

LOS PROBLEMAS SOCIALES O TEMAS DE CONTROVERSIAS SOCIALES¹ EN LA ENSEÑANZA DE LA GEOGRAFÍA. APORTES PARA SU APLICACIÓN EN EL AULA.

Lic. María Natalia Prieto²
Dra. María Amalia Lorda³

Resumen

Uno de los grandes desafíos que diariamente afrontan los profesores de la enseñanza secundaria es cómo motivar a los alumnos y predisponerlos a pensar.

Esta cuestión no resulta una tarea sencilla y requiere revisar la cuestión metodológica y las estrategias de enseñanza y aprendizaje que se trabajan en el aula.

El modo en como el docente acerca el conocimiento al alumno constituye una de las variables más importantes para el desarrollo de los procesos de enseñanza-aprendizaje y uno de los interrogantes más frecuentes que suelen expresar los docentes: ¿cómo enseñar Geografía de manera atractiva y motivadora, de modo que favorece el aprendizaje significativo y ayudar a pensar la realidad?. Indudablemente este cuestionamiento requiere de una postura activa del docente para analizar y cuestionar la metodología que emplea y los resultados de aprendizajes que promueve.

El presente trabajo pertenece a una de las líneas de investigación que desarrolló nuestro equipo de trabajo en el contexto del P.G.I⁴

Con la finalidad de promover la motivación y ayudar a los alumnos a aprender a pensar la realidad desde la Geografía, la propuesta consiste en compartir un aporte teórico e invitar a la discusión sobre el valor y significado de los problemas sociales en la enseñanza de la geografía desde las diferentes posibilidades de aplicación en el aula.

¹ Tomado textual “temas de controversia social” de Soley. 1996. En OLLER, M. 2000.

² mnprieto@uns.edu.ar. Licenciada en Geografía. Docente e investigadora. Departamento de Geografía Y Turismo. Universidad Nacional del Sur. Bahía Blanca. Provincia Buenos Aires. Argentina.

³ malorda@criba.edu.ar. Doctora en Geografía. Docente Investigadora. Departamento de Geografía Y Turismo Departamento de Geografía y Turismo. Universidad Nacional del Sur. Bahía Blanca. Provincia Buenos Aires. Argentina.

⁴ P.G.I (2009-2012) “Estrategias de gestión y formación para el desarrollo local en espacios urbanos, periurbanos y rurales del Sudoeste Bonaerense”. Directora: Dra. Lorda, M. A., Co-Directora: MSc Rosell Patricia. Financiado por la Secretaría de Ciencia y Tecnología de la Universidad Nacional del Sur.

La aplicación de la propuesta permite orientar el diseño curricular desde una perspectiva que otorgue prioridad al análisis de los problemas sociales relevantes y permita al alumno comprender los problemas de la realidad, y además, proporcionarles el dominio en el ejercicio de habilidades de pensamiento críticas o de orden superior. En el mismo sentido, también formar en la ciudadanía responsable.

Palabras clave: Educación. Geografía. Formación docente. Problemas sociales relevantes. Pensamiento crítico o superior.

1. Pensar las estrategias didácticas para ayudar a pensar la realidad

Uno de los fines de la enseñanza de la geografía es formar ciudadanos activos que no sólo adquieran los diferentes tipos de conocimientos (conceptuales, procedimentales y actitudinales) de carácter geográfico que establece la propuesta curricular, sino que éstos les permitan comprender los grandes cambios socioespaciales y las diferentes problemáticas –en toda las dimensiones- que caracterizan el contexto actual. De esta manera, los conocimientos geográficos aplicados a la vida cotidiana nos permiten resolver los diferentes problemas socio-espaciales que se nos presentan diariamente (Por ejemplo; localización, orientación espacial, percepción espacial, utilización y comprensión de la dinámica de las redes de información y comunicación, entre otros) y colabora desde su dimensión espacial con el mejoramiento de la calidad de vida de los ciudadanos.

Vale decir que ayudar a que el alumno comprenda las problemáticas actuales exige del docente no sólo el sólido conocimiento del tema, del contenido, sino también la reflexión entorno a cómo acercar estos conocimientos al alumno.

En el marco de la cuestión metodológica de los procesos de enseñanza y aprendizaje, las estrategias metodológicas o didácticas constituyen uno de los componentes de la tarea didáctica, y una de las variables más importantes para el desarrollo de los procesos de cognitivos en los alumnos. No sólo representan la forma en que el docente acerca el conocimiento al alumno, sino que además, la estrategia de enseñanza que selecciona el docente para abordar el contenido presenta una clara correspondencia con la estrategia de aprendizaje que desarrolla el alumno para aprender.

Es posible conceptualizar las estrategias didácticas como *“las que propone el docente a los alumnos para el aprendizaje constructivo”* (Giacobbe; 1998: 197).

Otra autora Dolors Quinquer (1998), realiza un aporte significativo al respecto y somete a diferenciación los términos “método didáctico” y “estrategias didácticas”. En este sentido, sostiene que el “método”, desde el punto de vista genérico, es *“el camino para llegar a algún fin; la manera ordenada de proceder para alcanzar unas finalidades previstas”* en tanto que “método didáctico”, desde el marco de la tarea didáctica es *“la forma determinada de organizar las actividades pedagógicas con el propósito de conseguir que los alumnos asimilen nuevos conocimientos y puedan desarrollar capacidades o habilidades cognitivas”* (Quinquer; 1998: 99).

Desde este encuadre teórico entendemos que las estrategias didácticas agrupan las decisiones que toma el docente referidas al tipo de situaciones que se crean en el aula para conseguir que los estudiantes aprendan determinados contenidos.

A su vez, resulta sumamente importante resaltar -como fue expresado anteriormente- que, si bien las estrategias de aprendizaje son diferentes de las estrategias de enseñanza, las mismas están íntimamente relacionadas. La figura que se presenta a continuación (Figura N° 1) expresa la clara correspondencia que existe entre el modelo de enseñanza, la estrategia de enseñanza posible de ser seleccionada por el docente y la estrategia de aprendizaje que promueve en el alumno.

Figura N° 1

Correspondencia entre modelo de enseñanza, estrategias de enseñanza y estrategias de aprendizaje.

Modelo de enseñanza	Estrategia de enseñanza predominante (docente)	Estrategia de aprendizaje (alumno)
Enseñanza tradicional	<ul style="list-style-type: none">• transmisivas• centradas en el docente• instrucción verbal. El conocimiento se exponía en una forma ordenada y clara según la lógica de la	<ul style="list-style-type: none">• receptivas, basadas en la memorización.• rol pasivo del alumno

Los problemas sociales o temas de controversia social en la enseñanza de la geografía. Aportes para su aplicación en el aula.

María Natalia Prieto, María Amalia Lorda

	disciplina.	
Enseñanza activa	<ul style="list-style-type: none">• se basan en ofrecer a los alumnos experiencias de aprendizaje (casos o problemas, indagación) para que por sí mismos busquen la solución.	<ul style="list-style-type: none">• estrategias constructivas, son los alumnos quienes elaboran sus propios aprendizajes, construye el conocimiento por sí sólo, por inducción.• rol activo del alumno

Fuente: Prieto, María Natalia, 2008. Elaboración propia sobre la base de Dolors Quinquer (En Benejam Pilar, 1998).

Entendemos entonces que las estrategias de enseñanza son las que utilizan el docente para organizar las actividades pedagógicas en función de determinados objetivos y contenidos de aprendizaje. Resultan entonces producto de una decisión -consciente e intencional- del docente para organizar una situación áulica. En cambio, las estrategias de aprendizaje son las que desarrollan los alumnos –estimuladas por las estrategias de aprendizaje-, activando determinados procesos cognitivos para adquirir los conocimientos, para aprender los contenidos.

Edith Litwin (2008) en su obra “El oficio de enseñar”, define la estrategia como *“curso de acción que permite la implementación del método, implican una secuencia, difieren en el proceso de construcción del conocimiento y se van entrelazando con el objeto de favorecer una comprensión cabal”* (2008: 90). Esta acción se encuentra condicionada por algunos factores (características del contexto cultural, características de los alumnos -edad, motivaciones, dominios de procesos cognitivos- etc)-, las cuales en conjunto determinarán si la elección de la estrategia resulta adecuada o no. Entonces, una vez elegido el método, planeada la secuencia, se diseña la estrategia acorde al método la cual finalmente se concreta a partir del diseño de las actividades.

También resalta la autora E. Litwin (2008) que en la selección de la estrategia se pone en valor la influencia de los “modelos”⁵ que concibe el docente acerca del proceso de aprendizaje. Por ejemplo, el modelo de aprendizaje basado en la indagación o el

⁵ Modelos: proyectos basados en una concepción de aprendizaje que orienta las actividades que el docente despliega y propone a sus estudiantes (Litwin, 2008: 90)

modelo de aprendizaje cooperativo implican el desarrollo de diferentes estrategias que responden a los fundamentos de cada uno respectivamente.

A modo de cierre y para finalizar este apartado entendemos que enfocar la enseñanza de la Geografía para la comprensión de las problemáticas que caracterizan a la sociedad actual del conocimiento, así como para formar ciudadanos con pensamiento crítico, constituye una tarea compleja que exige del profesor de geografía una sólida formación disciplinar –actualizada-, así como una sólida formación pedagógico – didáctica, además del convencimiento de su gran rol en esta sociedad cambiante y pluralista.

Formar ciudadanos con pensamiento crítico⁶ no se logra a partir de la mera transmisión de contenidos del docente al alumno, sino que requiere ser estimulado a partir de propuestas didácticas que contemplen además de los supuestos básicos del constructivismo, el dominio de habilidades de pensamiento crítico y el desarrollo de actitudes, valores y normas, los cuales en conjunto les permitan actuar como ciudadanos.

Una manera de generar que los conocimientos geográficos sean significativos para los alumnos y a su vez los ayude a pensar críticamente la realidad es a partir del tratamiento de los problemas sociales.

Desde esta perspectiva, se presenta a continuación una propuesta didáctica que pone en valor los este tipo de problemas como estrategia didáctica para el abordaje de los contenidos educativos, y como criterio de selección, organización de los contenidos de enseñanzas. También se intenta resaltar su significatividad en el proceso de aprendizaje y de enseñanza por su alto valor formativo en el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico en el alumno y en la formación para la ciudadanía responsable.

2.Enseñar a partir de los problemas sociales o temas de controversia social

Es común leer en la literatura referente a la didáctica de la Geografía la importancia de plantear como otro de los fines de la enseñanza de la geografía la formación del espíritu científico en los alumnos. Pero resulta importante aclarar que para introducir y formar a los alumnos en el pensamiento científico es indispensable

⁶ Pensamiento crítico: habilidades utilizadas para determinar la autenticidad, exactitud y el valor de la información y del conocimiento (Pagès, 1998: 162).

ofrecerles propuestas de enseñanza basadas en metodologías que lo permitan, así como también que favorezcan el pensamiento reflexivo⁷ y crítico⁸.

En palabras de Xavier Hernández el pensamiento científico significa “*afrontar la lectura del mundo a partir de la racionalidad*” (2000: 40) y constituye una tarea fundamental que debe ejercitar la escuela. Agrega también que, en este proceso, el método será lo más importante para el desarrollo del pensamiento racional o de la práctica científica en el alumno en tanto sea entendido como “*una prolongación y una sistematización de la manera habitual (...) de adquirir conocimientos y habilidades*” (Hernández : 2000: 42).

Una forma o *secuencia de acción*⁹ para ayudar a desplegar en los sujetos de aprendizaje el pensamiento científico, crítico y reflexivo es a través del trabajo con los problemas, el cual comúnmente es incorporado en el marco del “aprendizaje basado en problemas”¹⁰, o también en el marco de la “metodología basada en la investigación”.

Si bien la enseñanza de la geografía orientada hacia el estudio de los problemas no representa una propuesta actual, sino que tiene una larga experiencia en el campo de la enseñanza de la Didáctica de las Ciencias Sociales, su aplicación en el aula no resulta una tarea frecuente ni sencilla, sino que suele emplearse de manera aislada, generalmente a modo de “estudio de caso” o como aplicación o cierre al final de un tema.

Antes de indagar en esta metodología resulta conveniente precisar lo que entendemos por problema en el ámbito de la enseñanza. Para tal fin se ha considerado el aporte de varios autores que se han preocupado por esta temática.

Los escritores L. Sanjurjo y T. Vera sostienen que un “*problema es una situación que entraña un no saber, o bien, una incompatibilidad entre dos ideas*” (Sanjurjo y Vera, 1994: 80). En otras palabras significa un obstáculo, “*una situación de perplejidad que incita a la búsqueda de una salida*” (Marias, J: 1960: 5-6. En Sanjurjo y Vera: 1994: 81) que demanda una respuesta o solución adecuada.

En el mismo sentido, Liliana Sanjurjo y Xulio Rodríguez (2009) sustentan que un problema es “*una situación que un individuo o un grupo quiere o necesita resolver y*

⁷ Pensamiento reflexivo: constituido por toda consideración activa, persistente y cuidadosa de cualquier creencia o presunta forma de conocimiento, a la luz de los fundamentos que las sustentan y de las posteriores conclusiones hacia las cuales tienden. Dewey, J. 1965: 40. En Sanjurjo y Vera, 1994: 79.

⁸ Pagès, 1998.

⁹ Tomado de Litwin, 2008.

¹⁰ Trabajo de referencia: Barell, J (1999).

para la cual no dispone de un camino rápido y directo que lo lleve a la solución” (Lester, 1983. Citado por Pozo, 1997. En Sanjurjo y Rodríguez. 2009: 111).

Del mismo modo, otro autor Montserrat, Oller (2000) define el problema como *“una situación en la que se intenta llegar a un objetivo y se hace necesario encontrar un medio para conseguirlo”* (Chi-Glaser, 1986. En Oller, M. 2000: 1). Estos pueden ser situaciones reales referidos a tiempos presentes o pasados, pero que siempre exigen una solución para la cual es importante considerar que no existe un camino rápido y directo, ni un proceso que pueda aplicarse en forma automática, sino que requiere valorar diferentes posibilidades para conseguir la solución o las soluciones. Otro aspecto singular que destaca M. Oller es su carácter de poseer un estado inicial y de un objetivo. Por lo tanto, para resolverlo es necesario conocer el estado inicial del mismo; actividad que supone una aptitud cognitiva de gran complejidad.

En el mismo sentido, L. Sanjurjo y X. Rodríguez (2009), enfatizan que el problema se presenta como una situación que queremos o debemos solucionar y para la cual se requiere la intervención e interés por parte del actor educativo implicado. Resaltan que en el proceso de resolución del problema se desconoce el resultado y el curso de acción a seguir no refiere a un único camino sino que puede implicar la evaluación de diferentes posibilidades de intervención. En coincidencia con M. Oller, *“el problema se ubica entre lo que sabemos y lo que desconocemos, y por tanto constituye un recurso didáctica de gran valor, tanto al inicio de un proceso, para movilizar, como al final del mismo, ya que garantiza la aplicación comprensiva de un nuevo repertorio”* (Sanjurjo y Rodríguez, 2009:111)

Edit Litwin (2008) entiende el problema en el contexto metodológico del aprendizaje basado en problemas y lo define como una situación real, ni muy simple ni muy compleja, generalmente confusa y difícil, en la cual hace falta información que permita explicarla y a partir de la cual encontrar la solución. En este sentido resalta que la resolución del mismo implica la actividad cognitiva del alumno, para la cual requiere del ejercicio de la motivación, la indagación y de un modo de razonamiento, los cuales en conjunto le permitirán encontrar el camino para resolverlo. Además señala que para que la solución sea posible de alcanzar es importante que el problema se adecúe a las características cognitivas del alumno, edad y etapa evolutiva.

A nuestro entender el problema en el ámbito de la enseñanza representa una situación o enunciado real del cual se desconoce información y cuya solución involucra

definir uno o varios caminos posibles y activar los diferentes procedimientos o pasos del método científico.

Resulta esclarecedor destacar las ventajas didácticas que señalan los autores de su aplicación en el aula (Edith Litwin, 2008):

- a partir de esta estrategia los alumnos encuentran con facilidad la relación de los conocimientos científicos con la vida cotidiana
- les permite encontrar o dotar de un sentido útil a los conocimientos que se adquieren en la escuela
- ejercitar la indagación y la búsqueda de una solución al problema activa el ejercicio de los pasos o procedimientos del método científico.

En el mismo sentido, Sanjurjo, L y X. Rodríguez (2009) señalan:

- colabora con el desarrollo del pensamiento complejo
- pone en acción diferentes habilidades o capacidades : dar respuesta, repreguntar, reconocer nuevas problemáticas, interpretar, leer, analizar, ejecutar, entre otros
- su resolución pone en juego cierto grado de rigurosidad, organización, creatividad, reflexión, y evaluación del contexto y de las acciones a realizar y realizadas (Pozo, 1997. En Sanjurjo, L y X. Rodríguez, 2009)

De forma simplificada, estas ventajas justifican su aplicación en el aula.

2.1 Los problemas sociales o temas de controversia social

Una vez definido y esclarecido el término problema consideramos viable avanzar y especificar los problemas sociales o temas de controversia social. A continuación expresamos algunos de los interrogantes que nos movilizaron a realizar los primeros avances de la investigación, y los cuales intentamos resolver: ¿qué es un problema social o un tema de controversia social?, ¿cómo incluirlos en la propuesta didáctica?, ¿cuáles son sus ventajas didácticas?.

Un documento inédito¹¹ que nos generó la inquietud de abordar el tema corresponde a la autoría de Montserrat Oller (2000), sobre el cual se centra la presente comunicación.

En primera instancia M. Oller entiende los problemas sociales como situaciones reales, no ficticias, de definición poco clara e imprecisa que *“plantan cuestiones por las cuales hace falta una respuesta, aunque sea provisional. Las cuestiones pueden ser problemas del pasado, del presente o del futuro e implican diferentes formas de ver los hechos, los valores y las creencias”* (2000: 1).

Según M Oller, los temas polémicos o de controversia social son entendidos desde la línea de los autores - Stenhouse (1987), Elliot (1989) y Soley (1996)- como situaciones sociales reales, relacionadas con la vida cotidiana, que son conocidas por los alumnos, y por lo tanto pueden aportar información sobre ella ya sea porque han sido protagonistas directos o porque los han visto. Esta cualidad del problema es importante que el docente la reconozca, porque de este modo es posible que el alumno disponga de información sobre el problema, y desde este estado inicial estimular sus capacidades de pensamiento crítico para buscar soluciones alternativas al mismo. Al disponer de información sobre el tema pueden ser críticos, tomar decisiones, imaginar soluciones y fundamentarlas, contratarlas y discutir las con sus compañeros. Representan una posibilidad útil de acercar el contenido al alumno y de generar nuevos aprendizajes, debido a que, en palabras del autor implican un reto intelectual para el alumno.

Una vez tomada la decisión de trabajar los problemas sociales en el aula es necesario que el docente tenga presente algunas consideraciones o principios para su implementación (Stenhouse; en M. Oller, 2000: 3):

En relación al rol del profesor, este:

- ha de aceptar la necesidad de someter su didáctica en temas polémicos al criterio de neutralidad y se considera responsable de no promover su opinión personal;
- como moderador del debate, tendría que ser responsable de la calidad y del grado de aprendizaje;

En relación a la dinámica de trabajo áulica:

¹¹ Suministrado a partir de un curso de Postgrado dictado por la Dra. Roser Batllori Obiols en el curso de Postgrado: La didáctica de la geografía en las aulas de secundaria. Universidad de Girona, España, en el marco del Área de Enseñanza de la Geografía del Departamento de Geografía y Turismo, en la Universidad Nacional del Sur. Bahía Blanca.

- el tipo de preguntas en temas polémicos tendría que tener como núcleo el debate más que la instrucción;
- el debate tendría que asegurar la divergencia de opiniones entre los participantes, más que intentar llegar a un acuerdo.

En el mismo sentido Oller, M. (2000: 4-5) plantea otros aspectos a tener presente a la hora de abordar este tipo de problemas:

- orientar el planteamiento del problema hacia la comprensión del hecho que se expone más que a una exposición superficial del mismo;
- para ayudar a la comprensión favorecer el cambio conceptual;
- los temas a tratar tienen que plantear una problemática real;
- la problemática ha de involucrar tanto al alumno como al docente;
- fomentar el debate más que la exposición;
- los profesores deberán ayudar a aceptar la ambigüedad y la duda cognitiva y hacerles comprender que no siempre las respuestas que da la sociedad a determinados problemas es la más adecuada o razonable.

2.2 Valor educativo de los problemas sociales

Para M. Oller trabajar los problemas en el aula significa *“hacer una propuesta de trabajo sobre los llamados temas de controversia social (Soley, 1996) o temas polémicos (Stenhouse, 1987), es decir, aquellos que preparan a los alumnos para una ciudadanía efectiva ya que aprenden un marco conceptual y unas habilidades de pensar y desarrollan capacidades para tomar decisiones en el futuro, interactuando con otras personas, que pueden tener opiniones distintas y con las que tienen que llegar a un consenso, negociando y administrando con ellos las diferencias”* (Oller, 2000: 1).

Sobre la base de Evans-Newmann-Warren (1996) señala las tres finalidades por las que se justifica trabajar los problemas en el aula:

1. ayudan a pensar, a fundamentar el pensamiento para responder a los mismos
2. despiertan el interés y la motivación debido a que trabajan sobre realidades conocidas y próximas

3. estimulan el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico (reconocer, valorar, fundamentar, examinar).

A las tres finalidades podríamos agregar una cuarta finalidad, la propuesta por los autores Elliot (1989), Stenhouse y Soley (1996) al destacar el tratamiento de los problemas sociales en la educación obligatoria por su contribución no sólo al aprendizaje del conocimiento conceptual y procedimental, sino también por su aporte a la dimensión actitudinal a través de la formación de ciudadanos democráticos con pensamiento crítico.

Entre otras de las finalidades, el trabajo con problemas o temas polémicos solicita la motivación del alumno y también del docente, como paso previo para predisponerlo a pensar y buscar una solución. Además de su alto valor motivador, permite acercar la realidad al alumno de una manera no tácita y terminada, sino “problematizada” y con un posible abanico de soluciones a debatir. Estas características en torno a su dinámica de desarrollo potencia en definitiva el aprendizaje por descubrimiento, ya que el conocimiento no se aprende a partir de la repetición, sino que es analizado, interpretado y discutido desde la perspectiva de los alumnos con la orientación del docente, construyendo de esta manera como resultado final un aprendizaje definitivamente significativo. En este contexto, el alumno es el protagonista en la dinámica del tratamiento del tema real, ha de tomar las decisiones viables para resolver la problemática que se le presenta a través del debate y la discusión con sus compañeros. Además, la condición de que el problema se corresponda con una situación real y sobre la cual el alumno dispone de información colabora a que construya el conocimiento desde la vinculación con el espacio donde se desenvuelve su vida.

En definitiva, su abordaje propicia el aprendizaje integral de los contenidos geográficos en las tres dimensiones: conceptual, procedimental y actitudinal. Especialmente desde lo procedimental inicia al alumno en la labor de la investigación y en la aplicación del método para conocer el problema y buscar sus posibles alternativas de discusión.

Especial importancia reviste su aporte a la dimensión actitudinal -implicación de los valores en los problemas sociales -, específicamente en la formación de valores y actitudes democráticas, debido a que *“la clase se centra en el uso del conflicto y la controversia al presentarse diferentes puntos de vista sobre los hechos y las maneras de interpretarlos”* (Oller, 2000: 5). Por lo tanto, los valores éticos, cívicos y democráticos

son indispensables para que puedan comprender las problemáticas que caracterizan a la sociedad (problemáticas de género, de convivencia, de salud, consumismo, desigualdad, convivencia) a partir del ejercicio de valores y actitudes democráticas (tolerancia, respeto, igualdad, libertad, etc).

A modo de ejemplo, no es posible pensar el trabajo de un problema social relacionado con la cuestión del género en geografía sin los cimientos del ejercicio de valores y actitudes éticas, de compromiso, de solidaridad, de igual, de justicia, de tolerancia. Más aún cuando la dinámica de desarrollo de un problema implica la puesta en escena de diferentes opiniones e ideas. En este proceso resulta fundamental el rol que asume el docente. En palabras del autor, M. Oller *“el profesor tiene que estar en todo momento estimulando los alumnos, dándoles oportunidades para que aprendan a vivir en un modelo democrático que debate cuestiones en una sociedad pluralista y que respeta los diversos puntos de vista”* (2000: 5). A su vez, agrega que trabajar los problemas sociales implica *“crear hábitos y actitudes para cuestionarse los fenómenos que se observan y habituarse a encontrar respuestas a las propias preguntas. Pero todas estas cuestiones que se plantean en los problemas sociales no son neutras desde el punto de vista moral e ideológico”* (2000: 5).

Otras de las ventajas didácticas son citadas por Soley (1996; en Oller, 2000) para quien los temas de controversia social favorecen que los alumnos aprendan a pensar en profundidad, a identificar y analizar los propios valores y los de los demás, a interiorizar el sentido de la responsabilidad ciudadana y a contribuir a desarrollar y mejorar la habilidad de la explicación, exposición y discusión en torno al problema.

Estas son algunas de las características que constituyen la razón para establecer su utilización en el ámbito escolar.

Pero también resulta importante conocer los condicionantes o factores que pueden actuar como limitantes para el desarrollo de esta propuesta.

Para M. Oller (2000), un aspecto singular que debe ser considerado es que los hechos que caracterizan el problema social no son neutros, sino que tiene implicaciones ideológicas y responden por lo tanto a una manera de entender el mundo –racionalidad- y a una jerarquía de valores que puede ser o no ser compartida por los alumno, pero que es necesario que el alumno la comprenda para pensar el problema e ir buscando la solución. En este contexto también resulta muy importante que el docente no imponga su opinión y manera de pensar y comprender el mundo, sino que debe poseer un amplio

bagaje de conocimiento del tema para adecuar y dirigir la discusión sin perder de vista los principios de su aplicación.

También requiere del docente y del alumno el dominio de ciertas habilidades de base que les permita desarrollar el debate y la discusión, sobre la base del ejercicio de operaciones de razonamiento, explicación, fundamentación de ideas, etc.

Otro factor que puede actuar como limitante es que el alumno no disponga de información sobre el problema social. Preferentemente M. Oller señala que el tema debe ser conocido por el alumno ya sea porque lo haya vivido o porque lo conozca de fuentes secundarias. Si esta cualidad nos se presenta será necesario que el docente genere las bases para estimular la motivación del alumno respecto del tema con lo ya conocido o aprendido.

Figura N° 2

Singularidades de la enseñanza a partir de los problemas sociales

Características del problema social	Rol del docente	Rol del alumno	Dinámica de trabajo	Habilidades de pensamiento crítico que promueve
Temas del presente, o del pasado, reales de interés, que permitan en su análisis el aporte de diferentes disciplinas.	Activo. Moderador en la participación del alumno. Neutral en sus decisiones y opiniones.	Protagonista del aprendizaje: investigar sobre el problema, buscar información, seleccionar la información y razonar para	Promover el debate sobre la exposición dirigida. Activa participación de los alumnos, exposición de sus opiniones, confrontación,	Razonar Evaluar Juzgar Imaginar Comparar Contrastar Fundamentar Discutir Reconocer Examinar, entre otras.

Los problemas sociales o temas de controversia social en la enseñanza de la geografía. Aportes para su aplicación en el aula.

María Natalia Prieto, María Amalia Lorda

		exponer las respuestas razonables al problema.	discusión y fundamentación de las mismas	
--	--	--	--	--

Fuente: Prieto, M. Natalia sobre la base de M. OLLER (2000). 2011.

3. Posibilidades de aplicación en la enseñanza

Desde el punto de vista metodológico, el trabajo a partir de los problemas sociales ofrece varias posibilidades para organizar y encauzar el proceso de enseñanza y aprendizaje:

- Como una estrategia didáctica.
- Como un contenido en sí mismo
- Como una forma de seleccionar y organizar los contenidos del currículum.

Tales opciones, si presentan como núcleo un problema social, permiten potenciar y desarrollar una amplia gama de habilidades y capacidades de orden superior en los alumnos, que en definitiva es el objeto último de la educación obligatoria.

A la hora de decidir los contenidos del programa una alternativa es aplicar el criterio de selección de los contenidos fundado en los problemas sociales relevantes. Estos problemas deberán ser importantes, con un amplio valor formativo que permitan vertebrar el currículum escolar y actuar como hilos conductores, entorno a los cuales se seleccionarán y articularán el resto de los contenidos del diseño curricular de la disciplina.

El grupo Cronos¹², al igual que otros grupos españoles que comparten la misma metodología, posee una cierta tradición científica en la enseñanza de las ciencias sociales orientada al estudio de los problemas sociales. Entre sus fundamentos destacan que una enseñanza basada en el estudio de los problemas sociales relevantes permite *“diversas posibilidades de selección, organización y secuencia de contenidos, y más aún distintas maneras de plasmación en materiales didácticos para el aula”* (Grupo Cronos, 2002: 34). A partir de esta propuesta *“lo que deba ser enseñado no viene ya*

¹² Agrupa a profesores de secundaria: Castán, Guillermo; Raimundo Cuesta y Manuel Fernández Cuadrado. 1991. Salamanca.

dado por un molde disciplinar preexistente, sino por lo que consideramos problemas relevantes de la vida social” (Cronos, 2002: 35).

A modo de ejemplo, este proyecto elaboró cuatro grandes bloques de problemas los cuales actúan como hilos conductores en la selección de los contenidos en el área de Ciencias Sociales para la etapa 12 – 16 años¹³ y como contenidos en sí mismos:

- Los desequilibrios entre producción, recursos naturales y satisfacción de necesidades
- El conflicto, el cambio social y el ejercicio de la democracia
- Las desigualdades socioeconómicas
- La diversidad cultural, las identidades individuales y colectivas y la convivencia en las sociedades multiculturales.

En tono a estos bloques de problemas sociales se articulan y nuclear el resto de los contenidos planteados como obligatorios en el currículum escolar. De este modo, los contenidos no se presentan aislados, sino que se conectan en una estructura conceptual con sentido, favoreciendo de este modo el abordaje de una mayor cantidad de temas en menor tiempo.

Como otra propuesta en el marco de la asignatura Geografía Mundial, se presentan a continuación algunos posibles ejemplos de problemas sociales para el abordaje de un contenido amplio y complejo como el de “La situación de la población Mundial”.

Las serias preocupaciones que caracterizan la evolución de la población mundial representan en parte los principales problemas demográficos actuales. Estos ofrecen la posibilidad de asumir el rol de “problemas sociales relevantes”, a partir de los cuales organizar la selección y secuenciación de los contenidos programáticos referentes a este tema.

Entre los principales problemas sociales¹⁴ que permiten abordar este núcleo temático se distingüen:

¹³ Este ejemplo fue elaborado por el Grupo Cronos en el contexto de la reforma curricular que estableció la LOGSE- España, sin embargo se enuncian a modo de ejemplos debido a que son totalmente aplicables a nuestra realidad social.

¹⁴ Enunciados por Carmen A. Miró G. Integrante del centro de Estudios Latinoamericanos. Publicado en artículo: La población mundial: situación en el período 2000-2005 y perspectivas al año 2050. En Boletín AEPA N° 41, Año 2008.

- *El negativo crecimiento demográfico* (engloba aspectos referidos a la relación entre crecimiento vegetativo y migratorio, las políticas para aumentar la fecundidad, las inmigraciones internacionales);
- *El envejecimiento de la población* (permite analizar aspectos de la estructura de la población, políticas de seguridad social de los adultos mayores, los servicios de salud y recreación);
- *Las condiciones de desigualdad urbana y los patrones de vida urbana a partir de la creciente urbanización*
- *El deterioro ambiental producto de la creciente concentración de la población en las ciudades* (contaminación de los recursos naturales, el papel de las actividades económicas industriales y su repercusión en el ambiente, etc).

De esta manera es posible observar cómo a partir de una serie de núcleos problemáticos es posible abordar una unidad temática importante al mismo tiempo que facilitar un abordaje integral del tema y de manera problematizada, con las ventajas didácticas que esta propuesta conlleva.

Consideraciones finales

Desde el rol de docentes e investigadores en el área de las Didácticas Especiales, particularmente de la Geografía, esta experiencia de indagación constituye un primer avance para contribuir a renovar la enseñanza de la geografía, así como para aportar al debate teórico acerca de diferentes metodologías de enseñanza.

Por lo tanto, la presente comunicación ofrece otra forma de enseñar geografía, más innovadora que la que ha persistido y aún persisten en la clase de geografía.

Desde este contexto, a partir de los problemas sociales se propone una enseñanza que supera la mera transmisión de contenidos geográficos, y se basa en la construcción del conocimiento de manera significativa. Queda de manifiesto que incluir los problemas sociales en el aula permite potenciar y desarrollar una amplia gama de habilidades y capacidades de orden superior en los alumnos, así como el trabajo con valores democrático y de formación para la ciudadanía, que son en definitiva el objeto último de la educación obligatoria.

A partir de lo anterior, resulta fundamental destacar el rol del docente en el desarrollo de esta propuesta. El éxito de la misma dependerá de cómo asuma el profesor su tarea, en cuanto al compromiso, la responsabilidad y las convicciones sobre los valores didácticos de la propuesta, así como el reconocimiento de los principios y condicionantes que implica su desarrollo.

Bibliografía

Grupo Cronos. 2002. **El conocimiento socialmente relevante: la enseñanza de las ciencias sociales entre problemas y disciplinas.** En Benejam, P. y Otros. Las ciencias sociales: concepciones y procedimientos. Claves para la Innovación Educativa. N 14. Graò Barcelona.

Hernández, Xavier. 2002. **Conocimiento del medio social y cultural. Problemas y perspectivas.** En Benejam, P. y Otros. Las ciencias sociales: concepciones y procedimientos. Claves para la Innovación Educativa. N 14. Graò Barcelona.

Sanjurjo, Liliana y Vera María. 1994. **Aprendizaje significativo y enseñanza en los niveles medio y superior.** Serie Educación. Homo Sapiens. Rosario.

Litwin, Edith. 2008. **El oficio de enseñar. Condiciones y contextos.** Buenos Aires: Editorial Paidós.

Oller, Motserrat. 2000. Documento Inédito. **Los problemas sociales como contenido educativo.** Documento suministrado por Roser Batllori Obiols en el curso de Postgrado: La didáctica de la geografía en las aulas de secundaria. Universidad de Girona, España. 2006. Universidad Nacional del Sur Bahía Blanca.

Sanjurjo, L y Rodríguez, X. 2009. **Volver a pensar la clase. Las formas básicas de enseñar.** Rosario: Homo Sapiens. Ediciones.

Benejam, P. 1997. "**Las finalidades de la educación social**". En Benejam y Pagès (coord) *Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la educación secundaria*, Barcelona, ICE-Horsori.

Benejam, P. y Pagés, J. (Coord.) y Otros, 1998. **Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la Educación Secundaria**. Ice. Universitat de Barcelona. Ed. Horsori. Barcelona.

Quinquer, D. 1998. **Estrategias de enseñanza: los modelos interactivos**. En Benejam, P. y Pagés, J. (Coord.) y Otros. *Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la Educación Secundaria*. Barcelona : Ed. Horsori.

Pagès, J. 1998. **La formación del pensamiento social**. En Benejam, P. y Pagés, J. (Coord.) y Otros, 1998. *Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la Educación Secundaria*. Ice. Universitat de Barcelona. Ed. Horsori. Barcelona.