que los jóvenes dan indicios en sus historias del mundo contemporáneo es claro: en contraste con una idea de progreso o movimiento pendular ligada al país, el mundo global es sobre todo visto como un lugar de permanente negatividad. Sin embargo, tal vez en algunas narrativas se vislumbra una mayor complejidad en sus sentidos de cambio. Por ejemplo, en la narrativa de José citada antes, a pesar de que su tono parezca globalmente negativo, hay referencias al pasaje «de monarquías a repúblicas», a luchas por «independencias», al desarrollo y crecimiento demográfico aunque desequilibrado, que apunta para una visión de la evolución del mundo desde varios ángulos no apenas negativos e, implícitamente, bajo varias perspectivas: la disputa por territorios *versus* por la independencia, o desarrollo de unos *versus* la pobreza de otros.

Delante de un mundo visto de forma suficientemente negativa, las posiciones de los jóvenes varían. Unos se limitan a narrar esos aspectos que consideran más significativos, absteniéndose de tomar posición como endosando el accionar histórico apenas a otros seres humanos. Algunos jóvenes, no obstante, expresan deseos de un mundo mejor o, en una actitud más proactiva, reconocen que es su deber contribuir también para ese mundo mejor, avanzando hasta, por momentos, con sugerencias como es el caso de João, que interpela a los señores de la guerra: «Estamos en el siglo XXI y todavía hay países en guerra. Oh, qué va, las guerras son estúpidas, ya estamos en altura de dejar los tiempos primitivos, ¿no hay ninguna manera de llegar a un acuerdo entre países?».

Valdría la pena promover un buen debate en las horas de Historia (y fuera de ellas) para responder interpelaciones como la de este joven, con una problematización objetiva (pero necesariamente selectiva) alrededor de los conflictos de intereses entre grupos humanos y de las variadas formas de lidiar con tales tensiones, a la luz de la Historia.

## Reflexiones sobre la conciencia histórica de los jóvenes

Los resultados de estudios como este que exploran los sentidos de las narrativas de jóvenes sobre la Historia suministran indicadores de conciencia histórica, marcadamente en relación con identidades colectivas y formas de orientación temporal. No siendo indicadores generalizables a todos los jóvenes porque se desarrollan con muestras restrictas, propias del ambiente de la investigación cualitativa, no dejan de constituir manifestaciones de los usos de la Historia por los jóvenes participantes, que pueden ser útiles para quien debe monitorear la enseñanza de la misma. En una perspectiva de contribuir positivamente para la construcción de una conciencia histórica avanzada, que sustente de algún modo las necesidades de una orientación temporal adecuada a estos tiempos de incerteza, se sintetizan aquí algunos indicios que emergen en las narrativas de los jóvenes investigados:

1. Las narrativas construidas libremente por los jóvenes sugieren una identidad nacional estructurada, sustentada por situaciones y acontecimientos considerados relevantes en las respectivas sociedades. Estas producciones de los jóvenes portugueses son marcadas sobre todo por dimensiones político–sociales, emergiendo recientemente la dimensión económica relacionada con la crisis actual, aunque todavía a un nivel descriptivo de explicación restricta.
2. Transversalmente a las producciones específicas, se encuentra una meta–narrativa tendencialmente homogénea pero de carácter abierto, sin xenofobia (Barca, 2009). Podrá afirmarse que hay un cambio nítido en relación al mensaje nuclear vehiculizado en los tiempos de dictadura de Portugal (que duró desde mediados de los años 1920 hasta 1974). Al contrario de lo que Wertsch (2002) encontró entre adultos y jóvenes rusos, en que la misma narrativa nuclear tradicional, que saluda «el triunfo sobre fuerzas extranjeras», permaneció después del desmembramiento de la Unión Soviética. Entre los jóvenes portugueses no se ve el fantasma de un amigo externo, que fuera inculcado por la escuela nacionalista para afirmar la identidad colectiva y, en vez de eso, hay un rechazo de ese nacionalismo dictatorial. La identidad nacional es asumida en nombre de un pueblo que reconquistó la libertad y otros derechos humanos de cara a la dictadura interna, por oposición a eventuales historias de superioridad de la nación delante de otras naciones.
3. En lo que respecta a concepciones sobre cambio en la historia contemporánea nacional, el sentido de progreso lineal que sobresalía en las producciones menos recientes está siendo remplazado por una idea de movimiento pendular. No se trata propiamente de una idea de ciclo porque son reconocidas diferencias entre tiempos: por un lado la idea de la Historia nacional al parecer ahora más sustanciada, con más referencias a la implantación de la República a inicios del siglo XX asociada a la democracia (un resultado probable de las conmemoraciones de su centenario, en 2010) suma un punto inicial de progreso; por otro lado, la conciencia de que existe una virada negativa en el presente, de cara a un pasado reciente de bienestar, es ahora mucho más nítida en estos jóvenes. Surge, así, la idea esquemática de que los últimos cien años se sucedieron en una dirección «progreso–retroceso–progreso–algún retroceso».
4. Las narrativas sobre el mundo global muestran una mayor sustentación que las narrativas nacionales —a pesar de que el currículum escolar del 7° al 9° año focaliza la historia

mundial, con integración de elementos de historia nacional—. Esta constatación muestra que la identidad global, si existe, está mal sustentada históricamente, lo que torna urgente la necesidad de alertar a los profesores para la necesidad de que, en horas de Historia, se atienda una discusión más significativa de los temas contemporáneos mundiales bien como el fortalecimiento de relaciones conceptuales entre el pasado nacional e internacional. De la historia mundial, quedan los conflictos de orden variada —sobre todo las dos «grandes guerras»— imprimiendo una idea de permanente negatividad, aunque contrabalanceada por momentos por el reconocimiento de avances tecnológicos y científicos y, en algunos casos, por nociones más complejas de cambio, en que el éxito de unos es el fracaso de otros, bajo ángulos variados más allá del político–militar.

5. La afirmación del joven sujeto a entrar en la historia como participante, y no apenas como un heredero de sus antepasados, emerge en las narrativas más recientes, sean nacionales o mundiales. Aparecen expresiones que vehiculizan actitudes de crítica negativa frente a los problemas del país y del mundo. Esas expresiones raramente consustancian pistas objetivas para la creación de mejores escenarios para un futuro colectivo; sin embargo, los deseos y propuestas más o menos quiméricas que algunos jóvenes presentan no dejan de señalar un potencial valioso que no debe ser menospreciado. Se torna urgente, en las prácticas de educación histórica, promover la reflexión alrededor de las relaciones explicativas entre los fenómenos, en el plano de sus causalidades y consecuencias, y en diversas dimensiones de la sociedad que sean no apenas la político–militar y la social. Se vuelve también urgente, en estos tiempos tan complejos, estimular la construcción (por los jóvenes y por los menos jóvenes) de ideas complejas de cambio más allá de las direcciones fijas de progreso, retroceso o ciclo. Con la complejización de la idea de evolución temporal, será deseable que entren, también, conjeturas conscientes sobre el futuro, que sean simultáneamente creativas e históricamente fundamentadas y, por eso mismo, con posibilidades de éxito.

## Notas

<sup>1</sup> Traducción del portugués al español: magister María Clara Ruiz (Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil).

<sup>2</sup> A los alumnos extranjeros les fue dada la oportunidad de narrar la historia nacional del país de origen o del que los acoge. En el estudio aquí presentado participaron tres alumnos extranjeros: una joven brasileña, otra china y un joven chino. Sus datos no fueron reportados en este artículo.

<sup>3</sup> Los nombres de los alumnos son ficticios.

<sup>4</sup> *Acordai/homens que dormis/a embalar a dor/dos silêncios vis (...)*. Canción del compositor Fernando Lopes Graça y letra del poeta José Gomes Ferreira.

## Bibliografía

- Asbhy, R., Foster, S., Howson, J. & Lee, P. (2008).** *British School History Students' «Big Pictures» of the Past*. Comunicação apresentada no Encontro Anual da *American Educational Research Association*, New York.
- Asbhy, R., Gordon, P. & Lee, P. (2005).** *Understanding history. Recent research in history education. International Review of History Education vol. 4*. Londres: RoutledgeFalmer.
- Barca, I. & Schmidt, M. A. (2009).** Consciência histórica: um diálogo entre países. Em Silva, M. C. et al. (org.) *Atas do X Congresso Luso Afro Brasileiro de Ciências Sociais: Sociedades desiguais e paradigmas em confronto* (pp.750–758). Braga: ICS, Universidade do Minho.
- Barca, I. (2009).** Identities and History: Portuguese students' accounts. *International Journal of Historical Learning, Teaching and Research*, 8 (1), pp. 19–27.
- Koselleck, R. (2006).** *Futuro Passado*. Rio de Janeiro: Contraponto.
- Lee, P. (2002).** «Walking backwards into Tomorrow»: Historical Consciousness and Understanding History. Comunicação apresentada en el Encuentro anual de American Educational Research Association, San Diego. Recuperada de <http://www.cshc.ubc.ca>
- Lee, P. (2005).** Putting Principles into Practice: Understanding History. In M. Donovan & J. Bransford (eds.). *How Students Learn. History, Mathematics, and Science in the Classroom* (pp. 31–78). Washington, DC: The National Academies Press.
- Lloyd, C. (1995).** *As Estruturas da História*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Martin, R. (1989).** *The past within us*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Projeto «Consciência Histórica – Teoria e Práticas II» (2007–2011). Fundação para a Ciência e Tecnologia. Recuperado de [http://webs.ie.uminho.pt/conscienciahistorica/Projeto «Consciência Histórica – Teoria e Práticas» \(2003–2007\)](http://webs.ie.uminho.pt/conscienciahistorica/Projeto%20«Consciência%20Histórica%20–%20Teoria%20e%20Práticas»%20(2003–2007).). Fundação para a Ciência e Tecnologia. Recuperado de [http://www.fct.pt/apoios/projetos/consulta/vglobal\\_projecto?idProjecto=49106&sapiens=2002](http://www.fct.pt/apoios/projetos/consulta/vglobal_projecto?idProjecto=49106&sapiens=2002)
- Rüsen, J. (1993).** The development of narrative competence in historical learning: an ontogenetic hypothesis concerning moral consciousness. In Duvenage, P. (Ed.), *Studies in metahistory* (pp. 63–84). Pretoria: Human Sciences Research Council.
- Rüsen, J. (2001).** *Razão histórica. Teoria da História: os fundamentos da ciência histórica*. Brasília: Editora UnB.
- Rüsen, J. (2007).** Memory, history and the quest for the future. In L. Cajani & A. Ross (Eds), *History Teaching, Identities, Citizenship* (pp. 13–34). Londres: Trentham Books.
- Schmidt, M. A. & Barca, I. (Orgs.) (2009).** *Aprender História: Perspectivas da Educação Histórica*. Coleção Cultura, Escola e Ensino. Ijuí, RS: Editora Unijuí.
- Seixas, P. (ed.) (2004).** *Theorizing Historical Consciousness*. Vancouver: University of Toronto Press.
- Shemilt, D. (2000).** The Caliph's Coin: the currency of narrative frameworks. In Stearns, P., Seixas, P. & Wineburg, S. (eds.). *Knowing, Teaching and Learning History* (pp. 83–101). New York: NY University Press.
- Stearns, P., Seixas, P. & Wineburg, S. (eds.) (2000).** *Knowing, Teaching and Learning History*. New York: NY University Press.
- Wertsch, J. (2002).** *Voices of Collective Remembering*. Cambridge: CUP.