

LA FORMACIÓN DEL PENSAMIENTO CRÍTICO DESDE LOS PROBLEMAS SOCIALES EN LA ENSEÑANZA DE LA GEOGRAFÍA

Prieto, María Natalia - Lorda, María Amalia

Universidad Nacional del Sur. Departamento de Geografía y Turismo. Bahía Blanca, Buenos Aires, Argentina. E- mail: mnprieto@uns.edu.ar - : malorda@ciba.edu.ar

Resumen

Uno de los desafíos que afronta el profesor de Geografía en la escuela secundaria consiste en enseñar a pensar la realidad, a comprender y valorar la complejidad que caracteriza el mundo actual. Con la finalidad de promover la motivación y ayudar a pensar la realidad presente, en este trabajo¹ nos proponemos compartir un aporte teórico-metodológico, preferentemente de la literatura española, que recupera el valor y significado de los problemas sociales como un modo de acercar el conocimiento geográfico al alumno y propiciar la formación del pensamiento crítico.

El trabajo se estructura en cuatro apartados. El primer apartado plantea la necesidad y potencialidad de enseñar para formar el pensamiento crítico de los estudiantes y favorecer la formación de alumnos críticos. El segundo apartado analiza el significado de incluir los problemas y particularmente los temas o problemas de controversia social en la enseñanza de la geografía. El tercer apartado presenta de manera sintética una forma de abordar un recorte conceptual geográfico –la población mundial- a partir del planteamiento de problemas sociales. Por último, para finalizar se presentan algunas consideraciones finales.

La potencialidad didáctica de la propuesta se centra en permitir orientar los contenidos geográficos desde una perspectiva que otorga prioridad a la selección y planteamiento de los principales problemas sociales que representan los desafíos de la sociedad del presente siglo. En el mismo sentido, desde este planteamiento es posible no sólo acercar a los alumnos a la compleja realidad del mundo actual, sino que además propicia un tratamiento del contenido que se aleja de la banalización y superficialidad, lo cual permite su comprensión de manera crítica. En el mismo sentido, por lo tanto también forma en la ciudadanía responsable.

Palabras clave: Educación Geográfica - Pensamiento crítico o superior - Problemas sociales relevantes.

CRITICAL THINKING TRAINING FROM SOCIAL PROBLEMS IN THE TEACHING OF GEOGRAPHY

Abstract

One of the greatest challenge high school teachers face today is how to motivate and predispose students to think furthermore and to be critical and reflexive practitioner.

Una versión preliminar de este trabajo se encuentra incluida (sin referato) en las Actas de las VIII Jornadas Patagónicas de Geografía. UNPSJB (Sede Comodoro Rivadavia). 13 -16 de abril de 2011. Publicado en soporte CD con ISBN 978-987-26721-0-2.

¹ El trabajo pertenece a una de las líneas de investigación que se desarrolla en el contexto del 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. Amalia., Co-Directora: MSc Rosell Patricia. Financiado por la Secretaría de Ciencia y Tecnología de la Universidad Nacional del Sur.

With the purpose of promoting the motivation and help students learn reality of society with the help of geography, this proposal consist in sharing a methodological theory that recover the value and the meaning of the education in critical thinking in the classroom, working with social problems

The proposal allows to direct the curricular design from a perspective that gives priority to the education in the ability of critical thought from the analysis of the notable social problems. This methodology allows the student to understand the reality conflicts as well as provide the ability of critical thought. In the same way, the methodology teaches the student to be a responsible citizen.

Keywords: Geographical Education - Critical Thought - Notable social problem

Formar el pensamiento crítico en el estudiante: una necesidad y un desafío en tarea docente

Que los alumnos logren aprendizajes significativos, que adquieran una formación en la cual la autonomía y la actividad crítica les permitan desarrollarse personal y profesionalmente sin ser víctimas de la domesticación o manipulación y que se conviertan en ciudadanos de un territorio que lo sientan como propio, representan algunos de los fines prioritarios de la educación obligatoria.

La multiplicidad de actores que intervienen en la situación educativa, sus ideologías, intereses, finalidades muchas veces contrapuestas, el modelo de formación, así como la concepción que sustentan de su disciplina y de la educación, entre otros factores, representan riesgos que dificultan alcanzar esa finalidad.

Otro de los factores que representan un denominador común en las aulas de Geografía en la educación secundaria, e inclusive al ingreso en la Universidad es la dificultad en los alumnos en el dominio de algunas habilidades específicas de nuestra disciplina y comunes a otras tales como: el cálculo de la escala y la localización absoluta, la lectura e interpretación de textos; la expresión escrita; el uso del vocabulario técnico específico; entre las que se evidencian frecuentemente la falta de comprensión de la estructura de un texto; las dificultades para establecer relaciones causales, identificar ideas principales, emitir valoraciones o realizar juicios críticos, asumir roles, fundamentar opiniones, argumentar respecto de situaciones sociales, problemáticas actuales, plantear problemas, reconocer incoherencias, entre otras. Evidentemente cambiar esta situación requiere una postura crítica y reflexiva del docente, que le permita interrogarse acerca de sus prácticas de enseñanza en geografía y de los resultados de aprendizaje logrados. Un camino posible es reorientar nuestras prácticas de enseñanza desde la consideración de la importancia de desarrollar en el estudiante las habilidades de pensamiento crítico.

Un autor referente en la formación del pensamiento crítico es Pagès (1998). Este sostiene que la formación en el pensamiento social o crítico en los alumnos no es ninguna novedad, que ha sido objeto recurrente en la enseñanza de la Geografía y de la Historia casi desde su incorporación como disciplina educativa.

En este sentido se cuestiona acerca del porqué aún las Ciencias Sociales no consiguen formar el pensamiento social del alumnado y en el desarrollo de las capacidades propias de los saberes sociales, así como porqué aún predominan clases de tipo transmisivas.

El autor entiende el pensamiento crítico como “una forma de pensamiento de orden superior. La definición más común la concibe como el proceso para determinar la autenticidad, la exactitud y el valor de una información o de un conocimiento determinado, de un acontecimiento, de una idea o de una experiencia humana. Consiste, por lo tanto, en capacitar al alumnado para juzgar cualquier manifestación humana utilizando los argumentos aportados por las ciencias sociales” (Pagès, 1998: 160-161)

Para Pagés la formación del pensamiento crítico puede ser animada no sólo a través del aprendizaje de habilidades de pensamiento crítico, sino también desde el abordaje de los contenidos como problemas relevantes. En cambio otros autores, como Tulchin, sólo ponen el acento en el desarrollo de habilidades cognitivas como paso previo a la adquisición del pensamiento crítico en el alumno. En este sentido para Tulchin(1987), el pensamiento crítico surge de “una combinación de aptitudes, competencias, actitudes y disposiciones utilizadas en el pensamiento de evaluación razonado que requiere un juicio cuidadoso y una reflexión continua” (Pagès, 1998: 161)

A continuación se enuncian algunas de las habilidades que convierten a un alumno en pensador crítico y por lo tanto lo anima “a pensar críticamente los problemas públicos, sociales y personales, y cualquier aspecto de la sociedad” (Pagès, 1998: 161): preguntar y responder para clarificar problemas, cuestiones; comprobar la consistencia interna de una información; deducir y juzgar deducciones; descubrir sesgos en las fuentes conocidas; descubrir información irrelevante; determinar la validez y confianza de las fuentes; distinguir entre hechos y juicios de valor; distinguir entre lo esencial e incidental; distinguir entre reivindicaciones justificadas y no justificadas; identificar información ambigua; identificar, plantear y examinar suposiciones; identificar el tema o problema central; identificar afirmaciones no justificadas; juzgar la exactitud y la falsedad de las fuentes; juzgar la solides de un argumento; controlar su propio pensamiento; reconocer inconsistencias; reconocer la adecuación de los datos al problema (Dhand 1994: 149, citado por Pagés, 1998: 163)

Desarrollar estas capacidades de orden superior en el aula no resulta una tarea frecuente. Esta situación nos conduce a revisar algunas cuestiones implícitas en la programación de la enseñanza y aprendizaje. Primeramente, la concepción de los procesos de enseñanza y aprendizaje que sostiene y valora el docente y su estilo de enseñanza. En

palabras de Pagès, el problema en la formación de este tipo de habilidades aparece cuando “la enseñanza sólo se concibe como transmisión de información y el aprendizaje como reproducción de la misma. En este caso el alumno suele desarrollar un pensamiento basado en rutinas, en la aplicación mecánica y puntual del conocimiento, y la desvinculación entre lo que aprende y piensa fuera de la escuela, y lo que aprende y le hace pensar en ella” (1998: 153)

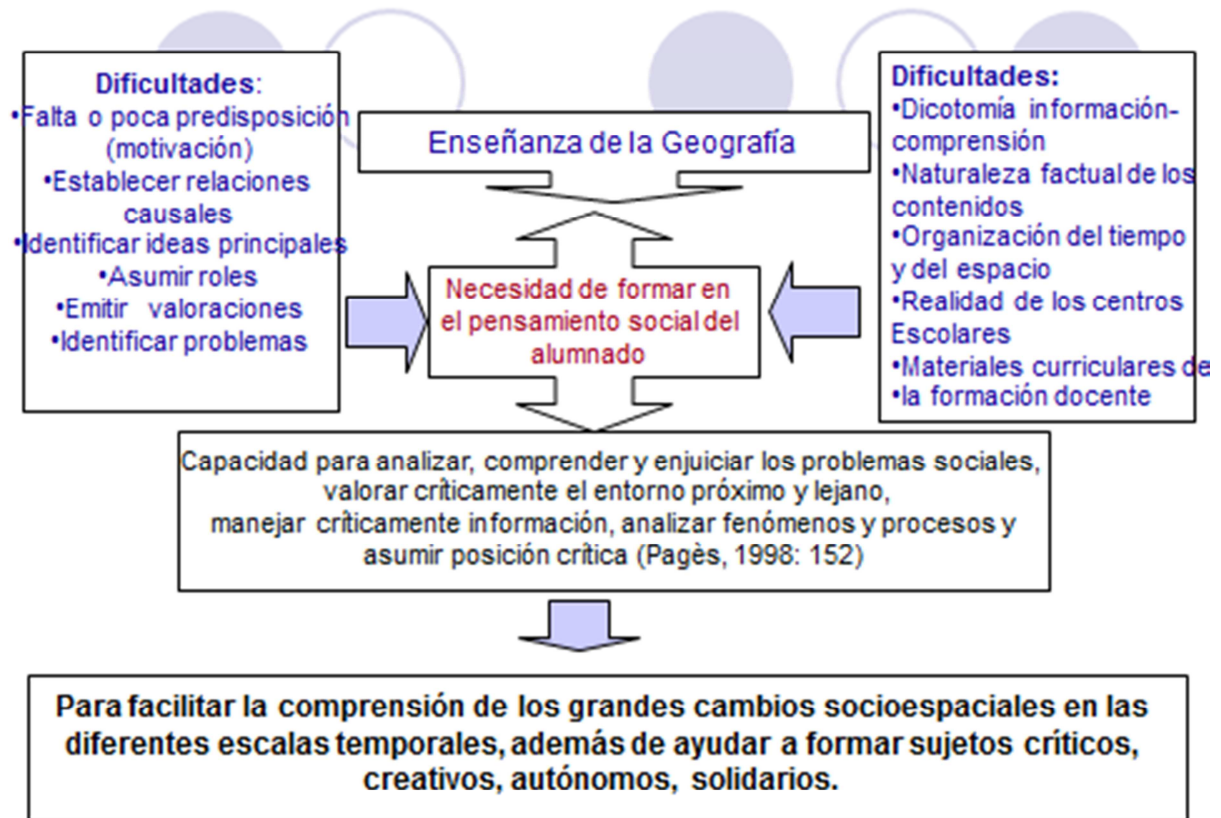
Generalmente, y en relación a la cita enunciada, existe consenso en la literatura didáctica sobre el predominio del modelo transmisivo en la enseñanza de la Geografía y por lo tanto la construcción de una “geografía escolar” basada en el discurso “informativo”. Este, si bien es importante, se apoya en el ejercicio de la descripción y no conduce a la práctica de la explicación y la argumentación, habilidades de mayor complejidad propias del discurso explicativo y argumentativo. Esta tendencia, con fuertes raíces arraigadas se basa en el predominio del uso de estrategias de aprendizaje tradicionales o transmitidas en el aula de geografía, las cuales tienden a desarrollar en el alumno estrategias de aprendizaje basadas en la memorización y repetición.

En el mismo sentido, y al interior del diseño de la planificación, los contenidos procedimentales y actitudinales resultan fundamentales para el desarrollo de este tipo de pensamiento pero suelen ser una dificultad al momento de su tratamiento, debido a la tendencia frecuente que existe de enseñar en prioridad lo conceptual, y a su vez, en ausencia de interrelación respecto de los otros dos tipos de contenidos.

Otras de las dificultades u obstáculos en la formación del pensamiento crítico que señala el autor son (Figura 1):

- La falsa dicotomía entre información y comprensión
- La tendencia a la imposición de currículos y programaciones basadas en una gran cantidad de conocimientos muy complejos que sólo pueden tratarse de manera superficial
- El predominio de contenidos de naturaleza factual
- La escasez de materiales curriculares centrados en la formación del pensamiento del alumno
- Las condiciones materiales de los centros escolares y la organización del tiempo y del espacio
- La poca predisposición del alumno para pensar
- Las condiciones materiales de la mayoría de los alumnos en sus domicilios (espacio propio y condiciones ambientales adecuadas) (Pagès, 1998: 153-156)

Figura 1. Dificultades en la formación del pensamiento crítico



Fuente: Elaboración propia sobre la base de Pagès (1998)

Ante estas situaciones que representan una dificultad a la hora de enseñar estas habilidades, el autor sobre la base de Newmann (1991 citado por Pagès, 1998) enumera tres soluciones, que en conjunto permitirían ayudar a que el alumno piense socialmente el espacio geográfico.

En primer lugar, para tratar de abandonar el tratamiento superficial, con escasa o nula problematización del contenido, la solución consiste en seleccionar pocos temas del currículum pero muy relacionados y explicitarlos a partir del diseño y planteamiento de ejes organizadores o estructuradores, los cuales actuarían a modo de hilo conductor permitiendo articular y problematizar la mayor cantidad de los temas del currículum.

En segundo lugar, la solución se refiere a caracterizar las habilidades de pensamiento crítico e incluirlas en el aula a través del desarrollo de las actividades.

En tercer lugar, la solución envuelve a un aspecto fundamental relacionado con el alumno, el grado de predisposición para pensar. Una forma posible de predisponer al alumno para pensar es a través de la presentación de problemas y de su resolución. Esta estrategia es motivadora, y además resulta un paso previo y un pilar fundamental en la construcción del aprendizaje significativo.

De este modo, el autor ofrece una serie de caminos posibles a los obstáculos señalados anteriormente, los cuales ponen de manifiesto la importancia de la actividad crítica y reflexiva del docente al momento de diseñar su propuesta didáctica.

Este contexto nos invita a reflexionar y evaluar en la práctica de la enseñanza de la geografía el lugar que ocupan la motivación del alumno, los conocimientos que se enseñan, las habilidades, actitudes y en particular, los valores que se intentan enseñar.

En este sentido, además del fortalecimiento de los contenidos conceptuales y procedimentales geográficos resulta de suma significatividad fomentar la valores geográficos, no de forma excluyente o como apéndice de los contenidos conceptuales y procedimentales, sino en forma interrelacionada. De esta manera es posible favorecer el aprendizaje integrado - saber, saber hacer y saber ser- desde la educación geográfica para recuperar el enorme potencial de la Geografía en la formación del ciudadano.

Enseñar a partir de los problemas sociales para el fortalecimiento del pensamiento crítico

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.

Una forma o secuencia de acción (Litwin, 2008) 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” (Barell, 1999) 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 autores Sanjurjo y 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, Sanjurjo y Rodríguez (2009) sustentan que un problema es “una situación que un individuo o un grupo quiere o necesita resolver y 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).

Otra autora, Oller, 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)

Por su parte, Sanjurjo y 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 Oller “el problema se ubica entre lo que sabemos y lo que desconocemos, y por tanto constituye un recurso didáctico 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)

Los temas o problemas de controversia social en la enseñanza de la Geografía

El grupo Cronos², al igual que otros grupos españoles que comparten la misma metodología, posee una cierta tradición en basar la enseñanza en los problemas sociales. Su fundamento consiste en plantear los contenidos de enseñanza a partir del criterio de selección que toma como base los problemas sociales actuales y relevantes se apoya, en una “larga tradición curricular progresista que intentaba trasladar los asuntos ciudadanos al ámbito educativo” (Cronos, 1997: 7)

El Grupo Cronos, en coincidencia con otros grupos y proyectos españoles (Aula Sete, Insula Barataria, Asklepios, IRES) propugna por lo tanto una didáctica crítica de las Ciencias Sociales. Entre las ventajas didácticas de basar la enseñanza en los problemas sociales, consideran que “una enseñanza que mira hacia el estudio de problemas sociales admite muy diversas posibilidades de selección, organización y secuencia de los contenidos

² Agrupa a profesores de secundaria: Castán, Guillermo; Raimundo Cuesta y Manuel Fernández Cuadrado. 1991. Salamanca.

de enseñanza, y más aún muy distintas maneras de plasmación en materiales didácticos para el aula” (Cronos, 1997: 7)

La propuesta de los autores se centra en definir los problemas sociales que serán los que van a actuar como hilos conductores y puntos de partida para la selección de los contenidos de toda el área de ciencias sociales, geografía o historia. De este modo, los contenidos del currículum se relacionan al problema socialmente relevante de manera significativa y “lo que deba ser enseñado no viene ya dado por un molde disciplinar preexistente, sino por lo que consideramos problemas relevantes de la vida social” (Cronos, 1997: 7)

El Grupo de Didáctica de las Ciencias Sociales del Proyecto IRES, cuyos referentes son Javier Merchán y Francisco García Pérez, han realizado un aporte significativo respecto del tratamiento de problemas de nuestro mundo actual en la enseñanza obligatoria. Entre los planteamientos que realizan y que conducen a una reflexión sobre nuestras prácticas áulicas se destacan: “¿es educativo que se trabaje en la escuela problemas de nuestro mundo? Y ¿pueden los alumnos y alumnas trabajar en el marco escolar con problemas de nuestro mundo?” (Merchán y García Pérez, 1997: 9)

Surge entonces la afirmación y reflexión para los autores que trabajar los problemas de nuestro tiempo y de nuestro mundo no sólo les permite a nuestros estudiantes comprender de una “forma más completa los problemas sociales” sino que además los prepara “para una futura intervención como ciudadanos en esas problemáticas” (...), y con ello “conecta también la sensibilidad social” (Merchán y García Pérez, 1997: 9)

Por lo tanto, a partir de esta modalidad en el tratamiento de los contenidos los alumnos están capacitados para entender, pensar y comprender los procesos y fenómenos que acontecen en el mundo actual y que afectan directa e indirectamente nuestra vida social y personal. Dicho en otras palabras, se trata de acercarles la realidad problematizada a los alumnos, para analizarla, cuestionarla, valorarla y comprenderla. En este proceso complejo es sumamente importante que los alumnos adquieran una actitud activa, no como observadores externos de los problemas que se abordan, sino a través de su implicación subjetiva, de modo de lograr sensibilidad social y afectividad, valores cuyo aprendizaje y formación en el desarrollo humano de los alumnos justifica la inserción en el aula de esta metodología didáctica.

También plantea el Grupo Cronos que como la realidad social es muy compleja y multifacética, surge entonces el cuestionamiento acerca de cuáles son los problemas más importantes, es decir, qué contenidos relativos a problemas y qué objetos de estudio

deberían actuar como hilos conductores y a partir de los cuales articular las diferentes propuestas didácticas. En este sentido señalan los autores del proyecto IRES que “lo fundamental es establecer criterios que faciliten la selección de objetos de estudio relativos a problemas de nuestro mundo que tengan mayor potencialidad para integrar contenidos educativos relevantes (...) no es que los problemas de nuestro mundo pueden ser tratados en la enseñanza obligatoria, sino que deberían constituir el referente fundamental en la selección de objetos de estudio” (Merchán y García Pérez, 1997: 9)

Respecto del segundo interrogante o cuestionamiento planteado, resulta sumamente importante analizar como actividad previa a la implementación de la propuesta, el tipo de vinculación entre el problema planteado y las habilidades lingüísticas que se requieren para su comprensión y resolución. Y aquí surge una dificultad. Para los autores, el tratamiento de los problemas del mundo está cargado de cierto relativismo y/o ambigüedad, en el sentido que pueden ser entendidos y abordados de diferente manera, no sólo al interior de las Ciencias Sociales, sino también según las percepciones de los sujetos de aprendizaje, y sus posiciones (críticas o alternativas). En el mismo sentido, el conocimiento vulgar o cotidiano que traen los alumnos a la escuela se halla fuertemente impregnado por la información de los medios de comunicación que acercan formas de interpretar la realidad y los problemas que la contienen muchas veces, de manera simplificada, y hasta errónea en algunos casos. Esta situación pone el acento en el desafío que supone para el docente trabajar los problemas en el aula. Si de lo que se trata es de superar las visiones sesgadas, simplificadas e incompletas de la realidad y ayudar al alumno a construir una visión cada vez más compleja de la realidad social.

Un aspecto importante es “que 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 distintos de aquellos que se hallan en la lógica de nuestros alumnos” (...) por lo tanto, “habría que tener un mínimo de garantías acerca de que los alumnos pudieran realmente llegar a aprender lo que les proponemos. Y ello afecta tanto a la formulación del contenido (...) de los problemas como a la forma de trabajarlos (...)” (Merchán y García Pérez, 1997: 10)

Un documento inédito³ que nos generó la inquietud de abordar el tema corresponde a la autoría de Montserrat Oller (2000).

³ 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.

En primera instancia Oller entiende los problemas sociales como situaciones reales, no ficticias, de definición poco clara e imprecisa que “plantean 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 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. Al disponer de información sobre el tema pueden ser críticos, tomar decisiones, imaginar soluciones y fundamentarlas, contratarlas y discutirlos 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:

- 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.

Para 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) tres son las 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) y Stenhouse y Soley (1996), citados por Oller (2000) 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.

A continuación se resalta a partir de un cuadro síntesis el rol formativo del trabajo en el aula con los problemas sociales relevantes en las tres dimensiones: conceptual, procedimental y actitudinal.(Tabla 1)

Tabla 1. Rol formativo del trabajo en el aula con los problemas sociales relevantes

Potencial conceptual	Potencial procedimental	Potencial actitudinal
Permite entender, pensar y comprender los procesos y fenómenos que acontecen en el mundo actual y que afectan directa e indirectamente nuestra vida social y personal.	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. 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 (Soley, 1996; en Oller, 2000).	“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). Implica “crear hábitos y actitudes para cuestionarse los fenómenos que se observan y habituarse a encontrar respuestas a las propias preguntas (Oller, 2000: 5)

Fuente: Elaboración propia sobre la base de Oller (2000).

En este proceso resulta fundamental el rol que asume el docente. En palabras de la autora, 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).

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 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 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 no 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.

En relación a la aplicación en el aula, el Proyecto IRES sostiene que la formulación de problemas debe adecuarse según el nivel de la educación al cual está destinado. Así, en la educación secundaria, ámbito que nos compete, “el nivel de formulación de los problemas de nuestro mundo debería prestar mayor atención a la clasificación sistemática de esos problemas por ámbitos sociales (problemas de carácter predominantemente económicos, políticos, etc)” y su trabajo en el aula debería implicar al alumno en (Merchán y García Pérez, 1997: 11):

- el análisis de las relaciones humanidad-medio y sus implicaciones (problemas ambientales en el medio urbano y rural, nuevas modalidades de la desigualdad social, nuevas formas de dominio político mundial, etc)
- la causalidad múltiple y el análisis de las interrelaciones
- la consideración de los problemas de nuestro mundo como procesos
- la toma de posición respecto a cuestiones decisivas a escala planetaria.

Propuesta de aplicación en la enseñanza de la Geografía

En nuestra provincia, acorde a la Ley Nacional de Educación, se han redefinido los diseños curriculares para la enseñanza de la Geografía en los ciclos básico y superior. De este modo la materia ha quedado como asignatura inserta en Ciencias Sociales en primer año, para continuar luego hasta culminar la secundaria, como disciplina autónoma.

En los lineamientos de los diseños curriculares, el enfoque de la enseñanza de la Geografía que se sustenta se apoya en la perspectiva de la Geografía Social, considerada la más acorde y potencial para la interpretación de un espacio geográfico desde las relaciones sociales que constituyen las sociedades y desde las relaciones que éstas mantienen con su espacio. Desde esta perspectiva, los individuos, los grupos y las clases sociales son concebidos como actores que construyen una sociedad que interactúa en un espacio geográfico, que es al mismo tiempo, el producto y el medio de la política, la cultura y la economía (DGCyE, 2009)

A modo de ejemplo, en Cuarto año del Ciclo Superior de la Escuela Secundaria, el diseño curricular de la asignatura Geografía, se estructura en torno a cuatro unidades temáticas, de las cuales, la unidad número 3 nuclea los contenidos referidos a Población Mundial, cuyo objeto de estudio es definido como “La distribución de la población mundial y sus transformaciones en el actual contexto de la globalización neoliberal”.

Un aporte del diseño curricular es la presentación de orientaciones didácticas generales y específicas para cada unidad de modo de favorecer el proceso de transposición didáctica. Así se ejemplifican y sugieren la selección de espacios geográficos (escalas de análisis), contenidos y estrategias de enseñanza.

Como una forma alternativa al estudio de caso, estrategia frecuente que propone el diseño en todos los ciclos de educación, se presenta a continuación el abordaje del núcleo temático Población Mundial a partir de la definición de los problemas sociales relevantes.

Las serias preocupaciones que caracterizan la evolución de la población mundial representan en parte los principales problemas demográficos actuales. Por lo tanto, 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 esta unidad y a otras del diseño curricular.

En el proceso de definición de los principales problemas sociales⁴ de la población mundial consideramos pertinente utilizar el aporte teórico de la autora Miró (2008), la cual distingue cuatro problemas que caracterizan la dinámica de la población mundial en la actualidad: El negativo crecimiento demográfico, El envejecimiento de la población, Las condiciones de desigualdad urbana y los patrones de vida urbana a partir de la creciente urbanización y El deterioro ambiental producto de la creciente concentración de la población en las ciudades.

Una vez definido e identificado el problema social (Tabla 2), la secuencia metodológica consiste en formular, para cada uno de los problemas enunciados y expresados a manera de grandes temas, interrogantes disparados, los cuales serán posteriormente objeto de trabajo en el aula.

El proceso de formulación de interrogantes puede entenderse como la forma a partir de la cual el alumno puede ir resolviendo el problema social seleccionado, debido a que cada interrogante responde a unos contenidos específicos. Esta secuencia (ver en tabla 2) no resulta una actividad menor a realizar por el docente sino que representa un paso previo fundamental en este tipo de tratamiento de los contenidos. Por un lado, no sólo es expresión de cómo el docente piensa ese contenido de manera problemática, sino que además permite optimizar la selección y vinculación de los contenidos o temas del currículum, actuando como hilos conductores.

Por otro lado, los interrogantes actúan como guías u orientaciones que sirven para desplegar posteriormente las actividades a desarrollar en clase, las cuales pueden coincidir con los mismos interrogantes a responder o implicar otro tipo de procedimientos. Así, los contenidos no se presentan aislados, sino que se articulan en un esquema conceptual con sentido, tanto para el docente como para el alumno, resultando el proceso de aprendizaje aún más significativo.

Para que las preguntas o interrogantes respondan a la condición de problematizar el contenido deben estar bien confeccionadas, y no resultar de una actividad espontánea o improvisada, ya que son las que orientarán el aprendizaje de los alumnos hacia los objetivos definidos. Para ello es importante que sean expresadas en forma clara, precisa, que se adapten al nivel intelectual de los alumnos a los que está dirigido el aprendizaje, sin ambigüedades. Un aspecto importante es que las preguntas impliquen diferentes acciones

⁴ Enunciados por Carmen A. Miró G. Integrante del centro de Estudios Latinoamericanos.

que exijan en el proceso de elaboración de la respuesta el desarrollo de diferentes habilidades (definir, describir, comparar, identificar, explicar, inferir, imaginar, relacionar, juzgar, criticar, opinar, etc.)

La situación de enseñanza - aprendizaje que se recrea a partir de este tipo de metodología, orientada a los fines propuestos, necesita de una dinámica particular en la cual la interacción docente-alumno y la participación continua resultan fundamentales para orientar el pensamiento crítico y reflexivo.

A continuación se presenta en la tabla 2 la propuesta metodológica para el abordaje de un contenido complejo y muy amplio como el de población mundial

Tabla 2. Propuesta metodológica para el abordaje de un contenido complejo como el de población mundial

Problemas de controversia social	Planteamiento del problema: interrogantes a investigar, comprobar y responder	Núcleos conceptuales necesarios para el abordaje del problema
Negativo crecimiento demográfico	¿Cómo crece la población? ¿Cuántos somos? ¿Es homogéneo el crecimiento de la población en el mundo? ¿A qué factores obedece el ritmo de crecimiento actual de la población mundial?	Crecimiento vegetativo (natalidad, mortalidad) y crecimiento migratorio (inmigración – emigración). Evolución del crecimiento de la población mundial. Modelo de transición demográfica: variabilidad de las tasa de natalidad y mortalidad en países desarrollados y menos desarrollados. Situación del crecimiento por países, regiones y continentes. Tasa de crecimiento anual en países desarrollados y subdesarrollados. Políticas demográficas: políticas pronatalistas y antinatalistas. Situación de China, India, África, Japón. América Latina, países desarrollados.
Envejecimiento de la población	El envejecimiento: ¿causa y/o consecuencia del retroceso de la fecundidad? ¿Por qué el envejecimiento de la población resulta un problema? ¿A qué países afecta?, ¿Por qué?, ¿Con qué estructura demográfica coincide? ¿Qué implicaciones tiene el envejecimiento de la estructura demográfica en la población activa? ¿Quién garantiza y cómo el bienestar y la seguridad social de la población mayor (más de 65)?	Estructura de la población. Situación por países, regiones y continentes. Situación a nivel mundial. Indicadores y componentes demográficos del envejecimiento: disminución de la fecundidad, disminución de la mortalidad, migraciones. Tasa de envejecimiento en los países desarrollados y tasas de envejecimiento en los países en desarrollo. Tasa de dependencia. Dependencia y población activa (clasificación y evolución). Condiciones y modos de vida de la población pasiva definitiva. Papel del sector pública y privado en el bienestar de la población mayor (jubilaciones y pensiones).
Las condiciones de desigualdad urbana y los patrones de vida urbana a partir de la creciente urbanización.	¿Por qué la población se concentra en las ciudades? ¿Una ventaja o una desventaja vivir en las ciudades? ¿Cómo es el ritmo de crecimiento de la población de las ciudades según el nivel de desarrollo de los países? ¿Quiénes y cómo controlar el proceso de urbanización (políticas urbanas)? ¿Qué desequilibrios o costos sociales y ambientales generan los procesos de urbanización incontrolada o no planificados? ¿Qué significa pobreza? ¿Cómo medir la pobreza? ¿Los determinantes/circunstancias de la pobreza rural son los mismos que los de la pobreza urbana? ¿Qué territorios (a diferentes escalas espaciales: continentes, regiones, países) son ejemplos de población urbana y rural que vive en la pobreza?, ¿cómo mejorar las situaciones de pobreza? ¿Quiénes (organismos internacionales) conceden ayuda a los pobres? ¿a cambio de qué?	Población urbana, población rural. Crecimiento urbano u urbanización. Proceso de urbanización. Dinámica de la urbanización en los países desarrollados y en desarrollo. Distribución de las ciudades en el mundo: Áreas metropolitanas. Metrópolis. Megalópolis. Políticas de planificación urbana. Desequilibrios del proceso de urbanización. Situación según países y regiones de desarrollo. Fragmentación urbana. Segregación urbana. Costos sociales: Pobreza urbana y pobreza rural. Costos ambientales del proceso de urbanización. Ayudas al desarrollo: instituciones financieras mundiales, Naciones Unidas, Fundaciones, etc. Condicionamiento y modalidades de la asistencia a los países pobres: deuda externa. Medidas de política demográfica y de planificación familiar contra la pobreza.
El deterioro ambiental producto de la creciente concentración de la población en las ciudades	¿Cómo podrá soportar los ambientes naturales los efectos de la concentración de la población en las ciudades? ¿Cómo incide el crecimiento de la población en las ciudades en la sociedad, y en los recursos naturales (tierra, agua, aire, energía, minerales, suelo)?	Deforestación Pérdida de diversidad biológica Cambio climático (efecto invernadero, lluvia ácida, disminución de la capa de ozono) Demanda de agua para diferentes usos. Competencias en el uso del recurso agua. Uso, valoración y Sobreexplotación de tierras. Planificación, gestión del medio ambiente.

Fuente: Elaboración propia sobre la base de: Puyol Antolín, R. *et al* (1993). Puyol R.; *et al* (1988). Abellán, A; *et al* (1998)

De esta manera al trabajar las unidades temáticas a partir de la definición de problemas sociales, el trabajo docente se aleja de la rutina, los estereotipos y la improvisación, situaciones que suelen afectar la enseñanza de la geografía en el aula.

Consideraciones Finales

Para introducir y formar a los alumnos en el pensamiento crítico es indispensable ofrecerles propuestas de enseñanza basadas en metodologías que lo estimulen.

Los problemas sociales proponen una enseñanza que supera la mera transmisión de contenidos geográficos, al propiciar la construcción del conocimiento de manera significativa y crítica. Además de su alto valor motivador, permiten 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.

Así, incluir los problemas sociales en el aula permite potenciar y desarrollar una amplia gama de habilidades y capacidades críticas o de orden superior en los alumnos, así como el trabajo con valores democrático y de formación para la ciudadanía.

Para finalizar resulta importante resaltar y destacar la significatividad del 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.

Citas bibliográficas

Abellán, A.; Rojo, F.; Fernández Mayoralas, G. y Rodríguez, V. 1998., La población del mundo. 198p. Editorial Síntesis. Madrid.

Barell, J. 1999. El aprendizaje basado en problemas. Un enfoque investigativo. 268p. Leograf. Buenos Aires.

Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires. Diseño Curricular –Preliminar- Geografía 4 Año. 2009.

Grupo Cronos., 1997. “El conocimiento socialmente relevante: la enseñanza de las ciencias sociales entre problemas y disciplinas”. Aula de Innovación Educativa, 61, 6-8.

Litwin, E., 2008. El oficio de enseñar. Condiciones y contextos. 226p. Editorial Paidós. Buenos Aires.

Merchán, F.J. y García Pérez, F.F., 1997. "El tratamiento de problemas de nuestro mundo en la enseñanza obligatoria". Aula de Innovación Educativa, nº 61: 9-12.

Miro, C. 2008."La población mundial: situación en el período 2000-2005 y perspectivas al año 2050". Boletín AEPA Nº 41: 21-31

Oller, M. 2000. 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 (inédito)

Pagès, J. 1998. "La formación del pensamiento social". En: Benejam, P. y Pagès, J. (Coord.) y Otros, Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la Educación Secundaria Ice. Universitat de Barcelona. 255p. Ed. Horsori. Barcelona.

Puyol Antolín, R.; Vinuesa Angulo, J. y Abellán García, A. 1993. Los grandes problemas actuales de la población. 235p. Editorial Síntesis. España,

Puyol R.; Estebanez, J. y Mendez, R. 1988., Geografía Humana. Ediciones Cátedra. Madrid.

Sanjurjo, L y Rodríguez, X. 2009. Volver a pensar la clase. Las formas básicas de enseñar. 249p. Homo Sapiens. Ediciones. Rosario.

Sanjurjo, L. y Vera, M. 1994., Aprendizaje significativo y enseñanza en los niveles medio y superior. Serie Educación. Homo Sapiens. Rosario.