

[Artículo editado como: MERCHÁN, F.J. y GARCÍA PÉREZ, F.F. (1997). El tratamiento de problemas de nuestro mundo en la enseñanza obligatoria. *Aula de Innovación Educativa*, 61, 9-12. ISSN: 1131-995X]

EL TRATAMIENTO DE PROBLEMAS DE NUESTRO MUNDO EN LA ENSEÑANZA OBLIGATORIA

F. Javier Merchán Iglesias y Francisco F. García Pérez (Proyecto IRES)

¿Es educativo que se trabajen en la escuela problemas de nuestro mundo?

Plantearse hoy esa cuestión constituiría una pregunta retórica. Nadie pone en duda la conveniencia educativa de que los alumnos y alumnas durante su educación obligatoria trabajen, entre otras temáticas, en torno a los problemas importantes de nuestro mundo, de nuestro tiempo, tanto para comprenderlos de una forma más completa como para preparar a dichos alumnos para una futura intervención como ciudadanos en relación a esas problemáticas. Así lo recogen, formalmente, los objetivos del nuevo sistema educativo, así lo suele comprender el profesorado -sobre todo el de Ciencias Sociales, como profesorado más específicamente responsabilizado de estas temáticas-, y con ello conecta también la sensibilidad social; se parte, asimismo, del supuesto de que el alumnado, por su parte, asume este planteamiento educativo.

Pero con frecuencia nos asaltan ciertas dudas acerca de ese último aspecto, a juzgar por algunos datos y observaciones que diariamente tenemos oportunidad de obtener en nuestras aulas y en otros contextos sociales: ¿tienen nuestros alumnos y alumnas motivación para trabajar sobre este tipo de cuestiones?, ¿conectan esas temáticas con la lógica de su conocimiento (infantil o adolescente)?, ¿son capaces de abordar el estudio de problemas de nuestro mundo desde la perspectiva educativa que los profesionales de la enseñanza manejamos?, ¿tiene el trabajo en torno a estos problemas implicaciones en su visión crítica del mundo o en sus actitudes de responsabilidad ciudadana?.... Estas, sin duda, no son preguntas retóricas, sino de gran relevancia.

En efecto, de casi nada servirían nuestras convicciones educativas y nuestros buenos propósitos docentes si los alumnos y alumnas no llegan, de hecho, a aprender aquello que nos proponemos enseñarles. Y esta última reflexión nos lleva a reformular la pregunta inicial en otros términos: ¿*qué contenidos* relativos a problemas de nuestro mundo podrían tener mayor potencialidad educativa en el contexto escolar?, ¿*qué objetos de estudio* podrían organizar mejor esos contenidos?, ¿*cómo trabajar* esos problemas para que puedan ser mejor aprendidos por los alumnos?, ¿se pueden tratar *los mismos problemas* en todos los niveles de la enseñanza obligatoria?

La cuestión nos la hemos de plantear, pues, ante todo, en el marco de la selección, organización y formulación de los contenidos de enseñanza. Más concretamente, entendemos que lo fundamental al respecto sería establecer criterios que faciliten la selección de *objetos de estudio* relativos a problemas de nuestro mundo (es decir, de tópicos, centros de interés, problemáticas de investigación escolar...) que tengan mayor potencialidad para integrar contenidos educativos relevantes (interpretaciones del mundo, conceptos específicos, destrezas educativas, sistemas de valores)¹.

Por lo tanto, habría que tomar decisiones en relación con el tipo de asuntos sobre los que deberían articularse las propuestas de enseñanza, a fin de que éstas lleguen a producir, realmente, *aprendizajes* que puedan contribuir al tipo de formación del alumnado que nos parece deseable desde una determinada opción educativaⁱⁱ. Subrayamos, en ese sentido, el interés de que la enseñanza sirva para la formación del alumnado entendida como desarrollo humano y, por tanto, como desarrollo de la racionalidad, de la afectividad, de la sensibilidad ante los problemas de la humanidad, de la socialización crítica.

Desde esta perspectiva, debería ser objeto preferente de enseñanza aquello que contribuya a la comprensión -y a la correspondiente implicación personal- de la realidad social, y, más precisamente, a la comprensión de aquello que impide o dificulta en el ámbito social el desarrollo humano. En conclusión, desde este supuesto, no es que los problemas de nuestro mundo puedan ser tratados en la enseñanza obligatoria, sino que deberían constituir el referente fundamental en la selección de objetos de estudioⁱⁱⁱ; ahora bien, hemos de seleccionar y organizar didácticamente los objetos de estudio relativos a estos problemas que vayan a integrarse en un proyecto curricular.

¿Pueden los alumnos y alumnas trabajar en el contexto escolar problemas de nuestro mundo?

Una vez postulada la necesidad de seleccionar y organizar didácticamente los objetos de estudio, tendríamos que profundizar -como decíamos- en el análisis del tipo de vinculación que pueda existir entre los problemas trabajados y la comprensión de los mismos por parte de los alumnos y alumnas. Y, en ese sentido, las primeras dudas surgen en torno al propio concepto de *problemas de nuestro mundo*: ¿se trata de los problemas que nuestra sociedad, a través de la cultura dominante, considera como tales?, ¿son los problemas identificados y denunciados desde posiciones sociales críticas o alternativas?, ¿son los problemas estudiados por las diversas Ciencias Sociales?, ¿coinciden dichos problemas con aquellos asuntos que nuestros alumnos se plantean como problemas?...

Los problemas de nuestro mundo son entendidos y abordados de diferente manera dependiendo de colectivos de pertenencia, de actitudes y tomas de posición, de posibilidades de comprensión, etc. El conocimiento cotidiano, manejado en el ámbito de nuestra vida diaria, y muy marcado por los medios de comunicación -en definitiva por la cultura dominante-, suele contemplar dichos problemas de una determinada forma: muy apegados a la coyuntura (incluso a la noticia reciente; si no está presente en las noticias suministradas puede incluso dejar de ser problema), con una escala de análisis muy reducida (tanto desde el punto de vista espacial como temporal) y con una perspectiva simplificadora de los mismos. Nuestros alumnos y alumnas -hay que recordarlo- suelen estar impregnados de esta óptica, por sus vivencias habituales, si bien tampoco podemos olvidar que ellos mismos, en gran parte, son -si se nos permite la expresión- "productos escolares", es decir han ido incorporando a su visión del mundo (desde edades muy tempranas) interpretaciones típicamente escolares, que interaccionan con las ideas que les impregnan en los ámbitos cotidianos no escolares^{iv}.

Por otra parte, parece fuera de duda que sería deseable que el tratamiento de los problemas de nuestro mundo supere la trivialización y mantenga una potencialidad transformadora. Entonces nos suelen aparecer como referentes deseables los análisis de estos problemas realizados por las ciencias sociales (o, al menos, desde determinados paradigmas o enfoques de dichas disciplinas). Este tratamiento de las cuestiones nos permitiría ir "mas allá" de lo que se suele hacer en el ámbito cotidiano, al poner en juego los

conocimientos sistematizados por la cultura humana y estructurados en función de problemas de investigación sobre los que se han elaborado respuestas determinadas.

Sin embargo no hay que perder de vista que el planteamiento de las disciplinas científicas acerca de los problemas de nuestro mundo se realiza en un contexto, con unos propósitos, etc. distintos de aquellos que se hallan en la lógica de nuestros alumnos^v. ¿Coincide dicha perspectiva con la que pueden llegar a asumir nuestros alumnos?, ¿qué tipo de adecuación -o de interacción- sería necesaria en el ámbito escolar?....

Por tanto, no bastaría con suscitar o plantear problemas de nuestro mundo en la enseñanza, no bastaría tampoco con abordarlos desde el respaldo aportado por las disciplinas de ciencias sociales, sino que habría que tener un mínimo de garantías acerca de que los alumnos pudieran realmente llegar a aprender lo que les proponemos. Y ello afecta -como veremos- tanto a *la formulación* -en términos de análisis del conocimiento- del contenido de los problemas trabajados como a *la forma* -en términos de proceso de construcción del conocimiento- de trabajarlos. A ambas dimensiones nos vamos a referir a continuación.

Plantear problemas pertinentes y trabajarlos con una metodología adecuada

En relación con *la formulación del contenido* presente en los problemas habría que volver a recordar que las posibilidades de aprendizaje de los alumnos y alumnas se hallan muy condicionadas por la concepción del mundo elaborada a partir de sus experiencias de socialización, en gran parte desarrolladas en el propio ámbito escolar^{vi}. Por tanto, el tratamiento de problemas de nuestro mundo debería adoptar formulaciones diferentes a lo largo de los distintos niveles educativos, e incluso dentro de un mismo nivel en función de la progresión del conocimiento de los alumnos. Estas formulaciones estarían guiadas por una serie de criterios: ante todo, por un criterio de *recurrencia* respecto a los problemas básicos de la sociedad (desigualdad, poder, conflicto...), sobre los que habría que "volver" a lo largo del desarrollo de un proyecto; pero también por un criterio de *gradación de complejidad* en cuanto a las características del conocimiento que se moviliza en cada objeto de estudio, y aun en cuanto al tipo de objeto de estudio (complejidad en este caso ligada a la ampliación del mundo de las experiencias sociales del alumnado); por fin, habría que tener en cuenta también el criterio de la *diversidad*, que implica la adopción de perspectivas (en el sentido de "miradas") distintas en relación con las problemáticas que se abordan en cada unidad didáctica (dentro de un proyecto).

Teniendo en cuenta los referentes anteriores, en la Educación Primaria serían problemas pertinentes, en un proyecto curricular, los que respondieran a una perspectiva predominante de descripción (aunque sin renunciar a explicaciones asumibles por los alumnos), de identificación de los problemas en entornos vinculados a la experiencia del alumnado (poniendo el énfasis en la constatación de la conflictividad en diversos ámbitos sociales), de análisis de los mismos atendiendo a un número de elementos no demasiado elevado, de implicación y tomas de postura respecto a cuestiones -al menos parcialmente- conocidas...

Podrían adecuarse a este tipo de formulación problemas de nuestro mundo como: la existencia de desigualdades socioeconómicas en contextos sociales próximos (conocemos a ricos y pobres: la desigualdad existe...); la participación en la vida política como mecanismo social con posibilidades interesantes y con determinadas limitaciones (podemos participar a través de diversas instituciones, pero algunas personas y grupos pueden llegar a influir más

que otros...); la existencia de intereses contrapuestos entre personas o grupos (partiendo de realidades conflictivas de ámbitos experienciales próximos...) obliga a llegar a acuerdos negociados; las costumbres y comportamientos consumistas generalizados en nuestra sociedad pueden llegar a tener consecuencias importantes para la humanidad (analizadas en escalas y en nivel de complejidad asumibles en estas edades)...

A medida que vamos entrando en la Educación Secundaria el nivel de formulación de los problemas de nuestro mundo debería de prestar mayor atención a la clasificación sistemática de los mismos por ámbitos sociales (problemas de carácter predominantemente económico, político, etc.); se iría atendiendo más al análisis de relaciones, siendo muy potente desde el punto de vista explicativo el análisis de las relaciones humanidad-medio y sus implicaciones (problemas ambientales en el ámbito urbano o en el ámbito rural, nuevas modalidades de la desigualdad social, nuevas formas de dominio político-militar en el mundo...); la causalidad múltiple y el análisis de las interacciones deben tener cada vez mayor relevancia, así como la consideración de los problemas de nuestro mundo como procesos (tienen una génesis, un desarrollo determinado, una evolución futura previsible...): así ocurre, por ejemplo, con la actual situación de dependencia económica de algunos países o con la marginación de determinadas culturas con respecto a otros modelos dominantes...; habría que tener en cuenta, por fin, que el análisis de los problemas (y, por tanto, las tomas de posición respecto a cuestiones decisivas a escala planetaria, como, por ejemplo, el conflicto Norte-Sur, el modelo de desarrollo tecnológico vigente o los complejos mecanismos del poder mundial) se puede realizar desde distintas ópticas y utilizando diferentes "modelos": los alumnos y alumnas deberían llegar a asumir esta perspectiva de relativismo, sin merma de la necesaria adopción de posiciones y del compromiso social al que una opción educativa no debe renunciar nunca.

En cuanto a *la forma de trabajar* los problemas de nuestro mundo, nos parece que el punto clave del planteamiento metodológico se halla en que los problemas planteados puedan llegar a ser asumidos como tales por el alumno, es decir, que puedan ser objetos de estudio que interesen al alumno, estimulen su curiosidad, activen su motivación y desencadenen procesos que desemboquen en la construcción de nuevos conocimientos. Si se consigue esto -en definitiva, que el alumno asuma las cuestiones como algo que le interese investigar y conocer- puede decirse que el resto del proceso metodológico funcionará por sí solo^{vii}.

Claro que, si recordamos lo dicho acerca de la escasa motivación de alumnos y alumnas y de los condicionamientos a que se hallan sometidos socialmente, se puede llegar a crear un círculo vicioso de difícil ruptura: como el alumnado se interesa sólo por determinado tipo de asuntos, los profesores no podríamos plantear otros asuntos que consideramos más relevantes desde el punto de vista educativo. Sin embargo, esto es una falacia, pues nadie se interesa por algo antes de conocerlo (al menos mínimamente): los intereses se crean y se modifican ante estímulos y propuestas adecuadas, de forma que un enfoque mucho más interesante de la motivación es considerarla como *campo de motivación ampliable*; y ahí es donde los planteamientos didácticos pueden orientar acerca de cuál debe ser el tipo de interacción adecuada entre la tendencia del alumnado a mantenerse en un campo motivacional reducido y conocido y la intervención del profesorado para ir abriendo perspectivas y ampliando dicho campo^{viii}. En ese sentido, se requeriría -además de seleccionar adecuadamente el contenido de las propuestas de aprendizaje- generar situaciones en el aula que permitan que las problemáticas objeto de estudio sean, efectivamente, asumidas por los alumnos como tales. Por tanto, el diseño de actividades adecuadas y de secuencias coherentes son pasos que terminarían de llevar a la práctica del aula los planteamientos y reflexiones que se han venido exponiendo.

De forma global, podríamos decir que, en términos de secuencia de actividades que propicien el tratamiento de problemas de nuestro mundo, sería conveniente realizar algunas que permitan generar curiosidad y ampliar el campo de motivación, crear situaciones de "conflicto", poner de manifiesto las concepciones de los alumnos y cuestionarlas, expresar el objeto de estudio en torno a cuestiones. Hablamos, por tanto, de una o varias actividades en las que conviene poner en juego recursos diversos; para cada temática de trabajo hay unos más idóneos que otros. A título de ejemplo, esto podría concretarse en posibilidades como las que siguen: una proyección de documental o película "ambientadora" que plantee perspectivas polémicas, el trabajo con textos contradictorios en los que se manifiesten opiniones divergentes o situaciones enigmáticas, una visita a un entorno determinado que propicie la aproximación al problema, etc. Se trata, en definitiva, de estrategias diversas en las que la interacción entre el profesor, los alumnos y los materiales llegue a generar situaciones adecuadas para abordar el tratamiento de los problemas desde una perspectiva considerada como adecuada.

Otras actividades de la secuencia, por su parte, habrían de atender, prioritariamente, a la aportación progresiva de informaciones relevantes (en relación con el problema trabajado) y a la estructuración de esas informaciones; por fin, resultaría indispensable favorecer, mediante actividades adecuadas, la elaboración de conclusiones personales, que deberían vincularse al fomento del sentido crítico y de las actitudes de responsabilidad por parte del alumnado, propiciando la toma de postura ciudadana y la posible intervención en el contexto social.

A modo de conclusión

En definitiva, en coherencia con los criterios y pautas planteados, optamos por plantearnos la enseñanza relativa a los problemas de nuestro mundo desde una concepción que podemos denominar como *perspectiva del conocimiento escolar*, es decir desde la lógica de un tipo de conocimiento con características específicas, que no es reductible al conocimiento de tipo cotidiano ni es traducible mecánicamente al conocimiento científico. Las propuestas de conocimiento escolar tienen, en ese sentido, una vocación de integrar la perspectiva más directamente vinculada al alumnado (muy marcada por sus experiencias de conocimiento cotidiano, pero matizadas por la experiencia escolar temprana), las aportaciones (seleccionadas) del conocimiento científico y los requerimientos de la sociedad en relación con los problemas que le afectan.

En ese sentido, las cuestiones trabajadas han de ser *problemas de conocimiento escolar*, sin dejar de ser problemas sociales (en cuanto sentidos como tales por la sociedad, o desde determinadas sensibilidades sociales), sin dejar de ser problemas investigados desde las ciencias sociales y sin dejar de ser problemas con posibilidades de ser asumidos como tales por los alumnos y alumnas de nuestra sociedad.

ⁱ En el Proyecto Curricular IRES ("Investigación y Renovación Escolar") distinguimos, a efectos analíticos, entre *contenidos de enseñanza y objetos de estudio*, en torno a los cuales se estructuran y organizan los contenidos.

ⁱⁱ El plantearnos este tipo de decisiones es expresivo de nuestra voluntad de distanciarnos, en la enseñanza de las Ciencias Sociales, de planteamientos meramente "culturalistas", por la escasa potencialidad formativa que tendrían para el alumnado.

ⁱⁱⁱ De hecho, en el Proyecto IRES consideramos que las unidades didácticas (centros de interés o problemáticas de investigación escolar) constitutivas del mismo deben estructurarse, fundamentalmente, en torno a lo que denominamos -poniendo el énfasis en la dimensión *social*- "problemáticas de carácter socioambiental más relevantes".

^{iv} No entramos, por razones de espacio, en el análisis de las interacciones entre la fuente cotidiana y la fuente escolar en la formación de las *ideas de los alumnos*, asunto cuyo debate sigue abierto desde el punto de vista tanto psicológico como didáctico. Hay que tener claro que ambos ámbitos de conocimiento y de socialización tienen una fuerte influencia en la comprensión del mundo, pero no siempre llegan a integrarse en interpretaciones completamente coherentes.

v

Conviene recordar que las lógicas de construcción de ambos tipos de conocimientos responderían de forma diferente a cuestiones tales como: ¿qué tipo de interpretación del mundo se elabora?, ¿con qué finalidad se hace?, ¿cómo se realiza el proceso de construcción de esa interpretación?...

Todo ello sin perder de vista la fuerte mediación a la que están sometidas sus vivencias, sobre todo desde los medios de comunicación, que actúan como verdaderos "fabricantes de ideas (de ideología) y expectativas" al servicio de la cultura hegemónica.

vi

Todo ello sin perder de vista la fuerte mediación a la que están sometidas sus vivencias, sobre todo desde los medios de comunicación, que actúan como verdaderos "fabricantes de ideas (de ideología) y expectativas" al servicio de la cultura hegemónica.

vii

Y ello -como se sabe- no es una cuestión que afecte sólo al campo afectivo, sino también al campo cognitivo, de forma que *intereses e ideas* de los alumnos son asuntos estrechamente relacionados. De hecho, cada vez se otorga mayor importancia a los componentes cognitivos de la motivación, al tiempo que se reconocen los condicionamientos afectivos en la construcción de las interpretaciones del mundo.

viii

En todo caso, la responsabilidad de resolver los problemas de "falta de motivación" no puede recaer exclusivamente sobre un modelo concreto de metodología ni sobre las espaldas del profesor; las causas de ese tipo de situaciones son muchas y complejas, y en su solución deben intervenir, por tanto, muchas instancias sociales.