

**Polisemia y transversalidad de los conceptos de
Estado y Cultura en Ciencias Sociales.
Una propuesta de selección de contenidos para
el nivel superior no universitario**

*Estela Moyano**
*Sonia Banegas***

Resumen

Nuestro trabajo centra su mirada, en un mismo espacio curricular, Ciencias Sociales, que forma parte de la currícula de dos carreras de nivel superior no universitario: el Profesorado en Primer y Segundo Ciclo de E.G.B. y el Profesorado de E.G.B. 3 y Polimodal en Economía. Ambas carreras, se desarrollan en dos instituciones diferentes, que comparten además del mismo edificio, el perfil de sus alumnos, manteniendo las particularidades propias de cada propuesta académica.

¿Qué enseñar? ¿Qué contenidos conceptuales priorizar? ¿Cómo articularlos? Desde estos interrogantes, se abordará una propuesta de enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Sociales, a partir de ejes centrados en conceptos considerados "claves": Estado y Cultura, en tanto su análisis permite un abordaje problemático, reflexivo y crítico del mundo actual.

Palabras Claves: Ciencias Sociales - Estado - Cultura - Contenidos

Abstract

Our proposal analyses simultaneously, Social Sciences, sharing two careers in the higher education: 1- the Professorate for First and Second Cycle of Basic General Education (E.G.B. 1 y 2) and 2- the

* Profesora y Licenciada en Historia. Profesorado en Primer y Segundo Ciclo de E.G.B. Escuela Nacional Superior Agustín Garzón Agulla.

** Magíster en Demografía. Profesora y Licenciada en Historia. Profesorado de E.G.B. 3 y Polimodal en Ciencias Económicas y Jurídicas José A. Ortiz y Herrera.

Professorate for Basic General Education and "Polimodal" in Economy. Both of them are included in two different institutions, which have in common the same building, students with a similar profile but keeping the spirit of each career.

¿What should we teach? ¿How do we choose the main issues? ¿How does the sequence of contents should be organized? ¿How can they be articulated? Taking this questions as a point of support, we will attain a proposal for teaching and learning Social Sciences, considering two central ideas as key concepts: State and Culture, as far as their analyse grants a reflexive and critical approach to nowadays world.

Keys Words: Social Sciences - State - Culture - contents

I- Introducción

Los Institutos de Formación Superior, tienen a su cargo la formación de los docentes, que serán los responsables de promover, desde las aulas, la formación de los futuros ciudadanos, es decir hombres con sentimientos de pertenencia a su comunidad regional y nacional, que sepan convivir democráticamente, respetando las diferencias, sean solidarios, reconozcan la noción de regla y la necesidad de su construcción conjunta. Por otra parte, debe promover su formación como sujetos históricos, autónomos, capaces de asumir responsabilidades individuales y grupales, que les permitan plantear y resolver situaciones problemáticas.

La "desnaturalización" del mundo social, que el docente debe promover en los alumnos, implica la problematización, ampliación, indagación y cuestionamiento del ambiente natural y social en que ellos se desarrollan. Siendo esta tarea compleja, exige una formación sólida por parte del docente, con conocimientos conceptuales y procedimentales específicos y actualizados del mundo social.

Al referirnos a las Ciencias Sociales, estamos aludiendo a la historia, la geografía, las ciencias políticas, la economía, la antropología, la sociología, entre otras. Precisamente, estas disciplinas, en la segunda mitad del siglo XX, han revisado el

estilo paradigmático en que se las había presentado desde fines del siglo XIX, impugnando el encorsetamiento de cada una de ellas en marcos abstractos generales para guiar la investigación empírica¹. Clifford Geertz², ha caracterizado la tendencia actual de las ciencias sociales, señalando el fluido traspaso de ideas y métodos de una disciplina a otra.

Así, se ha pasado de una concepción positivista, con una visión fragmentada y cronológica, que ponía el eje del saber en la posesión de datos, a disciplinas donde lo social se puede explicar por lo económico o lo político, y lo político se puede entender a partir de lo social, lo ideológico o lo económico, lo espacial por lo social y económico, etc.

Enseñar Ciencias Sociales hoy, significa reconstruir los relatos históricos, poner en juego la imaginación para "armar el paisaje social": los actores y sus intereses y conflictos; el espacio rural y urbano, con sus determinaciones naturales y sociales, las técnicas, la manera de producir adquirir los alimentos, vestidos, utensilios, etc.

El objetivo en la enseñanza, debe estar en los contenidos y dentro de los contenidos, en aquellos que se refieran a la construcción de conceptos y procedimientos.

Este trabajo traza, en su primera parte, un perfil sociodemográfico de los alumnos ingresantes a dos instituciones de formación docente de la ciudad de Córdoba, considerando aspectos de su contexto socio económico y cultural. A partir de esta mirada, la segunda parte, propone un abordaje de las Ciencias Sociales, a través de una selección de contenidos centrada en conceptos que vertebran su análisis. Esta elección, nos permite apelar a nuevas y más complejas representaciones sobre lo social y promueve en nuestros alumnos, futuros docentes, el esfuerzo por comprender épo-

¹ MARCUS, G. y FISCHER, M. "Una crisis de representación en las ciencias humanas", en: *La antropología como crítica cultural*, Amorrortu Editores, 1986.

² GEERTZ, C., "Géneros confusos: la refiguración del pensamiento social", en: *Conocimiento local*, Gedisa, Barcelona, 1980

cas de nuestro pasado y el pasado de otras sociedades. Ponerse en el lugar de los protagonistas, es desarrollar actitudes de respeto al "otro" cultural y social. En el presente trabajo, abordaremos, a manera de ejemplo, la aplicación de tales conceptos al análisis de dos temas de los programas de Ciencias Sociales.

II- Una aproximación a la construcción del Perfil de Alumno que asiste al Profesorado³

La población es predominantemente femenina, en edades jóvenes, de hasta 30 años. Casi la mitad trabaja y estudia, no obstante, las entrevistas nos informan que la mayoría busca trabajo para pagar sus estudios o contribuir a los ingresos del hogar. La elección por la carrera, se divide entre un idealizado "deseo de ayudar", un vago gusto por "la docencia", "una salida laboral corta y accesible" y un "fracaso en los estudios universitarios"⁴.

Los argumentos vocacionales, vinculados con aspectos emocionales y asistencialistas, conforman una imagen idealizada de la carrera docente, en la que se entran razones prácticas relacionadas con la necesidad de obtener una salida laboral, y una carrera corta que asegure un ingreso estable⁵.

³ En el Profesorado en Primer y Segundo Ciclo en E.G.B., el docente está realizando registros de observación, que apuntan a dar cuenta del tipo de población que asiste y de su rendimiento académico (2006). En el Profesorado de E.G.B. 3 y Polimodal en Economía, el docente trabajó con legajos de alumnos ingresantes, registros de observación, encuestas y entrevistas (2005-2007).

⁴ Algunas de estas elecciones se justificaron así en las entrevistas realizadas: "enseñar me gusta, poco, no tanto, no tanto y matemáticas no, economía sobre todo...", "me gustaba la docencia me parece...una tarea más útil o más noble para hacer...", "me gustó la salida laboral y aparte también...descubrí en mi la vida docente." Entrevistas, 2006, Córdoba. DAVINI M.C., ALLIAUD A, *Los maestros del siglo XXI. Un estudio sobre el perfil de los estudiantes de magisterio*, Miño Dávila, Buenos Aires, 1995, pp. 37 a 70.

⁵ "eh... como salida laboral porque me parecía que...que era una carrera

Entonces, vocación y necesidad práctica, indicarían una situación social desfavorable, en una configuración que, curiosamente, mantiene un modelo de docente basado en el reconocimiento, el prestigio, el respeto, como principales atributos personales⁶. Esta imagen, que suponemos construida en la escolaridad previa de los alumnos (más precisamente en el nivel primario), incide en el proceso de formación y en la práctica docente.

En este imaginario - que otorga escasa importancia a la transmisión de saberes, al desarrollo de un pensamiento crítico reflexivo-, las exigencias propias de una formación y cultura profesional, entran en colisión con las representaciones sociales que los ingresantes tienen respecto a su formación académica y de la función educativa.

Esta idealización, dificulta comprender el por qué de un Curso de Ingreso⁷, su obligatoriedad, materias y contenidos seleccionados. Las entrevistas tomadas así lo expresan: "me resultó fácil porque ya tenía una base...", "para refrescar conocimientos...", "para estar al nivel...". Sin embargo, las mayores dificultades que se les presentaron fueron en comprensión de textos y producción escrita: "la mayoría no nos dábamos cuenta qué teníamos que hacer concretamente con los textos y con el tema de la síntesis, con la interpretación con... ese tipo de cosas...", "eh, me costó mucho interpretar las lecturas...pero vengo de una formación mala así que me costó un poquito eso..."

un poquito corta y... podría hacer...me resultaba un poquito más accesible que otras carreras que podía hacer..." Entrevista, 2006, Córdoba.

⁶ SARLO, B., *La Máquina Cultural. Maestras, traductores y vanguardistas*, Ariel, Buenos Aires, 1998, pp. 74 a 76.

⁷ El curso de ingreso a instituciones terciarias comenzó a regir desde el 2004, sin directivas específicas de parte del Ministerio de Educación de la provincia. Cada institución lo organizó a su criterio (en relación con su cursado, duración, asignaturas, formas de evaluación, etc). Recién a fines de 2005 se estableció su obligatoriedad. modalidad de cursado, asignaturas, evaluación, diferenciada según los Institutos de Formación Docente.

Posteriormente, las exigencias propias de la formación académica chocan con el modelo ideal, en relación con las horas dedicadas al estudio, a manejar destrezas y procedimientos intelectuales, lo que incide en el rendimiento académico, obturando la aprobación de las diferentes asignaturas⁸.

En este sentido, los recursantes de materias de primer año, se constituyeron en informantes claves que nos permitieron avanzar sobre las principales dificultades: escasa comprensión, ausencia de hábitos y de lugar de estudios, excesivas horas dedicadas al trabajo, falta de tiempo para estudiar, para "llegar con los temas", por eso se anotan en los finales, en los parciales, en los recuperatorios, pero muchas veces no se presentan porque no llegan, y en consecuencia, quedan libres.

Finalmente, la idealización que incorpora un "deber ser", puede ocultar o inhibir las condiciones reales en las que se desarrolla la carrera docente (magros salarios, escasos recursos humanos y materiales, etc.). De ser así, se produciría un quiebre cuando estos alumnos se inserten en un contexto donde la desvalorización, que proviene de la misma comunidad educativa (padres y alumnos), es moneda corriente, y sus "representaciones" incidirían en la organización y selec-

⁸ La mayoría de los entrevistados reconoció que eligen la formación docente "porque supuestamente iba a ser más fácil...", sin embargo en el trayecto perciben que "hay que leer mucho", "dedicarle mucho tiempo de estudio..." y no pueden enfrentar los requerimientos "porque se junta todo... y por ahí no dan los tiempos con el trabajo y todo no, no se puede..." "llego a mi casa re cansada y no tengo ganas de estudiar y no estudio...". Pocos reconocen que estas presiones se vinculan a dificultades en el aprendizaje: "algunas dificultades tengo yo para estudiar...ahora estoy tratando de no estudiar de memoria..." Entrevistas, 2007, Córdoba.

Véase además BARRUTI, D., CARRILLO M., CALLEGARI, G., DEL AGUA G., EZPELETA, A. M. y OVIEDO D, Formación Docente en E.G.B.: Incidencia del perfil de los /as ingresantes., III Encuentro Nacional Red D.H.T.E. Docentes que hacen Investigación Educativa, en: http://www.escuelamarinavilte.org.ar/_paginas/dhie/encuentro3_nac_listados.htm.

ción de contenidos curriculares y estrategias de enseñanza frente al aula.⁹

II. 1- El Contexto socio-económico cultural de los alumnos

Las entrevistas, encuestas y registros de observación realizados, nos permiten delinear algunos aspectos del contexto socio económico y cultural del alumnado, a partir de examinar las dificultades que observan durante su formación académica. Esta perspectiva, constituye una aproximación para precisar el contexto en el que se mueven los alumnos, objetivo en el que estamos trabajando¹⁰.

La población, mayoritariamente femenina, nativas de la ciudad de Córdoba, que asiste a las instituciones en estudio, reside en sectores cercanos, ubicados, por orden de importancia, al norte, este, oeste y sur de los institutos, reconocidos hasta los 80', como barrios de obreros pertenecientes a los sectores medio y medio bajo, vinculados productivamente al ferrocarril, matadero y curtiembre, así como a actividades comerciales¹¹. Este vasto espacio geográfico, carece de ofertas similares en estudios superiores a nivel provincial, circunstancia que constituiría al Profesorado en Primer y Segundo Ciclo de E.G.B. y al Profesorado de E.G.B. 3 y

⁹ DAVINI M. C., ALLIAUD A, Op.Cit., pp.71 a 73.

¹⁰ Consideramos relevante construir un perfil de alumno terciario que examine el contexto socio-económico cultural del cual proviene. En este sentido hemos avanzado en una propuesta presentada a la dirección del Instituto Ortiz y Herrera, que contempla la puesta en práctica de una ficha de inscripción de alumno que indaga además de la información habitual (datos personales y nivel de estudios) sobre formación educativa anterior, trabajo y constitución de grupo familiar, ya que consideramos son cuestiones que nos remiten a un entramado social propio y particular de cada ingresante a este nivel.

¹¹ Barrios: Liceo, Yofre, Patricios, Talleres, Pueyrredón, San Vicente y zonas aledañas. Especificar el barrio de procedencia es insuficiente al momento de determinar el origen social de los alumnos, el que se establecería con información sobre vivienda, nivel de instrucción, trabajo del alumno y de su grupo familiar.

Polimodal en Economía, enclavados en barrio General Paz, en la alternativa de estudios gratuita más cercana a su lugar de residencia.

Asimismo, sus edades jóvenes, son indicativas de un egreso reciente del nivel medio: predominantemente provienen de secundarios provinciales (I.P.E.M.), instituciones privadas y centros educativos de adultos (C.E.N.M.A.).

Si bien no poseemos otra información sobre su escolaridad previa, podemos inferir, a partir de los inconvenientes observados en su formación en el nivel superior, un recorrido escolar deteriorado. En efecto, las materias cuyos contenidos son considerados básicos a la carrera, son las que más recursan: Lengua y Matemática, en el caso del Magisterio y Economía y Matemática, para el Profesorado en Economía. Estas materias, identificadas como “claves” por los propios alumnos, proporcionan contenidos básicos que no se habrían adquirido en el nivel medio y su importancia radicaría en las dificultades que el desconocimiento de sus contenidos “acarea” a los alumnos en el presente trayecto.

Esta problemática, reconocida por el Ministerio de Educación de la Provincia, determinó la implementación desde 2006 de un Curso de Ingreso para todos los Institutos de Formación Superior, con el objeto de “favorecer el tránsito de la escuela media al nivel superior, a través de una propuesta que atienda sistemáticamente la recuperación y actualización de saberes...”. Por ello se estableció la “obligatoriedad de evaluar y aprobar programas de lecto-comprensión y producción textual y competencias matemáticas”¹².

¹² *Desafíos para la Educación Superior* (2005) Documentos del Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba. Establece los contenidos mínimos de las asignaturas, así como un programa orientador. En el caso de Lengua se destaca que “los aspirantes deberán leer, comprender y producir textos”, se establecen objetivos para llevar adelante un plan de lectura y comprensión, para realizar prácticas de escritura, de organización de la información. Se sugiere bibliografía, se fija un canon de lecturas obligatorias para cada alumno de autores clásicos, latinoamericanos y argentinos. En relación a Matemática se destaca que los alumnos que

Asimismo, en el análisis de las encuestas tomadas, se detectan errores ortográficos, aprendizajes mecánicos, simplificaciones, generalizaciones apresuradas, que evidencian la dificultad para comprender y respetar una consigna, conceptualizar, fundamentar y argumentar de manera reflexiva, redactar un texto escrito¹³.

Estas dificultades, indicativas de una escolaridad previa deteriorada, que podrían no afectar a todos los alumnos, seguramente se evidencian en hogares más desprovistos de medios materiales y culturales, donde la crisis educativa impactó con mayor fuerza, afectando el acceso al conocimiento. A esta condición, se suma un diferente acceso al capital cultural¹⁴ por parte de estos alumnos, en un contexto de globalización, donde la cultura se ofrece vinculada al consumo, la tecnología y la inmediatez. Estas consideraciones, nos permiten afirmar que estos jóvenes, prefieren los medios audiovisuales y auditivos antes que los letrados y destinan su tiempo libre a mirar televi-

ingresan a formación superior revelan pocos conocimientos disponibles y adaptables, y una representación de la matemática y de la actividad matemática incompatible con una concepción ‘problemática’. El programa de contenidos diferencia la formación en Nivel Inicial y Primario de los Profesorados de E.G.B. 3 y Polimodal. Sin embargo para ambos se propone una reflexión sobre ‘qué es hacer matemática’ y ‘cuál es el rol de los problemas en la construcción del sentido de las nociones matemáticas’ utilizando los contenidos conceptuales como herramientas, desarrollando argumentación, formulación de ensayo error, control de procedimientos etc. También en este caso se presenta un listado de autores seguir en el Curso de ingreso.

¹³ “estoy cursando actualmente la facultad de ciencias económicas y creo que no encuentro todavía el lugar que me corresponde, así que estoy tratando de buscar ahí”, “esta bien que se de un curcillo, pero no me parece adecuado que los profesores vallan rotando xq esto nos confunde...” “porque siento mas afinidad con las materias que tengan números y creo que soy bastante capas de enseñar...” Entrevistas, 2007, Córdoba.

¹⁴ Estamos aludiendo al concepto, que Bourdieu introduce para dar cuenta de la desigualdad en logros escolares de niños pertenecientes a diferentes clases sociales. El mismo, no considera el éxito o fracaso a partir de aptitudes naturales, ni acepta explicar el rendimiento escolar desde una postura economicista. En BOURDIEU, P., “Les trois états du capital culturel” en: *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, N°30.

sión y escuchar música¹⁵. En tanto que la lectura, como hábito, se reduce a lo mínimo y obligatorio para la carrera y de manera eventual, puede incorporarse alguna novela o libro de autoayuda. Tampoco el diario se convierte en "hábito": en general la mayoría reconoce no leerlo.

En este universo consumista, la telefonía celular entroniza la inmediatez de todos los actos, mientras que la posesión o manejo de una computadora, se vuelve algo menos frecuente. Esta situación podría vincularse con su costo individual, pero tal vez, el desconocimiento de su uso, se relacione con saberes, que requieren un aprendizaje diferente a la posesión inmediata de un aparato celular: "no tengo casilla de correo, ni sé manejarla", "lo manejan mis hijos", "no sé como buscar en Internet"¹⁶.

Durante su formación, los jóvenes expresan su deseo de ascenso social, ya que la elección de la carrera docente, se vislumbra como una salida laboral rápida, segura y estable, que se constituye en una herramienta de formación, que permite a los estudiantes diferenciarse de sus padres, particularmente a las jóvenes mujeres, "despojarse" del tradicional trabajo femenino de "ama de casa". Sin embargo, se pudo observar, en algunos casos, que esta opción constituyó una alternativa o elección por descarte, ante el fracaso experimentado en los estudios universitarios, o la imposibilidad, percibida o real, de acceder a los mismos¹⁷.

¹⁵ DAVINI M. C., ALLIAUD A, Op. Cit., p.51

¹⁶ SARLO, B., *Escenas de la vida posmoderna. Intelectuales, arte y videocultura en la Argentina*, Ariel, Buenos Aires, 1994, p.32.

¹⁷ "yo había empezado lo que es profesorado de lenguas en la Facultad de Lengua, en la Universidad Nacional de Córdoba y bueno surgió un inconveniente por lo cual no pude seguir en la facultad de lenguas entonces agarré me anoté acá...", "empecé a estudiar ciencias económicas eh...por otros motivos ajenos digamos no lo pude terminar, todavía está latente la posibilidad de terminarlo, este...por un hecho de salida laboral más rápida en un principio que decidí venir al profesorado por la afinidad de la contabilidad y la economía más que la matemática y bueno y después gusto por la docencia y la enseñanza que es el otro punto, es algo que se va aprendiendo a medida que vas..." Entrevistas, 2007, Córdoba.

Los alumnos que ingresan para formarse como docentes, traen consigo una empobrecida trayectoria educativa, a la que adicionamos un origen social que suponemos no uniforme pero limitado intelectualmente a una "cultura de medios de comunicación", que incide en su educación y los convierten en candidatos aptos para recibir una endeble formación¹⁸. En efecto, las representaciones que sobre los mismos tienen generalmente sus formadores, suelen ser poco estimulantes: "no quieren estudiar...", "no saben nada...", "estudian de memoria...", son los comentarios en las instituciones formadoras de docentes. Seguramente, estas "representaciones", influirán en la formación ofrecida y en los logros escolares, análisis específico que escapa a los objetivos de este trabajo.

III- Los alumnos de los Institutos de Formación Docente y las Ciencias Sociales

Diversos trabajos coinciden en señalar que, tradicionalmente, la enseñanza superior se ha ocupado de la transmisión de conocimientos y en menor medida del desarrollo de competencias imprescindibles para el trabajo intelectual; era entonces función de los niveles primario y secundario la adquisición de las competencias lectoras. Esta idea, subestima la diferencia entre prácticas lectoras desarrolladas en estos niveles y las que se desarrollan en el nivel superior, donde el alumno se enfrenta con géneros y tipos de textos que requieren reflexión, análisis, relaciones, habilidades, generalmente no trabajadas en los niveles anteriores del sistema educativo. Es así, como comienzan a aparecer obstáculos para abordar la lectura de la bibliografía, para satisfacer las demandas de la producción escrita (trabajos prácticos, monografías, parciales, exámenes) y para incorporar formas de expresión oral, propias de la vida académica.

¹⁸ DAVINI M. C., ALLIAUD A, Op. Cit., p. 53.

Estas "dificultades", deben ser observadas a partir del contexto socioeconómico y cultural de donde provienen los alumnos de la institución y se vinculan con las representaciones sociales que traen sobre el rol docente y la función de la escuela, ya que consideran que para la carrera docente se requiere "vocación", deseo de ayuda, de transmisión, para que "los demás aprendan algo que uno sabe".

El contexto social, económico y cultural condiciona motivaciones, experiencias, conocimientos, medios de expresión, hábitos de estudio. A su vez, estos aspectos se entrecruzan con las representaciones sociales que traen los alumnos sobre el rol docente y la función de la escuela. En este entramado de variables, el conocimiento que "portan" sobre las ciencias sociales en general, está plagado de "preconceptos"¹⁹, de imágenes enraizadas en el "sentido común"²⁰, que fueron conformadas en su escolaridad primaria y secundaria, e influenciadas por una enseñanza de las ciencias sociales, donde la práctica docente acompañó la perspectiva delineada en los libros de textos, según la época, centrada en los "grandes héroes", en la "tradición positivista", en el "revisiónismo histórico" o en "nuevas interpretaciones".

En relación con los contenidos, estas configuraciones transitaron por el descuido en su rigurosidad, por el énfasis puesto en la repetición y memorización de datos, así como por una preocupación exclusiva por el proceso de pensamiento (influenciados por la psicología), en detrimento de los contenidos. En los 80' se impuso mirar la realidad social sin tener en claro qué enseñar, lo que se tradujo en una representación centrada en lo local, que excluía lo nacional e internacional. Últimamente, la participación de "grupos académicos" en la discusión sobre la "selección de contenidos", pone en perspectiva la necesidad de una explicación en ciencias sociales,

¹⁹ FINOCCHIO S., *Enseñar Ciencias Sociales*, Troquel Educación Serie FLACSO, Buenos Aires, 1997, p. 26.
²⁰ ROMERO, L. A., *La Argentina en la Escuela. La idea de nación en los textos escolares*, Siglo XXI, Buenos Aires, 2004, p. 8.

que incorpore a todos los actores, en un proceso que permita la interpretación. Esta mirada, que se organiza en torno a ejes conceptuales, asigna un lugar a los valores, pero sin restar rigurosidad disciplinar a la selección de contenidos²¹.

Nuestra propuesta, que adhiere a este enfoque, reconoce la necesidad de reformular los contenidos, entendiendo que una de las mayores dificultades en la enseñanza de Ciencias Sociales, es "enseñar contenidos significativos de manera significativa": ¿Qué enseñar? ¿Qué contenidos conceptuales priorizar? ¿Cómo organizar la secuencia de los contenidos? ¿Cómo articularlos? ¿Cómo proceder con el material del campo específico?

Desde estos interrogantes, se abordará una propuesta de enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Sociales, a partir de ejes centrados en conceptos considerados "claves": Estado y Cultura. Consideramos que el examen de estos conceptos, abordados en toda su riqueza y desde múltiples perspectivas, los transforma en valiosas herramientas metodológicas, en tanto su desarrollo es transversal a los programas, situación que posibilita retomar y profundizar su análisis. Los apartados siguientes, referidos a Estado y Cultura, no constituyen un análisis exhaustivo de estos conceptos -lo que excede los alcances de este trabajo- sólo pretendemos puntualizar algunos aspectos que no deberían omitirse, desde nuestra perspectiva, en el abordaje de estos núcleos temáticos.

IV- Polisemia y transversalidad de los conceptos de Estado y Cultura

IV. 1- Una aproximación al concepto de Estado

El concepto de Estado, que consideramos construido por los alumnos en su interacción con el contexto social, deviene

²¹ IAIES G. y SEGAL A., "La Escuela Primaria y las Ciencias Sociales. Una mirada hacia atrás y hacia adelante", en: *Didáctica de las Ciencias Sociales I*, Aisemberg, Alderoqui, (comps.), Paidós, Buenos Aires, 1997, pp. 88 a 97.

representaciones e ideas propias del sentido común que no pueden dar cuenta de su complejidad. Por un lado, este concepto no reviste la misma significación entre alumnos y docentes, característica que obstaculiza el aprendizaje y lo convierte de un año a otro en contenidos que “hay que volver a enseñar”, ya que el aprendizaje se realizó en base a repetición y memoria. Esta condición, indicativa de la falta de consensos conceptuales, torna imprescindible “trabajar de manera explícita sobre la realidad a la que aluden los alumnos cuando usan las palabras”. Por otro, la comprensión de este concepto de manera aislada, fragmentaria, obstaculiza la integración de los diferentes planos de la vida social, lo que incide negativamente en las formas de pensar flexibles y abstractas, que se reconocen como obtenidas en la educación superior²². Reflexionar sobre el concepto de Estado como construcción histórica, implica adentrarse en su origen, evolución y en sus formas de relación con la sociedad, ya que consideramos que es un concepto central, que articula y sustenta diversos análisis y debates, ocupando un lugar importante en la sociedad argentina que busca orientar su rumbo en su proceso de construcción democrática.

Las formas de manifestación que adopta el Estado, así como las decisiones que se toman en su nombre, permiten enunciar la frase de Georges Burdeau, “nadie ha visto jamás al Estado. Pero quien se atrevería a negar su existencia”²³. Cuestión que nos remite, de manera general, a su conceptualización, a sus funciones, a su rol en la sociedad.

El Estado, como forma de organización del poder, surge en Europa durante la modernidad (siglos XV y XVI), vinculado al desarrollo de la forma capitalista de producción y al surgimiento de la burguesía²⁴. La forma política que se impuso fue el

absolutismo, con un poder centralizado y militarizado, que ejerció coerción como forma necesaria de cohesión frente a la sociedad para institucionalizar el poder. Como condiciones propias de este Estado, que se caracteriza como Nacional, se reconocen: la creación de un ejército permanente, el establecimiento de una administración centralizada, la organización de sus finanzas, de un sistema de impuestos, de funcionarios encargados de su administración, de códigos y leyes²⁵.

En América Latina, los estados nacionales surgieron al compás de la fragmentación política, social, económica y cultural, desencadenada por los movimientos revolucionarios, que paulatinamente adquirieron carácter nacional y que, luego de un largo período de enfrentamientos regionales y luchas entre distintas fracciones políticas, desembocaron en la ruptura del orden colonial²⁶.

En Argentina, su construcción histórica, que data de poco más de un siglo, es resultado del proceso de construcción de la sociedad, de las acciones de los individuos y de los recursos utilizados, por ello “el desarrollo de fuerzas productivas, los recursos naturales disponibles, el tipo de relaciones de producción establecidas, la estructura de clases resultante o la inserción de la sociedad en la trama de relaciones económicas internacionales, contribuyen en diverso grado a su conformación”²⁷.

En este proceso, el estado es un instrumento de dominación política y un ordenador de la vida social; estos rasgos, que definen sus atributos o condición de estado nacional, pueden identificarse a partir de la “capacidad de externalizar su poder” como “unidad soberana en un sistema de relaciones interestatales”. Así como la “capacidad de institucionalizar su autoridad”, mediante “estructuras de relaciones de po-

²² FINOCCHIO S., Op. Cit., p. 26.

²³ SVARZMAN, J., “Del hecho al concepto. El concepto de Estado en la historia argentina como eje articulador” en: *Novedades Educativas*, Buenos Aires, 1997, p. 17.

²⁴ PORTANTIERO J.C. y DE IPOLA, E., *Estado y Sociedad en el Pensamiento Clásico*, Cántaro, Buenos Aires, 1987, p. 6.

²⁵ SVARZMAN, J., Op. Cit. p. 23

²⁶ ANSALDI, W. y MORENO, J. L., *Estado y Sociedad en el Pensamiento Nacional*, Cántaro, Buenos Aires, 1989, p.7.

²⁷ OSZLAK, O., *La Formación del Estado Argentino*, Belgrano, Buenos Aires, 1990, pp. 11 y 12.

der” que garanticen “su monopolio sobre los medios organizados de coerción”. Un tercer atributo, es la “capacidad de diferenciar su control”, creando “un conjunto diferenciado de instituciones públicas”, a cargo de “funcionarios profesionalizados” para controlar y “centralizar las actividades” y extraer “recursos de la sociedad”. Por último, el estado debe tener “capacidad de internalizar una identidad colectiva”, a través de símbolos que fortalezcan la pertenencia y solidaridad social, generando un “control ideológico como mecanismo de dominación”.

Asimismo, la formación del Estado se vincula con la constitución de la nación como parte del proceso de construcción social, lo que supone el surgimiento de relaciones sociales capitalistas en un espacio determinado y la creación de símbolos que generan pertenencia. Esto último, expresa Ozlak, parafraseando a O’Donnell, crea un puente de solidaridades por encima de los intereses de la sociedad civil y actúa en un doble movimiento: como integrador de fuerzas contradictorias en el seno social y como diferenciador respecto de otras naciones.

El análisis de los factores que explican las características que adquiere la formación del estado, nos remite a la relación que el mismo entabla con la sociedad civil, la que puede definirse, según Ozlak, en un marco de “negociación y conflicto”, donde se produce, por parte del estado, la apropiación de “intereses comunes”, que se convierten en intereses generales de la sociedad de manera legítima, ya que el estado se encarga de articular y garantizar las relaciones sociales. No obstante, los intereses sociales que represente, dependerán de la estructura de dominación impuesta en la sociedad ²⁸.

Por eso, como expresa O’Donnell, “es un error asociar al Estado con el aparato estatal o el sector público, o la suma de las burocracias públicas, que indudablemente son parte del Estado, pero no constituyen el todo. El Estado es también, y no menos primariamente, un conjunto de relaciones sociales que

²⁸ OSZLAK, O., Op. Cit. pp. 15 a 18.

establece cierto orden en un territorio determinado, y finalmente lo respalda con una garantía coercitiva centralizada²⁹.

IV. 2- Algunas consideraciones en torno al concepto de cultura

Los conceptos de cultura y sociedad son vertebradores en las ciencias sociales, y nos acercaremos al primero de ellos partiendo de una reflexión que posibilite un análisis de los procesos culturales, desde una perspectiva que deje de lado todo determinismo y tome en cuenta, entre otros aspectos, la noción de diversidad.

Una de las mayores dificultades con la que nos encontramos a la hora de abordar el análisis de estos conceptos, es que se encuentran “naturalizados” en el sentido común, pareciera que sociedad y cultura son realidades dadas, que siempre han estado allí y son inmutables.

María Rosa Neufeld, planteando la incorporación de este concepto al sentido común, hace, a manera de introducción, las siguientes consideraciones: “¿Por qué amanecen las calles de la ciudad tapizadas de papeles y otros desechos urbanos? -”Es una cuestión de cultura”- pontifica desde la radio un periodista. ¿Por qué se produce el contagio del cólera en el Noroeste de la Argentina? “Es problema de la cultura de los coyas: estas gentes no tienen pautas culturales adecuadas de alimentación ni hábitos de limpieza...”

“En la cotidianeidad de las escuelas abundan, también, este tipo de explicaciones “por” las características culturales de cada quien (de los niños “villeros”, de los migrantes de países vecinos): en busca de razones que justifiquen “diferencias” de comprensión o dificultades de aprendizaje, se concluye que tienen “una cultura distinta”. ¿Distinta de quiénes? Y ¿qué significación adquiere de pronto este tipo de explicaciones?”³⁰.

²⁹ O’DONNELL, G., “Estado, Democratización y Ciudadanía”, en *Nueva Sociedad*, 1993, N° 128, nov-dic, p. 65.

³⁰ NEUFELD, María R., “Crisis y vigencia de un concepto: la cultura en

Cuando uno indaga entre nuestros alumnos qué se entiende por cultura, es frecuente encontrar esta respuesta: “es el modo de vida de un pueblo, sus costumbres, su arte, su religión...” Allí queda el concepto atrapado, sin que sea posible precisarlo más. Parecería que el “todo complejo” de Tylor, tal como señala Geertz, “oscurece más las cosas de lo que las revela”³¹. En el sentido común, está instalada una concepción evolucionista de la cultura difícil de desarraigar; se señala que hay pueblos con más cultura que otros, expresión que se vincula centralmente con el grado de desarrollo tecnológico de una sociedad, y ésta parecería ser la “medida” con la cual se evalúa la cultura.

Desde nuestra perspectiva, es necesario desnaturalizar el concepto de “cultura”, acercándose paulatinamente a la perspectiva antropológica, reflexionando sobre su complejidad, desde algunos de los aportes que la teoría ha desarrollado a lo largo del siglo XX, avanzando desde considerar a la cultura como “herencia social”, hasta analizarla como acción simbólica.

Esto implica analizar la cultura como un proceso en permanente construcción, en el cual los sujetos tienen un papel activo, en tanto la cultura solo es comprensible en su uso por las personas y en relación con ellas, y siendo en este contexto que los sujetos la transforman.

Resulta esencial discutir en torno al concepto de “diversidad cultural”, ya que los cambios en la cultura, no solo implican relaciones sociales, dentro de la propia cultura, sino con otras sociedades, y estos procesos se han dado a lo largo de la historia. Todo lo anterior conduce a cuestionar actitudes etnocéntricas, que implican aproximarse al análisis de otros pueblos desde una mirada descalificadora, asentada sobre la idea de la superioridad del propio punto de vista.

La Cultura es un concepto polisémico de difícil abordaje.

la óptica de la antropología”, en: *Antropología* LISCHETTI, M. (comp.), Eudeba, Buenos Aires, 1994.

³¹ GEERTZ, C., *La interpretación de las culturas*, Gedisa, México, 1987.

Todas las agrupaciones humanas, a través de su propia historia, se han organizado para asegurar su supervivencia, regular sus relaciones internas y externas, su producción y transmisión de conocimientos y hasta su recreación y ocupación del tiempo libre.

El individuo se apropia de la cultura progresivamente a lo largo de su vida, aunque nunca llega a adquirir “toda” la cultura de su grupo. La cultura nombra y distingue la organización de la experiencia humana por medios simbólicos. Los símbolos son polisémicos, ya que pueden tener muchos significados; sin embargo, cuando se actualizan en una situación concreta, se valorizan seleccionando un sentido. Desde esta perspectiva, se concibe a la cultura como un “sistema en interacción de símbolos”, cuyos significados son compartidos, por eso, la cultura es “pública”. Ahora bien, las acciones de los individuos se definen por las relaciones que establecen con los demás. Esas acciones carecen de un significado estable, deben ser reinterpretadas en el curso de la interacción, proceso que permite a los actores comunicar y mantener vivos sus intercambios³².

Es importante llamar la atención sobre un aspecto más: las culturas están atravesadas por profundas contradicciones y desigualdades; todas desarrollan mecanismos a partir de los cuales, grupos dominantes se imponen sobre otros, y en este contexto, se producen conflictos.

Las clases sociales, como formaciones históricas, comparten visiones del mundo y de las relaciones sociales, que se expresan en prácticas culturales, las cuales constituyen formas de identidad que las diferencian de otras. Esta experiencia, compartida a lo largo del tiempo, es la que crea “lazos de solidaridad y conciencia de clase”³³.

La cultura entonces, como un proceso que se construye, se inscribe en la historia de las relaciones entre los grupos. Estos grupos sociales están en relación de dominación y sub-

³² GEERTZ, C., Op. Cit. p. 20.

³³ GEERTZ, C., Op. Cit. p. 404.

ordinación unos con otros. Sin embargo, reconocer esto no implica asumir que el más fuerte puede imponer su orden cultural sobre el más débil.

Vemos así, que las culturas nacen de relaciones sociales que son siempre asimétricas, producidas por grupos que ocupan posiciones desiguales en el campo social, económico y político, se originan en conflictos, se desarrollan en tensión y a veces en la violencia. El cambio se produce dentro de sociedades complejas, conflictivas y vinculadas con otras.

Toda cultura está en un proceso permanente de construcción, deconstrucción y reconstrucción, proceso que se vive en situaciones de contacto con otras culturas, puesto que se trata de sistemas abiertos. "La diversidad cultural pone de manifiesto que otras formas de vida son posibles, que no estamos atados exclusivamente por nuestra propia tradición o nuestra propia visión irreflexiva de la naturaleza humana, y de apreciar la validez de las costumbres de otros, sólo entonces puede emerger una civilización pluralista y tolerante"³⁴.

IV. 3- Cómo una cultura hegemónica puede ser resignificada, preservando el pensamiento aborígen: la Virgen de Guadalupe

La historia latinoamericana no es solo el relato de lo sucedido en el tiempo y en el espacio, sino la interpretación de las transformaciones, de las permanencias, de las simultaneidades y de los cambios. La diversidad latinoamericana actual, solo encuentra su explicación en esa mirada, que hoy asiste a los reclamos de movimientos indigenistas, que no solo luchan por el reconocimiento de su identidad cultural, sino que también avanzan en la defensa de las riquezas nacionales. En el análisis de todos estos movimientos, se expresa la yuxtaposición de tradición y modernidad, la simultaneidad de las diferentes culturas que están conviviendo en el siglo XXI y cuyos conflictivos contactos, se remontan a cinco siglos atrás.

³⁴ WOLF, E., *Europa y la gente sin historia*, FCE, México, 1987, pp. 15 – 39.

a) El Estado Colonial y la dominación de las culturas aborígenes

¿Cómo se impone la dominación Colonial? Las ideas de encuentro y de choque cultural, han tenido gran difusión y generado una polémica de la que participaron académicos de todas las ciencias sociales. ¿Cómo podemos trabajar con ambas posiciones, articulándolas con el concepto de cultura y la noción de poder? Los conceptos de aculturación, transculturación y mestizaje, entre otros, han sido aplicados por numerosos autores para explicar el proceso unidireccional de conversión y sustitución de culturas indígenas por otras europeas. No obstante, estos conceptos, muy cuestionados por los propios antropólogos, resultan insuficientes para dar cuenta de la complejidad de este proceso histórico, aunque, junto con otros, sirven para señalar algunas de las principales maneras de interpretarlo.

El concepto de "descubrimiento" con el que se conoce la llegada de Colón a este continente, posee claras connotaciones etnocéntricas, en tanto el calificativo de "nuevo" alude a que "el surgimiento del continente se produjo a través de la proeza de Colón, pero que no es realmente 'nuevo' más que para Europa. Todos los pueblos de este continente fueron unificados por la conquista. Entraron en el pensamiento y la historia occidental como recién nacidos. Desde la colonización de América por Europa son: los indios"³⁵.

En la América hispana, la Corona española erigió un nuevo orden colonial, sobre las ruinas de los Estados prehispánicos, que se basó en la explotación económica y la dominación política, social y cultural. Para controlar a las poblaciones americanas nativas, el nuevo orden construyó su dominio sobre la base de la "superioridad" cultural de los conquistadores. Es innegable la asimetría de la relación establecida por las metrópolis con las poblaciones sometidas, no obstante, hubo transformaciones mutuas entre las sociedades euro-

³⁵ PERROT, D. y PREISWERK, R., *Etnocentrismo e historia*, Nueva Imagen, México, 1979, p. 100.

peas y las originarias, ya que, aunque las formas culturales española y portuguesa se impusieron en las Indias tras la conquista, ellas fueron modificadas en grados diferentes por las culturas aborígenes sobrevivientes.

b) Los pueblos originarios y los rituales cristianos, entre la apropiación y la resignificación

En la religiosidad popular, resistencia y conformidad, se manifiestan de manera simultánea, como modos de conflicto que vinculan discurso y prácticas, tal como veremos a continuación. Siguiendo el trabajo de Rowe y Schelling³⁶: “El máximo ímpetu se dio a la colonización de la conciencia indígena, lo cual se logró en grados variables (...). A finales del siglo XVI, la base material de la tradición indígena había sufrido graves mermas(...) Sin embargo, después de esta destrucción inicial, varios sitios de resistencia escaparon a la supresión, por ejemplo, el paisaje retuvo sus significados cosmológicos tradicionales, en la forma de topónimos que los españoles no lograron reemplazar y del antiguo significado mágico de los accidentes geográficos. Al mismo tiempo, se emplearon ideas cristianas como disfraces para la preservación del pensamiento indígena.

En un proceso de cambio social, una sociedad tenderá siempre a ajustar las nuevas condiciones a través de las instituciones ya existentes, que lentamente van adquiriendo nuevos valores, dentro de un nuevo sistema social: ‘uno de los fenómenos que se registraron a consecuencia de la redistribución de las prácticas culturales fue una convergencia de una variedad de fuentes’: europea popular, africana e indígena americana, que puede calificarse de ‘magia colonial’. Sus prácticas sirvieron para eludir las desigualdades de la jerarquía colonial.”

“Las visiones indígenas de lo sobrenatural cristiano que, sobre todo, tomó la forma de apariciones de la Virgen María,

³⁶ ROWE, W. y SCHELLING, V., *Memoria y modernidad*, Grijalbo, México, 1994.

comenzaron a manifestarse en México muy poco tiempo después de la Conquista. Dudas acerca de la dirección de dicho proceso – penetración colonial o apropiación indígena – representan una parte importante de la historia inicial de la Virgen de Guadalupe. Es importante resaltar aquí, que la Virgen se apareció a un aborígen evangelizado, no a un europeo y que su imagen refleja su condición mestiza: es la primera de las ‘Virgenes morenas’, cuya presencia abunda en el continente americano. En el siglo XVII, la Virgen de Guadalupe abanderó el creciente nacionalismo mexicano: la Guadalupana, se convirtió en un símbolo ideal del nacionalismo, porque podía constituir un emblema de identidad común entre los criollos y los grupos sociales inferiores³⁷. “La Virgen fue el estandarte de los indígenas y mestizos que combatieron en 1810 contra los españoles y, un siglo más tarde, adornó la bandera de los ejércitos campesinos de Zapata...”³⁸. El poder de este símbolo radicó en su capacidad para representar, a través de los siglos, una convergencia de las conciencias indígena y criolla.

Retomando nuestro planteo inicial en torno al concepto de cultura, se trata de un conjunto dinámico, más o menos coherente o más o menos homogéneo. Los elementos que la componen, como provienen de fuentes diversas en el espacio y en el tiempo, nunca están completamente integrados unos a otros. En este sentido, como vemos, no hay culturas “puras”, todas son, en grados diversos, culturas “mixtas” hechas de rupturas y continuidades, producto de contactos culturales.

IV. 4- Estado, Nación y aluvión inmigratorio. Una mirada sobre la conformación de la sociedad argentina del Centenario

En este apartado proponemos el abordaje de uno de los períodos claves de la historiografía tradicional argentina: la consolidación del Estado-nación, analizando las transforma-

³⁷ ROWE, W y SCHELLING, V., Op.Cit. pp 36- 38.

³⁸ PAZ, O., “Introducción a Jacques Lafaye”, en: *Quetzacoatl and Guadalupe*, Chicago, 1976, p. XIX.

ciones finiseculares del XIX, trabajando con conceptos que invitan a revisar viejos mitos sobre la sociedad y la historia argentina.

a) Estado y política Inmigratoria, una "invitación discriminada"

Reconocido como país de inmigrantes, definido como crisol de razas o pluralismo cultural, resulta interesante revisar conceptos que, desde diferentes miradas, abordan el proceso inmigratorio. En este sentido, proponemos examinar el papel que le cupo al Estado, a su clase dirigente, en relación con una política inmigratoria, que propició desde su legislación, el fomento y la inserción del inmigrante en la Argentina, pero a la vez, regulando, desde la acción estatal, el ingreso de inmigrantes por razones raciales, laborales, económicas, ideológicas y sociales.

Retrabajar esta etapa, operando con conceptos como: dominación oligárquica, política inmigratoria, diversidad etnocultural, permite revisar imágenes cristalizadas de un pasado, que parecía encaminado hacia la construcción de una armónica sociedad, sin racismos, ni conflictos.

Desde mediados de 1870 y hasta 1910, la Argentina absorbió a gran cantidad de inmigrantes. En esta etapa, comienza a hacerse efectiva la frase alberdiana, "gobernar es poblar". Pero detrás de la política inmigratoria de los hombres de la "Generación del 80", hay un claro pronunciamiento en torno a quiénes son los destinatarios de la convocatoria. "La inmigración extracontinental se planteaba como un modo de oponer a esa población menospreciada las virtudes europeas, de contraponer la barbarie con la civilización, a fin de mejorar la vida y las buenas costumbres"³⁹. La afluencia masiva de extranjeros, tuvo un impacto nada desdeñable sobre la población nativa en

³⁹ MARGULIS, M y BELVEDERE, C., "La racialización de las relaciones de clase: genealogía de la discriminación", en M. Margulis y M Urresti, *La segregación negada. Cultura y discriminación social*, Biblos, Buenos Aires, 1999, p. 100.

las regiones donde se asentaron. "La sociedad de herencia hispánica con fuertes contornos mestizos - criollos- cede lugar a otra fundamentalmente híbrida por la presencia de grupos de distintas filiaciones etnoculturales"⁴⁰.

Los recién llegados, en parte, se asentaron sobre territorios "vacíos", es decir recientemente despoblados de indios, tras la campaña del desierto y el aniquilamiento de los caudillos provinciales, exterminados al finalizar las guerras civiles. Es importante señalar, que la exclusión de los aborígenes de las tierras que ocupaban, se extendió más allá de lo territorial, ya que fueron eliminados de la conciencia nacional.

La inmigración, que llegó masivamente, atraída por las posibilidades de progreso económico, en su mayoría, fueron italianos y españoles, en tanto las restantes colectividades estaban representadas en menores proporciones. Después de 1890, cuando muchos de estos inmigrantes llegaron, se encontraron con que el acceso a la propiedad de la tierra era casi imposible y muchos de ellos se orientaron hacia las ciudades.

b) ¿Crisol de Razas o Pluralismo Cultural? La influencia del Estado en la conformación de una nacionalidad

"¿Cuán italiano puede sentirse un campesino siciliano de fines del siglo XIX, o cuán español o francés un vasco, o británico un irlandés? Pues bien, a partir de entonces se gesta la idea hoy cuestionada de una sociedad conformada en un 'crisol de razas' y caracterizada, entre otros aspectos, por su condición de abierta, universalista y no selectiva. Si el crisol es un hecho real, oculta de todos modos el otro lado de la cuestión cual es el del carácter de la nueva sociedad que emerge, teniendo en cuenta que prácticamente se 'renueva' casi en su totalidad, conformando una nueva cultura"⁴¹.

⁴⁰ ANSALDI, W. y MORENO, J. L., *Estado y sociedad en el pensamiento nacional*, Cántaro, Buenos Aires, 1996, p.15.

⁴¹ ANSALDI, W. y MORENO, J. L., Op. Cit, pp.15 y 16.

Hacia 1890 la imagen de la fusión racial -noción violenta, que supone la aniquilación de las identidades culturales de origen- estaba instalada en el discurso público y formaba parte de la prédica de algunos periodistas italianos. Ella tenía una misión: “devenir un crisol de razas que forjará un tipo humano único y más perfecto: el hombre del futuro”. Frente a este modelo, miembros de los grupos inmigrantes, incorporaron el concepto de “pluralismo cultural” como estrategia forjada por los propios inmigrantes para preservar su identidad cultural de origen.

Si bien hemos señalado que el propio Estado argentino se ocupó de atraer inmigrantes, rápidamente se desentendió del destino de los extranjeros, que se encontraban librados a su suerte, sin tener a quien recurrir, y en la mayoría de los casos desconociendo el idioma. Esta situación, condujo a muchos de los recién llegados a buscar ayuda y solidaridad entre sus propios connacionales. Fue así como surgieron las asociaciones de socorros mutuos, bibliotecas, ateneos y diversas organizaciones. Todas ellas se esforzaban por brindar ayuda a sus afiliados, mantener las tradiciones de origen, reviviendo las festividades de las regiones de procedencia. Ejemplo de ello son las romerías, en homenaje a la Virgen de la Concepción. La festividad unía las voluntades y la laboriosidad de una multitud de españoles de las más variadas regiones de la península, en una fiesta muy concurrida que se prolongaba varios días⁴².

Lilia Bertoni, señala cómo hasta la década de 1870, las “fiestas Mayas” convocaban a la participación popular, en un colorido despliegue de actividades que incluían la presencia de payasos, fuegos artificiales y juegos, en las que niños y adultos tomaban parte.

A partir de 1880, desde la consolidación del Estado, la ritualización de tales fechas, resta alegría a los festejos y con ello disminuye la concurrencia de la población nativa. Esta situación, genera preocupación en la clase gobernante, por cuanto

⁴² WOLF, E. y PATRIARCA C, *La gran inmigración*, Sudamericana, Buenos Aires, 1991.

la falta de “fervor patrio”, en una comunidad, donde la presencia de extranjeros, en algunas ciudades igualaba o superaba en número a los nativos, comenzaba a percibirse como “peligrosa” para la nacionalidad recientemente consolidada.

Al compás de estos cambios, la autora resalta, la importancia que las festividades italianas fueron cobrando después de 1880, involucrando a la más populosa colectividad, y que suponían una importante organización, incluyendo la invitación a representantes de otras colectividades⁴³.

Hacia 1910, cuando se aproximaba el centenario de la Revolución de Mayo, la oligarquía veía en los “gringos”, a potenciales enemigos. Aún cuando muchos de los impulsores de la organización obrera fueron nativos, la oligarquía insistía en responsabilizar a los extranjeros de ser los causantes de las convulsiones sociales.

Ema Cibotti destaca que el concepto de “crisol de razas” entendido como “convivencia armónica entre las diversas corrientes inmigratorias” fue construido “ajeno a todo acto de discriminación o racismo”. Y si bien esta idea hizo escuela y forjó sentido identitario durante décadas, no representa la totalidad de la experiencia inmigratoria.

Nuestro trabajo se propone evitar generalizaciones y reduccionismos para “recuperar las formas, los medios y las acciones reales desarrolladas por nuestros antepasados para hacer oír su voz, defender sus intereses y construir un futuro...”⁴⁴.

V- Algunas consideraciones finales

Este trabajo, como propuesta de selección de contenidos, considera el perfil de la población a la cual va dirigida, par-

⁴³ BERTONI, L. A, “Construir la nacionalidad: héroes, estatuas y fiestas patrias, 1887- 1891”, en: *Boletín N° 5 Instituto de historia argentina y americana Dr. Emilio Ravignani*, FCE, Buenos Aires, 1992, pp. 80 a 82, 84.

⁴⁴ CIBOTTI, E. Sociedad y Estado en la Argentina: El impacto inmigratorio, en: www.institutoarendt.com.ar/salon/inmigracion.

tiendo del diagnóstico realizado. No desarrolla la propuesta didáctica, ya que eso requeriría otro trabajo. Lo que pretendemos, a partir del abordaje analítico de los conceptos seleccionados como ejes, es puntualizar algunos aspectos, vinculados con ellos, que puedan retomarse para profundizar su investigación a lo largo del desarrollo de diversos procesos socioculturales. En este caso, hemos considerado uno que corresponde a historia americana colonial y otro a la historia argentina, solo a manera de ejemplos. Los textos presentados en este apartado, están lejos de representar un desarrollo exhaustivo de los temas, solo esbozan algunas trazos de los procesos sociales⁴⁵ en los períodos abordados, que podrían considerarse, entre otros, para recuperar el análisis de los núcleos conceptuales que anudan la selección de contenidos propuesta. En ellos se articulan las categorías analíticas, desde una mirada que pretende superar los abordajes fragmentarios de las ciencias sociales. Este acercamiento a la historia socio cultural, procura que los cambios se perciban como permanentes espacios de negociación. En los procesos de construcción social, las relaciones entre las clases, siempre son asimétricas, pero esto no significa que ellas puedan interpretarse reduciéndolas a una lineal oposición de dominación y resistencia. Si bien el conflicto está presente, la voz y las prácticas de los “vencidos”, de los “oprimidos”, en su interacción entre si y con los sectores hegemónicos, dan nuevos significados a las imposiciones de aquellos que aparecen como sectores dominantes, generando nuevos consensos y sentidos.

⁴⁵ Entendemos este concepto en los términos señalados por Elías: “Podría pensarse que la permanente lucha de poder de los grupos sociales, como también la de individuos, impulsa la solución de los problemas de cada generación, y que este mecanismo no intencionado es el que convierte, a lo largo de generaciones, los cambios orientados y no planeados de largo plazo en marcos de referencia social a los cuales se alude con conceptos como “procesos sociales” o “desarrollos sociales”, en: ELIAS, N., *La civilización de los padres y otros ensayos*, Grupo Editorial Norma, Bogotá, 1998, p.192.

MEMORIA HISTÓRICA Y MEDIO AMBIENTE