

- HELLER, A. (1977) *Sociología de la vida cotidiana*. Ediciones Península. Barcelona.
- KYMLICKA, W., NORMAN, W., Y OTROS. (1997). Ciudadanía. El debate contemporáneo en *Revista Agora. Cuaderno de Estudios Políticos*. Año 3, N° 7. Buenos Aires.
- MARSHALL, T. *Ciudadanía y Clase Social*. Revista Res.
- PALMA, D. (1995) *La Educación Popular y el tema de la ciudadanía*. CEAAL. Mimeo.
- QUIROGA, H (1999) Democracia, Ciudadanía y el sueño del orden justo en Quiroga, Villavicencio, Vermeren (compiladores) *Filosofías de la ciudadanía. Sujeto político y democracia*. Rosario. Homo Sapiens.
- SEVERINO, A (1992) "*La escuela en la construcción de la ciudadanía*". Mimeo. Brasil. Facultad de Educación Universidad de Sao Paulo.

La enseñanza de la historia del presente en la visión curricular

Nancy Aquino, Dante Bertone, Susana Ferreira*

Necesitamos recomponer una visión crítica del presente que explique correctamente las razones de la pobreza, (...) que nos ayude a luchar contra (...) el militarismo, el racismo y tantos otros peligros. Pero esta tarea no será posible si el historiador no participa también en ella, renovando nuestra visión del pasado de modo que sirva de base para asentar un nuevo proyecto social.

(J. Fontana)

El presente artículo⁹² constituye una parte de una investigación sobre *La historia del presente y su enseñanza*⁹³. El eje organizador de la misma lo conforman, por una parte la discusión de carácter epistemológico que, acerca de la historia reciente o historia del presente se está produciendo actualmente en ámbitos académicos. Por otra, la incorporación que en la enseñanza tiene esta temática, desde la forma en que ingresa en el currículum y desde su relevancia para la construcción de la conciencia histórica en los alumnos o las competencias socio-políticas destinadas a la reflexión sobre una ciudadanía activa.

Sobre la cuestión epistemológica el debate gira en torno a los términos o categorías referenciales (historia del presente, historia actual, historia inmediata, contemporánea, historia reciente), a la concepción de tiempo

* Facultad de Filosofía y Humanidades. Universidad Nacional de Córdoba

⁹² Una primera versión se presentó como ponencia en las JORNADAS DE INVESTIGACIÓN C.I.F. y H. U.N.C. 2004 y se enmarca en el trabajo de investigación que, con el aval de SECyT, realiza de manera interdisciplinaria el equipo de la cátedra de Seminario - Taller de Prácticas y Residencia y que lleva por título *La relación forma/ contenido*. La historia del presente y su enseñanza.

⁹³ Investigadores Principales: Liliana Aguiar, Carmen Orrico, Susana Ferreyra, Nancy Aquino, Dante Bertone, Celeste Cerdá; Ayudante de investigación: María Noel Mera.

alidad, a la existencia o no de un *nuevo objeto* de estudio o un nuevo abordaje.

La presunta construcción de un nuevo objeto de estudio, suscitó una serie de reflexiones sobre problemas de método, sobre las herramientas conceptuales empleadas, sobre las temáticas que abordan los referentes en el campo y, últimamente, sobre las propias condiciones sociales y culturales que habían alentado la inquietud por el nuevo objeto de investigación. Esta producción está comenzando ya a diseñar un segundo horizonte bibliográfico, constituido tanto por los trabajos que analizan las diferencias, proximidades y relaciones entre memorias colectivas, memorias sociales, entre un 'saber histórico' y una 'conciencia histórica' como por aquellos que encuentran en la declinación de los grandes relatos las razones de la aparición de un nuevo interés por esos asuntos (Cattáneo, 1999). Coincidiendo con Mongin "...se produce una redefinición honda de las dimensiones de la temporalidad: un 'presente recalentado', objeto de culto y obsesión, que casi monopoliza la experiencia humana (concebida como una 'serie indefinida de presentes'), un pasado prisionero de la 'pasión memorialista' y a la vez escindido del 'relato histórico tradicional' (...)." ⁹⁴

Por otra parte, surge también la pregunta sobre la factibilidad de este nuevo objeto que supone una utilización diferente de las fuentes, en la medida en que la escritura de la historia se produce al mismo tiempo que la experiencia histórica, coexistiendo así el historiador con los hacedores y testigos de los acontecimientos. "El historiador Julio Aróstegui, ha dicho que no es un proyecto de investigar o enseñar el pasado, el presente o el uno por el otro; es describir de un modo histórico los procesos sociales en los que nosotros mismos, y no nuestros antepasados, nos hallamos inmersos" ⁹⁵.

⁹⁴ MONGIN O. en CAETANO, Gerardo: Recuerdos del futuro. En: www.brecha.com.uy.

⁹⁵ ARÓSTEGUI J. en SOTO GAMBOA, Angel: Historia reciente de Chile. En El Mercurio. Santiago, 22 de julio de 2001.A2. Consultado en: www.bicentenariochile.cl.

Más allá de que las primeras miradas hacia el campo académico muestran que existe un intenso debate, incluso sobre las categorías conceptuales que permitirían denominar a esta nueva "parcela" ⁹⁶ creemos que este debate no es tan fuerte en los medios académicos en nuestro país, aunque no está ausente. Se lo encuentra sobre todo en trabajos de seminarios, que si bien no abordan de manera específica la historia del presente lo hacen transversalmente a partir de la historia oral o los estudios sobre memoria. También vinculado a propuestas de discusión online, como Historia a Debate, de origen español, en la cual participan destacados investigadores latinoamericanos y argentinos. "El término de Historia Reciente pareciera ser la opción adoptada por la mayoría de los historiadores (rastreo inicial de publicaciones y jornadas) en nuestro país" (Ibidem).

Nuestra preocupación fundamental en este trabajo, es indagar por el lugar asignado a este objeto en el Diseño Curricular jurisdiccional y de manera más específica los modos de abordaje en la enseñanza, tomando en cuenta que la presencia de estos nuevos contenidos en la currícula, no implica necesariamente su introducción que dependerá de los planteamientos teórico-metodológicos en los que se articula.

Nos proponemos presentar algunos de los avances realizados en el proyecto, en relación fundamentalmente con el diseño curricular, mirado en los Documentos Oficiales de Nación y de la Jurisdicción Córdoba.

⁹⁶ "Un rastreo inicial permite visualizar una clara dispersión conceptual al punto de encontrar variantes identificables no con escuelas históricas sino con el país de origen e incluso con referentes teóricos. En este sentido, encontramos Historia del tiempo Presente o Historia del Presente e Historia Inmediata (Francia), Contemporary History (Inglaterra), Zeitgeschichte (Alemania) e Historia Reciente (Julio Aróstegui); Julio Pérez Serrano, de la Universidad de Cádiz, historiador y director de un doctorado en Historia en dicha Universidad es presidente de la organización internacional Asociación Historia Actual (AHA) y director de la *Revista Historia Actual*, publicación oficial de la AHA (acaba de aparecer el número 1). Otros referentes teóricos españoles (Carlos Barros, Abdón Mateos, Josefina Cuesta Bustillo, retoman alguna de las denominaciones Francesas). Ibidem anterior.

1.- La preocupación por la enseñanza de la Historia:

Ya no se discute que la historia, como disciplina en el currículum, posibilitaría comprender y explicar el presente, la conformación de una identidad más inclusiva y compleja y la construcción de una ciudadanía reflexiva, crítica y participativa.

La historia-ciencia brinda herramientas para esta comprensión y transformación del presente con sus aportes específicos y conceptos estructurantes (se pretende que contribuya a desarrollar nociones de tiempo y espacio). Existe hoy una necesidad de comprender los profundos cambios contemporáneos y la complejidad del mundo en que vivimos, desde la conceptualización del pasado, pero también desde el abordaje de los tiempos más recientes. El saber pensar la realidad social se define como la capacidad para reconocer las estructuras de poder, los procesos de dominación política y la existencia de conflictivos posicionamientos sociales. Esto posibilita la conformación de la conciencia histórica, entendida ésta como una matriz a través de la cual los individuos y las sociedades procesan las experiencias y amplían la memoria. La conciencia histórica a partir de la comprensión de las mismas intenta dar cuenta del cambio, del dinamismo, de la complejidad social. Es un diálogo entre pasado, presente y futuro.

La identidad más inclusiva contribuye al mantenimiento de una memoria colectiva y de la conciencia de la identidad compartida. Esto tiene un claro interés sociopolítico porque tiende a la formación de una comunidad de pertenencia que opere como un referente válido para todos los sectores que la conforman.

La pregunta clásica ¿qué enseñar?, tiene hoy una vigencia y una problematicidad gigantesca; tuvo un sentido en los '80 y otro en los '90. Silvia Finocchio sostiene que no puede reducirse la educación a abrir oportunidades sociales como empleo o vida profesional aunque esto sea importante, sino que deberíamos educar para una intervención, una parti-

cipación más consciente en la vida social, por sujetos más activos en la modificación de su propio entorno⁹⁷.

“En la construcción de un currículo uno tiene que pensar siempre en el presente y negociar con el pasado y con el futuro. Yo le doy más derecho al futuro. Pero el pasado nos da más de lo que creemos que tenemos. Ésta es una postura personal, pero mas allá de que suene tal vez [ciudadanía] un poco gastada, es la única que yo encuentro para seguir encontrándole [sic] un sentido a la tarea de educar (...)”(Ibidem).

Al pensar en el currículo y las propuestas educativas en el contexto de los cambios que estamos viviendo, hay un punto importantísimo en función de esta idea de pensar en la preservación de una comunidad, la necesidad de un esfuerzo por *repolitizar la educación*, que no significa someter a la educación a la lucha de los vaivenes de los debates partidarios.

Repolitizar en el sentido de volver a darle un nuevo sentido a la idea de ciudadanía, a formar ciudadanos, como contraparte de la idea de exclusión. Recuperar esta idea de ciudadanía activa en contraposición a una idea de ciudadanía pasiva, que sólo acata algunas decisiones que otros toman, sobre todo en un contexto de crisis de representación. Ciudadanía no sólo en términos de un sujeto de derecho sino en términos de una incorporación, de pensar modos de modificar la realidad. No solo integrarse, sino modos de pensar qué conservar y qué modificar de la vida en sociedad. Se reconoce a la enseñanza de la historia un papel importante en este proceso de conformación de la conciencia histórica y la ciudadanía.

Ésta en tanto alternativa para hacer frente a la exclusión, demanda un análisis crítico y capacidad para actuar socialmente recuperando distintas imágenes del mundo, reivindicando el lugar de la política en térmi-

⁹⁷ FINOCCHIO, S.: Conferencia Inédita. Apertura Carrera de Especialización en la Enseñanza de las Ciencias Sociales, Córdoba, 2002.

nos de poder pugnar en una sociedad democrática, justa e igualitaria, promoviendo la participación conciente y efectiva en el mundo en que se desenvuelve ese ciudadano (Ibidem).

Creemos que incorporar a la enseñanza de la historia contenidos vinculados a la Historia del presente contribuiría a esa construcción.

2.- La preocupación por el presente es una preocupación por el tiempo histórico

Seguimos a Pagés cuando, en *La enseñanza de la historia* (1997) plantea que en los libros de didáctica de la historia y en las investigaciones al respecto, es recurrente el problema que representa la enseñanza y el aprendizaje del Tiempo histórico. A partir de allí podrían reconocerse que existen cuestiones vinculadas a la indefinición del concepto tiempo o su identificación con la cronología -un problema de naturaleza epistemológica y didáctica- y por otra parte, un segundo problema axiológico ¿Para qué enseñar Tiempo Histórico? . Por otra parte, tanto Pagés como otros reconocidos autores procedentes del campo de la Psicología como Carretero y Pozo en España, Castorina y Lenzi en nuestro país, sólo para citar a algunos (Carretero, 1988), analizan que existen enormes dificultades en establecer cómo construyen la temporalidad los niños y adolescentes, cuál es el papel de la enseñanza y el aprendizaje en esta construcción.

En la enseñanza hubo una tendencia a identificar pasado con reconstrucción, desconociendo la existencia de puntos de vista, tendencias o paradigmas epistemológicos diferenciados. Se presentaba al hecho histórico como natural/objetivo, sobre todo en los libros de textos donde, desde una postura positivista el tiempo se mostraba como externo a los hechos, cronología, tiempo lineal, acumulativo, presentación holista y repetitiva, eurocéntrica. Difícilmente podía observarse la presencia de textos escolares o propuestas de enseñanza en los cuales apareciera lo que Pagés señala como una postura crítica sobre el tiempo histórico, en la cual se entendiese a esta categoría como construcción del investigador, en la que no hay temporalidad absoluta sino reinterpretación, co-

nocimiento al servicio de la democracia y participación ciudadana, currículo en función del alumno, sus necesidades y problemas sociales, racionalidad crítica y constructivismo social, principios y conceptos claves, idea de cambio y continuidad y explicación multicausal.

¿Se ha modificado hoy esa concepción sobre el tiempo en la enseñanza, al punto de aceptar la presencia de una historia del presente? Ese es el eje de nuestra investigación.

3. La preocupación por el currículum:

Pensar en los contenidos curriculares (en este caso los referidos a ciencias sociales, en particular los históricos) que la escuela debe enseñar implica el abordaje de tres dimensiones, al decir de Gvirtz (1998). Una de ellas refiere a la relación entre contenidos y cultura, la otra a los procesos, actores y las instituciones que intervienen en la determinación de qué enseñar y finalmente algunos de los problemas referidos a la selección, distribución y organización social de los mismos.

El contenido se constituye en base de la transmisión cultural que realiza la escuela. Es un objeto simbólico y las características del mismo dependerán del modo en que es organizado y transmitido. Es una construcción social, es decir que resulta de un complejo proceso de producción, que es necesariamente una objetivación de los saberes públicos, considerados un patrimonio social. El contenido a enseñar es producto de un proceso de selección cultural, ya que de las culturas, se extrae y define.

Dada la multiplicidad y complejidad de la realidad cultural se hace necesario realizar un recorte. Definir, por tanto, implica una selección sobre la base de la identificación de ciertos elementos considerados importantes, porque la inclusión o exclusión realizada sobre textos culturales no es casual, tiene una historia y tradición y se relaciona con cuestiones de poder y de autoridad. El poder de seleccionar qué y cuánto se enseña, cómo se enseña, quién enseña, quién dice lo que se debe enseñar está implicando conflictos en la sociedad. Esto se debe a que el sa-

ber, y en este sentido seguimos los planteos de Bourdieu (1990), al ser socialmente producido y organizado en cuerpos de conocimiento, se constituye en un capital, por lo que los agentes diversamente situados entran en conflicto al disputarse el acceso, uso, posesión, transmisión y evaluación. Esto siempre se vincula con el poder.

Para el caso que se trata, estos planteos se tornan relevantes y altamente conflictivos ya que la definición de si se enseña o no el presente implica considerar, en función del proyecto que una sociedad se proponga, cuáles son los contenidos culturalmente básicos y socialmente útiles que un alumno debe adquirir a lo largo de la escolarización. Cabe preguntarse ¿es necesario enseñar el presente. Entran en juego aquí aspectos epistemológicos, historiográficos y psicopedagógicos, que son a su vez campos de debate muy controvertidos. Nuestra reflexión al respecto está contenida en páginas anteriores.

La producción y selección político-cultural de los contenidos a enseñar se realiza en múltiples instancias de decisión social organizadas en tres campos: cultural, estatal y mercado según lo plantea Gvirtz (op.cit).

El campo cultural está constituido por las instituciones de enseñanza superior y las de investigación que son las productoras de cuerpos de conocimiento. Las disciplinas se amplían y renuevan a partir de la investigación.

En relación al campo estatal, en éste se destacan las instituciones estatales que influyen significativamente en la definición de los contenidos a enseñar, ya que en la elaboración del currículo se visualiza la intervención del estado en el control de la vida social.

El campo del mercado en las sociedades actuales se constituye en un condicionante a partir de las prácticas y demandas de los distintos agentes económicos. Por ejemplo, las presiones de las empresas por los tipos de perfiles requeridos, así como también la demanda de un alto nivel de especialización o las intervenciones de los que controlan la industria cultural, como el caso de la industria editorial.

Las características del proceso son diversas, entre ellas debemos considerar la legitimidad de la selección que depende de las capacidades de negociación de los distintos actores intervinientes, en la medida que la influencia y la intervención de los actores varía según el nivel de escolaridad. La selección pedagógica-cultural es histórica y socialmente relativa. Además favorece a ciertos grupos sociales más que a otros, porque el conocimiento y las pautas que se promueven pueden tener muy distinto valor y efecto según la procedencia social.

La pedagogización de la cultura permite reconocer un proceso que vincula distintos contextos, que siguiendo a Bernstein (1988) son el primario, secundario y recontextualizador. En el contexto primario se desarrollan y crean los textos culturales, las ideas y los saberes especializados que serán seleccionados para su transmisión. En el secundario, los contenidos del primario son reproducidos y transmitidos a través de instituciones y especialistas. En el recontextualizador los agentes actantes, los especialistas e instituciones organizan los textos, a partir del primario, que serán utilizados en el secundario. Los especialistas realizan la selección y el recorte de elementos del contexto primario y definen el mensaje de las escuelas. La principal actividad de los recontextualizadores es la construcción del qué, contenidos a transmitir y el cómo, manera de transmitirlos.

Dada esta complejidad de definir los contenidos curriculares para la enseñanza en la escuela y situándonos en el contexto recontextualizador, a continuación se esbozarán sólo algunos de los ejes pensados para Ciencias Sociales y con mayor especificidad la Historia. Tomar decisiones sobre qué enseñar implica necesariamente preguntarse sobre por qué o para qué, en este sentido y siguiendo a Benejam (1997) las respuestas a tales preguntas remiten a perspectivas teóricas en las que el agente se posiciona, lo cual supone tener en claro que en la epistemología "se superponen" ciencia e ideología.

En la selección se opta por conocimientos relevantes, si se lo piensa para historia lo relevante estará vinculado a las características del pensamiento histórico. Éstas son (en este sentido seguimos los planteos de

González Muñoz, 1996), a) el pensamiento cronológico, que desarrolla el sentido del tiempo histórico, especialmente importante en el marco de nuestra investigación, b) la comprensión histórica que implica la habilidad para leer y escuchar datos históricos, identificar elementos básicos de la narrativa o la estructura de la historia y las causas y acontecimientos, c) el análisis y la interpretación de la historia, es decir la capacidad de comparar y contrastar experiencias y creencias, tradiciones, esperanzas y d) la investigación histórica, la habilidad para formular preguntas, que implica identificar problemas que enfrentaron a sociedades, analizar distintos intereses y puntos de vista, evaluar propuestas alternativas para enfrentar estos problemas y analizar razonadamente si las decisiones alternativas y las acciones que se llevaron a cabo fueron acertadas. Se pueden agrupar en tres grandes campos: aprendizaje de conceptos, la explicación histórica y el problema del tiempo.

Los conceptos trabajados son de gran complejidad y abstracción lo cual requiere de una intervención docente específica para su tratamiento en la escuela, a la vez que supone tomar decisiones respecto de las escalas temporo-espaciales sobre las cuales se trabajarán los mismos.

La consideración de las explicaciones supone analizarlas desde un doble nivel desde las explicaciones intencionales y causales, las primeras referidas a los motivos, intencionalidades de los agentes que intervienen y las segundas basadas en las relaciones entre variables, en los distintos factores, económicos, políticos, sociales de carácter más abstracto. La enseñanza de esto supone un tratamiento a partir de la renovada relación entre explicación y narración, el interés está en la búsqueda de modelos de narración, que trate una historia que presente agentes en secuencias de tiempo situados en estructuras.

La enseñanza del tiempo no puede estar escindida de la interpretación del tiempo como categoría social, que es compleja y abstracta. La pluralidad de tiempos supone considerar la multiplicidad de duraciones, los cambios y las permanencias para pensar lo social en términos de procesos, entre otros, como analizábamos en párrafos anteriores.

La selección de contenidos surge, entonces, de complejos procesos que implican decisiones en torno a cuáles son los contenidos culturalmente básicos y socialmente relevantes para la enseñanza. Esta definición sobre el qué enseñar supone necesariamente comprender al contenido como producto de una selección cultural, que es resultado de un campo de luchas de poder.

Esto está presente, desde una mirada preliminar, en la selección curricular analizada.

4.- Una primera mirada a los Documentos:

En relación con lo que implica un currículum, mostramos aquí las primeras aproximaciones realizadas al Diseño Curricular, dando cuenta, en principio que, tanto los Documentos producidos por Nación como los de la Jurisdicción Córdoba sostienen que "no se tratan de Diseño Curricular" sino de aportes para la discusión o Contenidos Básicos que deberán ser analizados y rediscutidos por las jurisdicciones (en el caso de Nación) y por las propias instituciones educativas, para la formulación de sus Proyectos Educativos Institucionales en los que deberán plasmarse además, los requerimientos y vinculaciones con los contextos particulares.

Por otra parte, consideramos necesario orientar nuestra búsqueda no sólo a las propuestas curriculares sino también a otros documentos producidos en los Seminarios y Jornadas realizados para los equipos técnicos curricularistas, Acuerdos para las discusiones jurisdiccionales, resoluciones ministeriales para la implementación, pues sostenemos que en estos materiales puede encontrarse, más que en los propios "diseños", la mirada sostenida por los profesionales sobre la enseñanza de contenidos históricos de la *Historia del Presente*.

En esta etapa de relevamiento inicial de fuentes escritas y documentales, se ha focalizado en los siguientes documentos:

- **Fuentes** para la Transformación Curricular Ciencias Sociales Volumen I y II del Ministerio de Educación y Cultura de la Nación 1997.

- a) Propuesta del Dr. Fernando Devoto.
- b) Propuesta del Dr. Luis Alberto Romero.
- c) Propuesta del Dr. Carlos Segretti.

- **Diseño** de los Contenidos Básicos Comunes de Nación para la Enseñanza Polimodal y la Orientación En Humanidades y Ciencias Sociales. 1997.

- **Diseño** Curricular para la Jurisdicción Córdoba del Ciclo de Especialización en Humanidades y Ciencias Sociales.

Fuentes:

- a) En la propuesta del Dr. Devoto se aprecia una diferenciación entre lo que él considera debería ser parte de la enseñanza básica obligatoria y lo que considera deseable para el ciclo polimodal o de especialización.

En relación a la enseñanza básica plantea *" mayor espacio al período contemporáneo y ello implica no sólo un siglo XIX muy bien servido (en cuanto al espacio que se le dedica no en cuanto a los contenidos) en los planes actuales sino, a desmedro de épocas remotas, una mayor disponibilidad de tiempo para el siglo XX, con énfasis especial en el período de la segunda posguerra"*. (pág. 84).

Para Polimodal propone abordajes de las sociedades latinoamericanas y sus problemáticas socio-políticas en el siglo XX dentro del contexto mundial, desde conceptos como *democracia, populismos, autoritarismos*.

En la consulta a la que el Dr. Devoto sometió su propuesta, renombrados colegas como Eduardo Míguez de la Universidad del Centro (Tandil) observan *"...relativizar el énfasis otorgado a la historia reciente"*, Eduardo Hourcade (U.N.R.) profesor de Historia Contemporánea se pregunta

"...si la propuesta en general no plantea en el fondo una perspectiva que traspasa barreras interdisciplinarias..." (pág.104).

- b) La propuesta del Dr. Luis Alberto Romero para la educación básica es trabajar América Latina y Argentina en el siglo XX desde los Gobiernos Radicales hasta nuestros días incluyendo una periodización que establece: *"...definidas en términos políticos, la etapa de los gobiernos radicales, 1916-1930, la de la restauración conservadora, 1930-1945, la peronista 1945-1955, la de la larga crisis posperonista 1955-1966, la de la confrontación entre el autoritarismo militar y la movilización social, entre 1966 y 1976, la del proceso militar, 1976-1983 y la del resurgimiento democrático, desde 1983 hasta nuestros días"*. Propone específicamente trabajar grandes problemas – eje vinculados a la historia de la relación estado-sociedad, cambios sociales, cambios en las ideas y categorías económicas explicativas.

Para el polimodal, desde la misma periodización dice *"El propósito es introducir al alumno, a través de la historia, en los problemas del mundo en que vive, en el que deberá desempeñarse como ciudadano.(...) poner de manifiesto el carácter mucho más controversial que tiene cualquier tema histórico contemporáneo"*. (pág. 207).

- c) El Dr. Carlos Segretti no hace ninguna mención a temáticas que excedan en lo temporal al año 1955 por lo que no lo analizamos en relación con nuestra investigación.

Diseño de la Jurisdicción Nación:

Los contenidos de Ciencias Sociales propuestos por Nación están organizados en Formación General de Fundamento y Formación Orientada. En la F.G.F. se expresan Contenidos Básicos Comunes para la Educación Polimodal y en la Formación Orientada se diferencian Contenidos Básicos Orientados (C.B.O.) y Contenidos Diferenciados (C.O.).

En los CBC , los contenidos conceptuales están divididos en cinco apartados :

- Sociedad y espacio geográfico
- Procesos económicos
- Sociedad y política
- La sociedad civil
- Cultura y sociedad

En todos estos apartados se alude a *procesos contemporáneos* referidos esencialmente a los siglos XIX y XX, en Sociedad y Política se analiza la formación del Estado Nacional desde 1880 aludiéndose a *la ciudadanía política en la Argentina contemporánea* y la experiencia política de los países del Mercosur.

En las Expectativas de Logros se propone generar procesos de comprensión de las dimensiones socioeconómicas, políticas y culturales contemporáneas, nacionales y provinciales en el contexto americano y mundial, reflexionando sobre continuidades y transformaciones de la cultura política.

Los CBO para la modalidad Humanidades y Ciencias Sociales se organizan en capítulos y bloques,

- Capítulo I: Perspectiva de las Humanidades y las Ciencias Sociales.

Bloque 1: problemas de filosofía

Bloque 2: lengua y literatura

Bloque 3: sociedad, política y economía

Bloque 4: sociedad, cultura y comunicación.

Consideramos que los conceptos referidos a contenidos históricos parecen estar presentes en el Bloque 3. Las Expectativas de Logros para este bloque se centran en explicar los procesos de interacción entre las múltiples dimensiones de lo social, lo político y lo económico, comparar modelos sociales y sistemas políticos y económicos en diferentes espacios geográficos y tiempo histórico.

En los contenidos conceptuales, bajo el título Estado, se trabajan orígenes y tipologías del estado moderno, la noción de ciudadanía, el Estado-Nación en el marco de la globalización y los procesos de reforma del estado. En el título Economía se alude a las reformas económicas en los años '80 y '90.

A pesar de que en ningún momento se alude a *historia del presente*, la periodización abordada parece sostener la necesidad de incorporar procesos actuales al análisis de lo contemporáneo. Recordemos que esta propuesta es de 1997, en plena actualidad de las Reformas del Estado, la globalización, el Mercosur.

Diseño de la Jurisdicción Córdoba:

En este momento consideramos que sería importante analizar el espaldado conceptual entre la propuesta del C.B.U. (educación obligatoria que equivaldría al Tercer Ciclo de E.G.B. de Nación) -que establece para tercer año trabajar con Historia Argentina siglo XX - y el contenido del Ciclo de Especialización, tarea que aún no hemos realizado.

Por otra parte, al tratarse de un diseño curricular que propone cargas horarias pero también dispone que se hagan diseños institucionales, estimamos necesario profundizar más sobre esta diferenciación, quizás desde el análisis de casos.

La orientación Humanidades y Ciencias Sociales, partiendo de una base horaria, suma horas a las materias básicas como Historia, pero abre a la incorporación de conceptualizaciones de las Ciencias Sociales en otros espacios curriculares (Sociología, Antropología, Comunicación, etc.),

llegándose a la completa atomización (20 espacios curriculares en 35/40 horas semanales cátedra).

Del análisis del Ciclo de Especialización en Humanidades y Ciencias Sociales surge que para 4to. Año se propone trabajar con una Historia Argentina en el contexto mundial dentro del desarrollo de la economía capitalista y la sociedad burguesa hasta 1880. Con tres horas cátedra semanales.

Para 5to. Año la temática es Historia Mundial y Argentina desde la relación estado-sociedad, entre 1880-1943. Dos horas cátedra.

En 6to. Año se propone trabajar Historia reciente, sociopolítica, en el escenario mundial, incluyendo Argentina. Es una temática sumamente amplia, que incluye las palabras "*hasta el presente*". Cuenta con dos horas cátedra (aunque el P.E.I. puede asignar más horas, haciendo uso de las que corresponden a Formación Especializada o Práctica Especializada).

En Educación de Adultos el Diseño establece que la asignatura Historia se dicta en 1er. Año (como equivalente al C.B.U.) Se propone Historia Argentina desde el período indígena hasta el presente. (con las categorías de J.L.Romero, *indígena, criolla, aluvional, etc.*). Y en 2do. Año (que equivale a la especialización aunque sólo en Producción de Bienes y Servicios) la temática es Historia Mundial *hasta el presente*.

5.- A modo de conclusiones preliminares:

En un Informe Preliminar que el equipo redactara en junio de 2004, dábamos cuenta de que nuestras indagaciones iniciales acerca de la Historia del Presente nos permitían visualizar, al menos, dos problemáticas fundamentales que se debaten actualmente en el campo:

1- "Un debate epistemológico sobre la posibilidad del presente como objeto de análisis. En este punto es clara la división entre quienes siguen sosteniendo que el objeto de la disciplina histórica es el estudio del pasado y quienes optan por definirla como el estudio de las socieda-

des en el tiempo. Dentro de este último grupo existen diferentes perspectivas que, a nivel de hipótesis, serían de carácter epistemológico y metodológico.

2- Al debate epistemológico sobre la posibilidad del presente como objeto de conocimiento se suman otros interrogantes: ¿Es esta "parcela historiográfica"⁹⁸ en gestación un nuevo enfoque o un nuevo objeto? La existencia de diferentes perspectivas teóricas y conceptualizaciones dan cuenta de las dificultades propias de un campo todavía en construcción."⁹⁹

El debate acerca de esta temática no es tan intenso aún en los medios académicos en nuestro país, aunque no está ausente. Se lo encuentra sobre todo en trabajos de seminarios, que si bien no abordan de manera específica la historia del presente lo hacen transversalmente a partir de la historia oral o los estudios sobre memoria. También vinculado a propuestas de discusión on-line, como Historia a Debate, de origen español, en la cual participan destacados investigadores latinoamericanos y argentinos. "El término de Historia Reciente pareciera ser la opción adoptada por la mayoría de los historiadores (rastreo inicial de publicaciones y jornadas) en nuestro país" (Ibidem).

Sobre la enseñanza de la temática coincidimos con Gonzalo de Amézola que, en un interesante artículo publicado en la revista *Entrepasados* sostiene que "(...) si bien estos contenidos no estaban totalmente ausentes de la enseñanza, se restringían a poco más que a sobrevolar rápidamente algunos pocos acontecimientos de las últimas décadas de nuestro pasado (...) [porque] el pasado cercano suele ser molesto y, si se puede, es prudente eludirlo"(de Amézola, 2000). Interesante es destacar que para Amézola, la historia reciente para nuestro país, se vincula con los sucesos de la década del '70. En esto coincide con muchos especialistas

⁹⁸ Tal la denominación adoptada por Josefina Cuesta Bustillo.

⁹⁹ Equipo de investigación (Subproyecto Enseñanza de la Historia del Presente). Informe Interno junio 2004.

que establecen que la periodización en estos temas, se encuentra fuertemente relacionada con procesos traumáticos y, por esto, muy asociada a la memoria, la identidad, el olvido selectivo.

Nos proponemos seguir ahondando en estas cuestiones, acercándonos a las propuestas editoriales y a las prácticas docentes en las aulas, pues creemos que es allí donde encontraremos a la historia enseñada y, más allá de lo que podamos encontrar, nuestra búsqueda tiene la intención de compartir con los autores que hemos citado en estas páginas, la convicción de que nuestra disciplina tiene sentido si logra apasionar a nuestros alumnos por el presente, por el ejercicio de sus derechos, por su identidad resignificada en estos nuevos escenarios en los que "los lazos del pasado, del presente y del futuro ya no son los mismos" (Caetano, 2003).

Bibliografía:

- ARÓSTEGUI, Julio: *El Fin de la Contemporaneidad o el Presente como Historia*. Historia 16, Año XXII, N° 255. (pags.3/68)
- BAILLY, Antoine: "La educación para las ciudadanías mediante la enseñanza de la historia y la geografía". En: *Perspectivas*, Revista trimestral de Educación Comparada, vol XXVIII, n° 2.
- BARROS, Carlos: (1999) *El retorno de la Historia*. II Congreso Internacional Historia a Debate, julio, Santiago de Compostela, España.
- BENEJAM, Pilar y PAGÉS, Joan (coord.): (1997) *Enseñar y aprender Ciencias Sociales*. Horsori. Barcelona. Cap.2.
- BERSTEIN, B: (1988) *Clases, Códigos y Control*. Edit. Akal. Madrid.
- BOURDIEU, P: (1990) *Sociología y Cultura*. Edit. Grijalbo. México.
- CAETANO, Gerardo (2000) *Recuerdos del futuro*. En: www.brecha.com.uy.
- CARRETERO M. y Otros: (1989) *La enseñanza de la Ciencias Sociales*. Edit. Visor. Madrid.

- CASTORINA J. y Otra: (1988) "Las primeras ideas infantiles sobre la autoridad presidencial", en *Revista Argentina de Educación*, Nro. 10.
- CUESTA, Josefina: (1993) *Historia del presente*, EUDEMA.
- DE AMÉZOLA G.: (2000) "Problemas y dilemas en la enseñanza de la historia reciente". En *Entrepasados*. Revista de Historia Nro. 17. Buenos Aires. Marzo.
- EGAN, Kieran: (1990) *La imaginación en la enseñanza y el aprendizaje*. Edit. Amorrortu. Buenos Aires. Cap. 6.
- GONZÁLEZ MUÑOZ, María: (1996) *La enseñanza de la historia en el nivel medio*. Marcial Pons Ediciones Jurídicas y Sociales. Madrid.
- GVIRTZ, S. y otros: (1998) *El ABC de la tarea docente: currículo y enseñanza*. Edit. Aique. Buenos Aires.
- JELIN, Elizabeth: (2002) *Los Trabajos de la Memoria*. España: Siglo XXI de España Editores- Siglo XXI de Argentina Editores.
- PAGÉS, Joan: (1998) "Los valores y la de las ciencias sociales: retos para la formación de una conciencia democrática" en Asociación Universitaria del Profesorado de didáctica de las Ciencias Sociales, Los valores y la didáctica de las Ciencias Sociales. Editions de la Universitat de Lleida, España.
- _____: (1999) "El Tiempo Histórico", Cap. XI. En BENEJAM, PILAR Y OTROS: *Enseñar y Aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la Educación Secundaria*. Horsori Editorial. Barcelona.
- RICOEUR, Paul: (1983) *Texto, Testimonio y Narración*, Edit. Andrés Bello, Santiago de Chile.
- SAAB, Jorge: Conferencia en Congreso Historia a Debate.s/d.
- SOTO GAMBOA, Angel: *Historia reciente de Chile*. En El Mercurio. Santiago, 22 de julio de 2001.A2. Consultado en: www.bicentenariochile.cl.
- _____. (2004) *Historia del presente: Estado de la cuestión y conceptualización*. *Revista Electrónica "Historia actual on-line"*. Año II, N°3, invierno