

# ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS EN EL ÁREA DE LAS CIENCIAS SOCIALES EN CONTEXTOS ADVERSOS <sup>1</sup>

Campagno, Liliana; Ferrero, Silvia  
Facultad de Ciencias Humanas, UNLPam  
[vicedec@humgp.unlpam.edu.ar](mailto:vicedec@humgp.unlpam.edu.ar)

## Introducción

El comportamiento educativo de la población, es decir, las posibilidades de acceder, permanecer y egresar del Sistema Educativo está estrechamente vinculado con su condición social. Los “mapas sociales” reflejan condiciones de deterioro o de imposibilidad de participar adecuadamente de la vida en sociedad vinculados con la desigualdad social. Dos indicadores de este mapa social son la exclusión y la pobreza. Hoy, en la mayoría de las escuelas, la pobreza ocupa los espacios materiales y simbólicos de múltiples maneras y formas, desde la privación material más absoluta, expresada en la ausencia de lo mínimo para sostener cualquier acto de enseñar y aprender, hasta en el terreno simbólico en tanto todo lo que acontece parece quedar determinado por ella como frontera social (Redondo, 2003:73). Es así como las instituciones escolares se encuentran en la actualidad viviendo una tensión inevitable y preocupante por las exigencias de un contexto social móvil, cambiante e incierto. El Tercer Ciclo de E.G.B., no escapa a esta lógica. A través de esta ponencia se pretende determinar la vinculación entre los condicionantes contextuales – caracterizadas por la exclusión y la pobreza- y la elaboración y desarrollo de estrategias metodológicas en el área de Ciencias Sociales del Tercer Ciclo de E.G.B.

## La escuela pública frente a la adversidad del contexto

En la actualidad, diversas circunstancias dramáticas nos muestran los quiebres que afectan a nuestra sociedad: el quiebre por la exclusión social de una parte importante de la sociedad, el quiebre por la atomización de los lazos que deben organizar la sociedad civil, la apatía y falta de protagonismo de experiencias de ciudadanía. Estas rupturas plantean desafíos a la educación y a la escuela (Rigal, L., 2004).

Dentro de este escenario, la crisis, la incertidumbre y la fragmentación atraviesan el campo de la educación y determinan buena parte de los debates y discursos actuales.

**La visión de una sociedad fragmentada muestra sujetos sociales diferentes y en situaciones de extrema desigualdad, relacionados pero no articulados entre sí, recompuestos dentro de un espacio ideológico común hegemónico por el modelo**

---

<sup>1</sup> Esta ponencia se enmarca en el proyecto de investigación “*Las estrategias metodológicas en el área de las Ciencias Sociales en contextos sociales adversos*”, dirigido por la Mg. Liliana Campagno e integrado por las investigadoras Azcona, L., Castillo, S., Ferrero, S., Quipildor, C. y Viola, N.

**dominante que aún le asigna a la escuela un rol relevante, como vehículo de esta hegemonía.**

Para las familias de sectores populares las escuelas siguen siendo instituciones importantes y poderosas, portadoras de esperanza para un futuro mejor; representan “el último espacio de inclusión de lo público” (Rigal, L.,2004).

**En este sentido, las escuelas públicas y su contexto social popular-pobre tienen una relación compleja y ambigua en términos de imaginario.**

**Según Duschatzky (1999) la escuela provee a los jóvenes de sectores populares de un camino para alejarse de lo actual; los introduce en otro mundo; altera tiempos y espacios; les otorga reconocimiento social dentro de su medio, por el solo hecho de ir a la escuela; posibilita nuevas experiencias de sociabilidad y nuevos soportes discursivos.**

**La escuela aparece como el único y último referente para las comunidades, ya sea de demanda, de escucha, de reconocimiento, de asistencia, de distribución de aquellos saberes para ingresar al mundo del trabajo, etc.**

**Frente a la ampliación y profundización de la pobreza, la escuela se encuentra allí, en las nuevas territorializaciones que produce la globalización como contracara de la exclusión (SUTEBA, 2002).**

Los procesos de exclusión en Argentina adquieren nuevos rasgos. Los cambios en el mundo productivo, el incremento de la desocupación, la informalidad y la flexibilización en el mundo del trabajo y el empleo y la redefinición del papel del Estado en lo que respecta a la compensación social alertan sobre modificaciones sustantivas en el mundo de la escuela, sobre todo luego de la fragmentación que se ha producido en el sistema educativo argentino a partir de la denominada transformación educativa de los años noventa. Reforma que ha tenido una notable influencia de los organismos internacionales de claro perfil economicista y que jugaron un papel central en la implantación y fortalecimiento del modelo neoliberal. El Banco Mundial se convirtió en el principal asesor en política educativa en América Latina y aportó recursos humanos y financieros para la implementación de la reforma en nuestro país. Los supuestos en los que basaba su propuesta fueron: mejorar el acceso al aprendizaje, mejorar la eficiencia de los sistemas educativos y entrenar y movilizar recursos humanos y materiales. Su objetivo era reconvertir los sistemas educativos para que promovieran “recursos humanos para la nueva economía, una fuerza de trabajo bien entrenada e intelectualmente flexible” (Coraggio, J. y Torres R., 1997).

La estrategia del Banco Mundial estaba orientada a universalizar el acceso a la Educación General Básica (EGB), a fin de que transmitiera un conjunto de competencias básicas a la población.

La reforma del sistema educativo contemplaba los siguientes aspectos: centrar la inversión pública en la educación básica y recurrir al financiamiento familiar para la educación superior; bajar costos (no aumentar los salarios docentes); descentralización; autonomía de las unidades educativas y establecimiento de capacidades gerenciales a nivel de las escuelas; subsidiar la demanda y ofrecer más participación al grupo familiar.

Según Coraggio (1997) las preocupaciones del Banco Mundial eran: cómo ampliar el acceso a la escuela primaria, focalizando en los sectores de mayor pobreza, bajando los costos, lo cual supone evitar que la extensión y el logro de la calidad se haga por la vía de maestros mejor remunerados; mejorar la eficiencia de los sistemas de educación y capacitación y cambiar los parámetros de productividad mejorando la calidad de la enseñanza, centrando el interés por la calidad en términos de resultados de aprendizaje.

En consecuencia, las recomendaciones en materia de política educativa para nuestro país pusieron el énfasis en cuatro ejes: acceso igualitario a una enseñanza primaria de buena calidad; descentralización de la educación secundaria; recuperación de la pertinencia de la educación superior y asignación del financiamiento de acuerdo con criterios de equidad y eficiencia en función de costos sociales.

### **Algunos rasgos de la Política educativa de los '90**

Dentro de los procesos de transformación educativa ocurridos en nuestro país durante la década de los noventa, uno de los más notorios fue el cambio en la estructura de la educación primaria y secundaria, que determinó el reemplazo de los antiguos niveles de educación primaria y media, de 7 grados y 5 años respectivamente, por una Educación General Básica (EGB) de nueve años de duración y una Educación Polimodal de tres años.

**La EGB fue una de las innovaciones que introdujo la Ley Federal de Educación sancionada en 1993, en cuyo articulado la concibe como “una unidad pedagógica integral organizada en ciclos”.**

**El Tercer Ciclo se constituye en un espacio que contempla el desarrollo psico-evolutivo de la pre-adolescencia y comienzos de la adolescencia y busca generar una propuesta pedagógica superadora con la intención de evitar posibles asimilaciones a niveles existentes.**

La puesta en marcha de los programas de transformación en cada provincia ha generado veinticuatro realidades diferentes (Vior, 1999). Esta diversidad, tanto en sus aspectos positivos como negativos, conduce a que el mismo modelo educativo impuesto por la Ley Federal, se concrete en veinticuatro procesos distintos.

## **Las instituciones educativas en contextos de pobreza**

En "*Escuelas y pobreza*"<sup>2</sup>, Redondo (2004) expresa que hablar de pobreza no es algo nuevo en nuestro país. Sucesivas generaciones han sido marcadas por la marginalidad y la pauperización. Sostiene que la magnitud de los actuales procesos de exclusión, que expulsan diariamente a miles de personas produciendo su acelerada caída en la pobreza extrema, instala, de modo brutal, un presente en el cual la creciente dualización de la sociedad expresa uno de los rostros más perversos de nuestra situación social actual. En este contexto, la autora citada se pregunta qué puede hacer la escuela ante una realidad social tan avasallante. Responde que es necesario y prioritario no profundizar las diferencias, sino ampliar las oportunidades de los niños, adolescentes y jóvenes. La escuela, aún hoy, puede constituirse en un espacio que restituya el sentido de una experiencia entre iguales, un espacio en el cual se inscriba el reconocimiento de los deseos de los sujetos, un espacio público inclusivo, un espacio en el que se pueda enseñar y aprender.

**A partir de la década de los noventa, distintas investigaciones realizadas en nuestro país (Puiggrós, A. 1990, 1994, 1999), Nuñez, V. (1998, 1999), Coraggio, J. (1993, 2002) dan cuenta del incremento de la cantidad, profundidad y heterogeneidad de la pobreza. Asimismo, denuncian las dificultades que presentan los métodos tradicionales de medición que no permiten dimensionar la magnitud y diversidad de la pobreza.**

Acordamos con Fernández, M., Lemos, M. y Wiñar, L. (1997) cuando expresan que la relación existente entre las condiciones sociales de la población y las posibilidades de acceder, permanecer y egresar del Sistema Educativo es un hecho reiteradamente verificado por la investigación educativa. En otros términos, el comportamiento educativo de la población está estrechamente vinculado con su condición social. A partir de determinados indicadores sociales, que remiten a condiciones materiales de vida, es posible la construcción de "mapas sociales" que reflejan condiciones de deterioro o de imposibilidad de participar adecuadamente de la vida en sociedad vinculados con la desigualdad social

Al respecto, Torres, H. En "*El mapa social de Bs. As. 1940-1990*" (2.004) expresa que "las relaciones sociales y estructurales interactúan de modo tal que la estructura espacial no debe ser vista como la arena en la cual la vida social se desarrolla sino como el medio a través del cual las relaciones sociales se producen y reproducen".

Dos indicadores de este posible mapa social son la exclusión y la pobreza. La exclusión, como una situación que tiene coordenadas de tiempo y espacio y que no atañe a individuos aislados. No se entiende observando sólo las circunstancias individuales, sino que se deben tomar en cuenta las actividades de los otros. La pobreza, como categoría socioeconómica, puede entenderse como una forma de vida caracterizada por el acceso insuficiente a ciertos elementos indispensables para el bienestar humano. Esta carencia no depende de la percepción subjetiva ni

de las características personales de los involucrados, sino de elementos objetivos que se explican en gran medida por el ambiente social en el cual las personas desarrollan su vida.

**Los daños producidos por estos fenómenos son irreparables. Por lo tanto, desde la educación pueden instrumentarse acciones estratégicas contra ellos, no para reparar estos daños ni mucho menos plantear su alivio y compensación, sino para favorecer la inserción y permanencia de los estudiantes en el sistema.**

**Es así como las instituciones escolares se encuentran, en la actualidad, viviendo una tensión inevitable y preocupante por las exigencias de un contexto social móvil, cambiante e incierto, caracterizado por la pluralidad cultural, el gran flujo de información, la lógica del mercado y las políticas neoliberales.**

**Hoy, en la mayoría de las escuelas, la pobreza ocupa los espacios materiales y simbólicos de múltiples maneras y formas, desde la privación material más absoluta, expresada en la ausencia de lo mínimo para sostener cualquier acto de enseñar y aprender, hasta en el terreno simbólico cuando todo lo que acontece parece quedar determinado por ella como frontera social (Redondo, P. 2003, 73).**

### **Los dispositivos de enseñanza**

Ante este escenario social, lo pedagógico, en tanto invención, es un dispositivo que tiene que crear respuestas a dicha situación. “El dispositivo constituye una forma de pensar los modos de acción, es una respuesta a los problemas de la acción” (Souto, M., 1999, 93)

“Los dispositivos de enseñanza están atravesados por una intencionalidad, centrada en la función de saber, en su transmisión (Souto, 1999:94). Un dispositivo tiene que permitir que se fomenten, se revelen, se desplieguen significados diversos, así como poner en análisis aquello que en su interior se revela. Un dispositivo debe ser provocador de transformaciones en las relaciones interpersonales, provocador de conocimiento; provocador de pensamientos, de reflexiones; provocador de lo imaginario; provocador de procesos dialécticos; provocador de toma de conciencia... “El dispositivo así planteado se aparta de las concepciones clásicas de método. Da lugar a la invención de múltiples dispositivos en función de marcos teóricos, concepciones técnicas, instituciones, grupos, metas, etc. mediante la creación de artificios complejos y combinados”(Souto, 1999:108).

Sin embargo, no es posible apreciar –a través de las observaciones realizadas– la presencia de dispositivos pedagógicos que respondan a estas características. Las clases se desarrollan siguiendo un esquema fijo, predeterminado, que responde a la lógica del contenido o del campo disciplinar de que se trate. Es importante señalar, en este punto, que la conformación del área de Ciencias Sociales por dos disciplinas –Historia y Geografía– conlleva la presencia de dos docentes –uno por cada disciplina– en 8º y 9º, en tanto que un docente en 7º. Cada docente

---

<sup>2</sup> Redondo, P. (2004) Escuelas y pobreza. Entre el desasosiego y la obstinación. Buenos Aires: Paidós.

imprime un estilo propio a sus clases pero que no resulta diferenciador desde el punto de vista de la propuesta metodológica. Las preguntas y respuestas son el eje común de las clases. Preguntas uniformes que remiten a respuestas unívocas. Preguntas uniformes para todo el grupo clase. Intencionalidad de los estudiantes de provocar un acercamiento, a través de sus aportes y reflexiones, al mundo concreto; vinculación con él para comprenderlo. Reflexiones que incentivarían la comprensión pero que quedan a mitad de camino o como expresiones en voz alta, que permanecen “flotando” a modo de eco. Tiempo que aparece estructurado desde la lógica escolar y que, junto con la propuesta del docente, no permite agotar el tratamiento de los temas. Esquema didáctico que se estructura a través de la contextualización por parte del docente – breve, apelando al recuerdo de lo trabajado en una clase anterior–; explicación; formulación de preguntas –predeterminadas, pensadas a partir de un libro de texto o de un extracto de fotocopias–; copia en el pizarrón, copia por parte de los estudiantes en sus carpetas y resolución con apoyatura del libro de texto de que dispone la biblioteca o de la fotocopia acercada por el docente. Trabajo individual, en la mayoría de los casos o trabajos en grupos. Control centrado en “el trabajo” –la resolución de esa tarea– como posibilitador del aprendizaje. Conocimiento de tipo tópic, cerrado, acotado, único. Preocupación por el examen –oral y escrito– que le permite al docente verificar cuánto de lo enseñado se aprendió y con qué fidelidad se ha hecho.

El docente ocupa, en las clases observadas, un rol protagónico. Él es quien organiza el trabajo en el aula; quien pauta los momentos, las intervenciones; quien selecciona los recursos a utilizar y determina el uso que se hace o hará de los mismos. Se trata, en suma, de la puesta en práctica de un esquema didáctico rígido que asume la siguiente secuencia: interrogación, exposición, ejercitación. Dicho esquema conlleva tareas uniformes para el grupo clase no considerando la diversidad como un elemento importante en la constitución de tales grupos; desoyendo los eslóganes de la política educativa oficial de “educación de calidad con atención a la diversidad”.

La estructuración del diseño curricular de Tercer Ciclo de E.G.B. en áreas simples y complejas, plantea nuevos desafíos a los estudiantes. Cargas horarias diferenciales, docentes diferentes, contenidos sin vinculación entre una y otra disciplina, evaluaciones disciplinares, esquemas didácticos rígidos, atentan contra los procesos de comprensión por parte de los estudiantes: comprensión de la lógica de la estructuración de esa área, comprensión de los procesos sociales y de la posibilidad de apropiación de saberes.

Se plantea, entonces, la necesidad de que los docentes construyan propuestas metodológicas que articulen “la estructura conceptual sintáctica y semántica– de una disciplina y la estructura cognitiva de los sujetos en situación de apropiarse de ella. Construcción de carácter singular, que se genera en relación con un objeto de estudio particular y con sujetos particulares” (Edelstein, 1996:82) en el marco de situaciones o ámbitos también particulares. Ello supone la realización de un acto profundamente creativo por parte del docente en el que debe conjugar

lógicas diferentes en contextos diversos de enseñanza” (Coicaud, 2003:62) .En esta perspectiva, el docente deja de actuar en escenarios prefigurados para convertirse en artífice de su propia propuesta.

En el Tercer Ciclo de EGB ese acto debería ser pensado, desarrollado e implementado por los docentes que conforman el área –en este caso, de Ciencias Sociales–; sin embargo, ello plantea una nueva dificultad: ¿cómo compatibilizar conocimientos disciplinares diferentes?

### **A modo de cierre**

En la actualidad, la escuela está perdiendo su condición de dispositivo de regulación de las conductas y construcción de una relación con la autoridad que permita la reproducción del orden social y evite los riesgos de la anomia. Esta pérdida de la eficacia de la institución se inscribe en la crisis más general de la red de instituciones que articularon del orden moderno y aseguraron su reproducción, esto es, la escuela, el Estado y la familia (Tiramonti, 2003).

Sin embargo, la escuela posibilita introducir una diferencia simbólica en el mundo cotidiano de los jóvenes. Permite a estos estudiantes, el reconocimiento social, frente al debilitamiento de los vínculos con el tejido societal; la construcción de una nueva socialidad y la introducción de nuevos soportes discursivos que ponen a disposición de los sujetos otros materiales de procesamiento de lo real...(Duschatzky, 1999).

La escuela tiene un sentido particular para los grupos sociales, ya que hay un sentido del cual se apropian que sobreimprime aquello que la sociedad pone a disposición. Diferentes investigaciones han señalado que la escuela, aún en estas condiciones, “puede”. Y esta posibilidad se encuentra imbricada con la capacidad de sus actores colectivos de interpelar a los sectores populares, de nombrarlos como interlocutores y de generar estrategias para que ellos se sientan reconocidos (Gluz, Kantarovich, Kaplan, 2002:63) En estas condiciones, la escuela se erige en “un horizonte de lo posible” (Duschatzky,1999).

Ya no se puede ocultar el hecho de contar, en las diversas instituciones, con estudiantes pertenecientes a distintos sectores sociales y/o culturales. Esto nos conduce a “construir y fortalecer estrategias educativas destinadas a una diversidad no jerárquica como fundamento de reciprocidad que posibilite a los sectores más pobres superar sus condiciones de subordinación social y cultural. (Gluz, Kantarovich, Kaplan, 2002:34)” Ya no alcanza con “decir” que en la escuela hay chicos “diferentes”, sino que la propuesta pedagógica tiene que involucrar el sentido que el docente otorga a la diversidad y a la igualdad, tal vez reformulando algunas cuestiones arraigadas en las concepciones, muchas de ellas implícitas, que circulan en las prácticas institucionales.

## Bibliografía

- COICAUD, S. (2003). "La organización del currículo escolar. Algunos criterios de análisis". *Revista Educación, Lenguaje y Sociedad*. Volumen 1, Nº 1, 375, 49-66.
- CORAGGIO, J y TORRES, R.M. (1997). *Las propuestas educativas del Banco Mundial*. Buenos Aires, Miño y Dávila.
- DUSCHATZKY, S. (1999). *La escuela como frontera*. Buenos Aires, Paidós.
- EDELSTEIN, G. (1.996). "Un capítulo pendiente: el método en el debate didáctico contemporáneo". En Camilloni, A.; Davini, M.C., Edelstein, G., Litwin, E., Souto, M.y Barco, S. *Corrientes didácticas contemporáneas*. Buenos Aires, Paidós.
- FERNANDEZ, M. A.; LEMOS, M. L.; WIÑAR, D. (1997). *La Argentina fragmentada: el caso de la educación*. Buenos Aires, Miño y Dávila.
- M. C. Y E., La Pampa (1.998). *Materiales Curriculares. Tercer Ciclo E.G.B. Ciencias Sociales*.
- GLUZ, N., KANTAROVICH, G., KAPLAN, C. (2002). "La autoestima que fabrica la escuela". *Ensayos y experiencias*, 134, 44-62.
- REDONDO, P. (2004). *Escuelas y pobreza. Entre el desasosiego y la obstinación*. Buenos Aires, Paidós.
- RIGAL, L. (2004). *El sentido de educar. Crítica a los procesos de transformación educativa en Argentina dentro del marco Latinoamericano*. Buenos Aires, Miño y Dávila.
- SOUTO, M. (1999). "Los dispositivos pedagógicos desde la perspectiva técnica". En: *Grupos y dispositivos de formación*. Buenos Aires: Coedición Facultad de Filosofía y Letras. Novedades educativas.
- TIRAMONTI, G. (2003). *La fragmentación educativa y los cambios en los factores de estratificación*. Buenos Aires, FLACSO. (mimeo).
- TORRES, H. (2.004). "El mapa social de Buenos Aires 1940-1990". En Lo Vuolo, R., Barbeito, A., Pautassi, L. y Rodríguez, C. *La pobreza... de la política contra la pobreza*. Buenos Aires, Miño y Dávila.
- VIOR, S. (1999). *Estado y educación en las provincias*. Buenos Aires, Miño y Dávila.