

TRABAJAR PROBLEMAS SOCIALES EN EL AULA, UNA ALTERNATIVA A LA TRANSVERSALIDAD

Montserrat Oller i Freixa
Universitat Autònoma de Barcelona

Una alternativa desde el currículum: la transversalidad

Las diferentes situaciones conflictivas o problemáticas generadas a partir de dinámicas sociales han dado lugar a respuestas colectivas desde la sociedad civil. Así, durante las últimas décadas, en los países desarrollados se han producido situaciones conflictivas referentes al alto índice de consumismo, la salud, la siniestralidad, la contaminación, el acceso de la mujer al trabajo, la desigualdad social, etc. Estas situaciones han generado movimientos sociales que defienden causas como el feminismo, el ecologismo, la solidaridad, el antimilitarismo...

En las propuestas para la escolaridad obligatoria estas problemáticas se han agrupado a partir de la llamada transversalidad, término relativamente nuevo en nuestro país que pretende hacer realidad en las aulas diferentes situaciones que tiene planteadas la sociedad a fin de que los alumnos tengan conciencia de ellas y presentarle distintos puntos de vista con los que argumentar sus propias actuaciones.

De esta manera, desde el currículum, se presenta una doble línea de contenidos sociales a enseñar: los que están organizados en torno al área de ciencias sociales y una propuesta complementaria organizada a partir de los ejes o temas transversales.

La aparición en el currículum prescriptivo de la transversalidad ha dado lugar a una extensa producción bibliográfica en la que diferentes autores han ido concretando su significado. Se atribuyen a los ejes transversales las siguientes características:

- Hacen referencia a temáticas diversas y se tratan durante toda la escolaridad obligatoria.
- Tienen un alcance y una intencionalidad distinta al de las áreas curriculares, ofreciendo perspectivas amplias y abiertas vinculadas a la formación integral de los alumnos.
- Permiten crear situaciones pedagógicas que recogen problemáticas de carácter social.
- Tienen finalidades educativas que permiten a los alumnos un desarrollo actitudinal y moral con el que podrán actuar con coherencia ante los problemas que tiene planteados la humanidad.

A pesar de los esfuerzos para incorporar la transversalidad en el currículum, su incorporación ha planteado una serie de dudas interesantes a destacar:

- La oposición disciplinaria/transversalidad.

Se ha creado una situación ambigua cuando el propio currículum define unas áreas centradas en las disciplinas, como el área de ciencias sociales y paralelamente se indica que hay unas materias o ejes transversales prescriptivos que han de impregnar las áreas, debido

a la clara intencionalidad educativa y que han de trabajarse de forma interdisciplinar.

- La falta de coherencia entre los contenidos incluidos en la transversalidad.

A pesar de la importante potencialidad que se reconoce a los ejes transversales no hay una visión global de ellos, sino que figuran como un conjunto de fenómenos sin relación entre ellos.

- La identificación de la transversalidad con los contenidos relacionados con los valores

La transversalidad se basa en todos los casos en unos valores y actitudes que se oponen a una conjunto de contravalores y actitudes negativas que interfieren el desarrollo armónico de cada persona y distorsionan la convivencia. Si es ésta su principal finalidad, no pueden quedar relegados a unos contenidos paralelos a los de las áreas y sometidos a la opcionalidad o voluntarismo de los profesores.

- La falta de tradición entre el profesorado para trabajar en proyectos interdisciplinares

Es difícil que el profesorado que ha vivido y ha estado formado profesionalmente para trabajar de forma individual pueda asumir el *paradigma de la colegialidad* (Santos Guerra, 1996) que le permite ejercer su profesión generando significados comunes fundamentados en la participación y el diálogo con otros profesionales.

- La falta de investigación y de programas de formación sobre la transversalidad.

La investigación sobre temáticas relacionadas con la transversalidad es escasa y la mayoría de propuestas tanto en formación inicial como en formación permanente, son fruto de la intuición.

Los problemas sociales como contenido educativo

Trabajar problemas sociales en el aula es hacer una apuesta en favor de 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 diferentes y con los que han de llegar a un consenso, negociando y administrando con ellos las diferencias:

"...I believe that the 'raison d'être' of the social studies is to teach students the kind of substantive knowledge that will promote a deeper understanding of their social world. This means instilling the capacities to make thoughtful decisions and judgments, encouraging students to sustain democratic principles and participate in democratic processes, and creating habits that will partly continued learning. The best way to promote these goals is to provide consistent opportunities controversial issues"

(Soley, 1996, p. 9).

Según la opinión de esta autora, los temas de controversia social permiten que los alumnos activen sus propias ideas desarrollando unas capacidades llamadas de orden superior ya que se trata de trabajar realidades sociales que son reales para ellos, sobre las que tienen información porque las han visto o, probablemente, las han vivido y, por ello, pueden ser críticos con las causas, buscar soluciones imaginativas para conseguir alternativas a los problemas que generan, pueden tomar decisiones y actuar en coherencia con ellas (Pagès, 1997). En definitiva, pueden interpretar

la información, analizarla, darse cuenta que hay puntos de vista diferentes o reconstruir las propias ideas. Los problemas sociales permiten, pues, aprender a pensar sobre los hechos conocidos y no limitarse a la simple repetición de contenidos disciplinares.

Pero trabajar cuestiones controvertidas no es solamente tratar temáticas conceptuales diferentes a las disciplinares, sino tener en cuenta que los hechos no son neutros, es decir que están adscritos a un determinado sistema de valores, a una determinada manera de interpretar el mundo y que esta visión de la realidad puede ser diferente, puede cambiar. Se trata de dar más importancia a la comprensión de los fenómenos que a una simple constatación de los mismos. Por ello es preciso encaminar a los alumnos a trabajar sobre aspectos de una cierta complejidad, desarrollando capacidades que organicen y seleccionen la información necesaria y que les permitan razonar para hallar las soluciones más idóneas a los problemas planteados, favoreciendo de esta forma el cambio conceptual a partir de la consideración de otras alternativas que pueden ser críticas con la realidad.

Ejemplo: la movilidad, un problema social relevante y controvertido que puede tratarse en el aula

"...los niños necesitan la ciudad y la ciudad necesita los niños"

(Indovina, 1990, p. 23)

La movilidad ha pasado a ser un tema crucial en todas las ciudades de los países desarrollados en este fin de siglo. Por este motivo se puede hablar de un problema social ya que el constante ir y

venir afecta los ámbitos más cotidianos e íntimos de todas las personas y a todas las edades. Este fenómeno, la movilidad, ha de tener un tratamiento específico en el currículum escolar a fin de que los alumnos vinculen aquello que aprenden en la escuela con las situaciones reales que viven diariamente y, a partir de ellas, ejerciten el propio pensamiento y busquen respuestas argumentadas a los hechos cotidianos y, sobre todo, sean capaces de actuar de manera coherente con lo que piensan.

El tratamiento de la movilidad como un problema social, incluye contemplar este fenómeno desde diferentes puntos de vista y, también, prever diferentes soluciones. Se trata, pues, de una cuestión relevante y controvertida sobre la que todos los alumnos pueden tener una posición determinada y sobre la que todos se pueden sentir implicados.

La movilidad como hecho social ha de ser un tema a tratar en el aula, pero tiene que adquirir un enfoque diferente en el sentido que no se trate solamente de un formulario de actuaciones que conduzca a la prevención de la siniestralidad, sino que permita a los alumnos pensar y actuar para hacer posible un nuevo modelo urbano, y, por tanto, una actuación diferente tanto personal como colectiva. Se trata de crear vínculos interactivos entre las personas y el espacio urbano, teniendo en cuenta que puede ser una verdadera fuente de educación y formación personal y colectiva ya que moverse por el entorno:

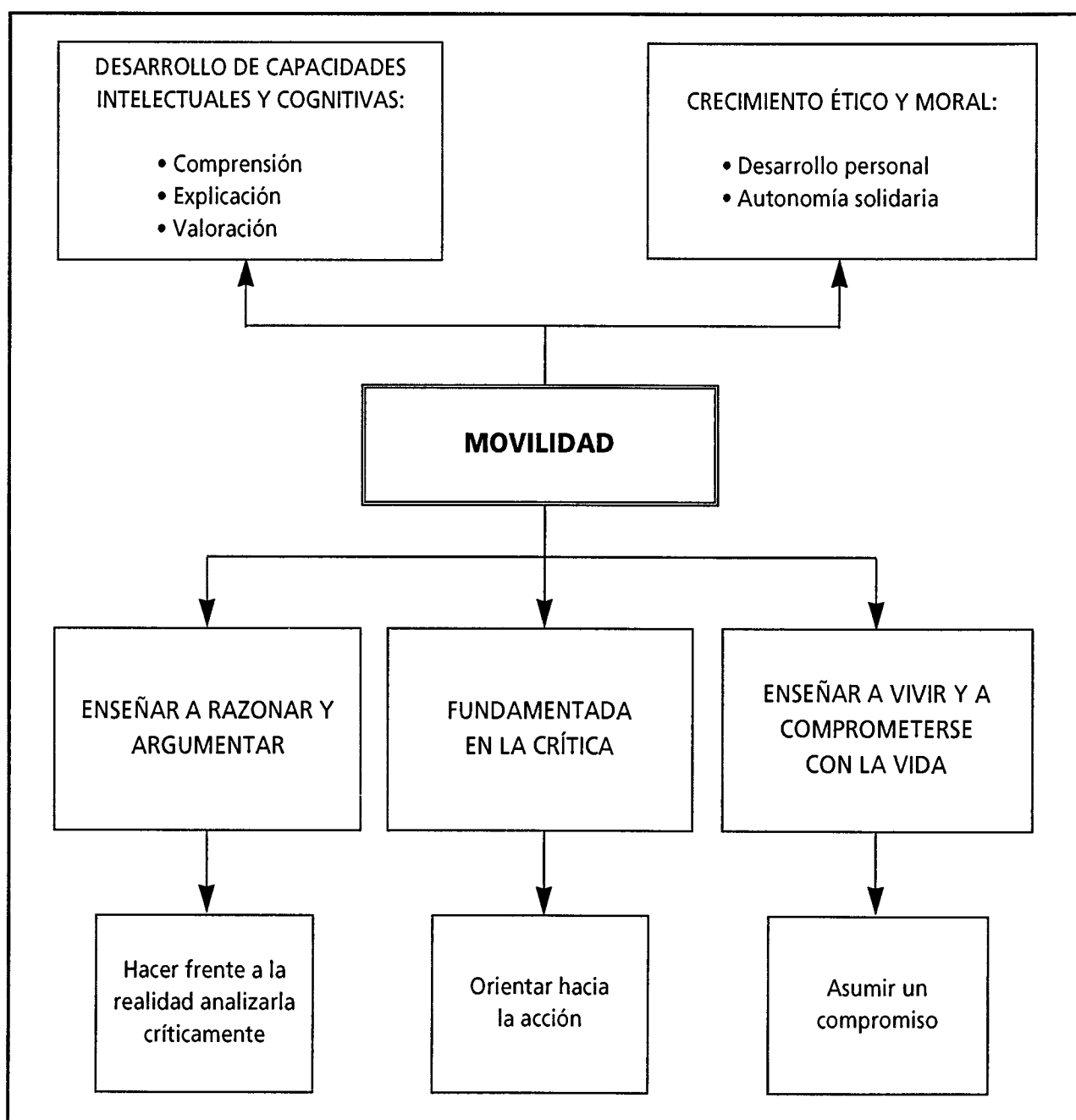
- Permite vivir experiencias individuales y continuadas con el entorno
- Permite vivir situaciones de independencia y autonomía que desarrollan la curiosidad, el interés y la preocupación por los demás

- Permite vivir experiencias de práctica social que con frecuencia son pluri-dimensionales o contradictorias.

Por ello es necesario dejar de hablar de educación vial que tiene unas connotaciones que hacen referencia a aprendizajes normativos y empezar a hablar del estudio de la movilidad como un problema social relevante si verdaderamente se pretende actuar como a medida de prevención. Esto significa que desde las aulas es preciso im-

pulsar nuevas maneras de trabajar contando desde el primer momento con la colaboración de los profesores que han de dejar de ver la educación vial como algo ajeno a ellos y traspasar la responsabilidad a entidades externas para incorporar estos temas a los conocimientos que se enseñan en las aulas.

El esquema que se incluye a continuación recoge el enfoque que tendría que tener el tratamiento de la movilidad en el aula:



Plantear la movilidad como un problema social relevante significa que los alumnos pasen de recibir una transmisión de conocimientos que pretenden configurar unos comportamientos viales considerados idóneos hacia el desarrollo de una forma de pensar autónoma y crítica que tiene en cuenta la complejidad del fenómeno, considerado como un elemento de interacción social.

La educación vial que, según las propuestas curriculares, debe enseñarse en la escuela se basa en conocimientos ya aprendidos desde las primeras edades. Es preciso que la movilidad se plantee como una posibilidad para desarrollar en los alumnos capacidades de

orden superior, es decir es preciso pasar de unos contenidos que tienen únicamente la finalidad de transmitir comportamientos viales a una construcción de conocimientos viales. Esto implica una reflexión con los profesores sobre los contenidos que se enseñan.

Los esquemas que a continuación se incluyen podrían ser útiles para iniciar una reflexión con los profesores, comparando los elementos que configuran las dos propuestas, la que interpreta la movilidad solamente como una educación vial que transmite unos determinados comportamientos y la que identifica la movilidad como la construcción de conocimiento vial.

MOVILIDAD	
Transmisión de un comportamiento vial	Construcción de conocimiento vial
Unicausalidad	Multicausalidad
Relación causa-efecto	Complejidad
Factores cognitivos	Factores cognitivos y sociales
Soluciones individuales	Soluciones compartidas
Soluciones buenas o malas	Soluciones óptimas en cada momento y lugar
Cambios por convencimiento y represión	Cambios a partir de la reflexión, la crítica, el diálogo, el consenso,...

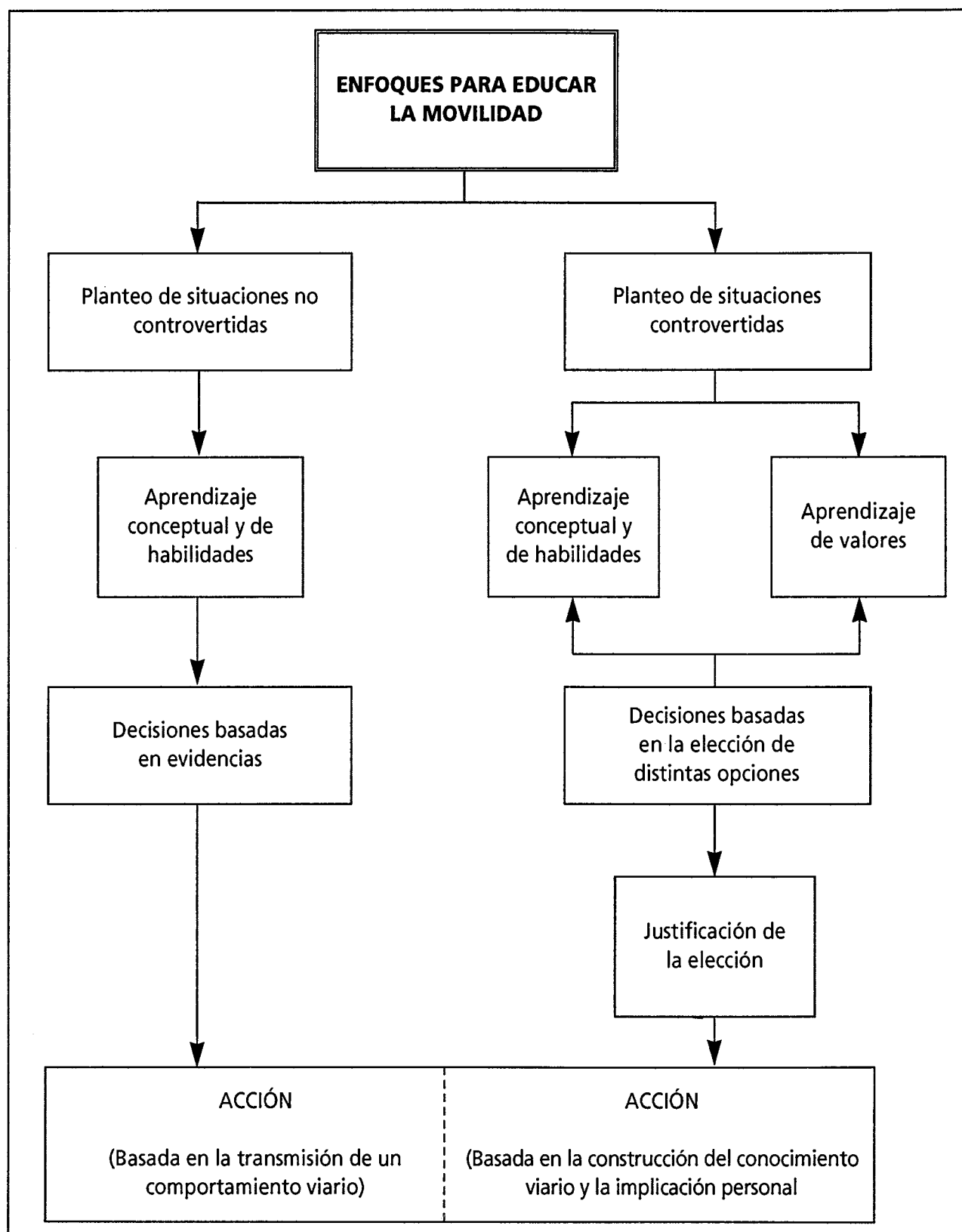
Educar la movilidad debe conducir a la acción. Si esto se realiza a partir de plantear propuestas de decisiones no controvertidas, se consigue una transmisión de conocimientos conceptuales y habilidades para hacer frente a situaciones ya establecidas. La acción se basa en la reproducción de un compor-

tamiento vial, un formulario de actuaciones que lleven a la prevención de la siniestralidad y el riesgo.

Si la movilidad pasa a ser un tema social relevante querrá decir que se plantean en el aula situaciones que dan lugar a múltiples interpretaciones, puntos de vista diferentes, en mu-

chos casos controvertidos. Los alumnos tendrán que aprender contenidos conceptuales y habilidades, pero sobre todo será necesario poner en juego unos determinados valores so-

ciales que solamente pueden construirse mediante la reflexión sobre las diferentes opciones que se presenten, el análisis de sus elementos y la valoración de estas propuestas.



A partir de la racionalidad, la actuación de los alumnos se basa en la construcción de su propia manera de pensar y la actuación a partir de una opción racional y responsable en la que se pueden sentir plenamente implicados.

Conclusiones

Las consideraciones anteriores permiten sugerir las indicaciones siguientes:

- Ni la división de los contenidos escolares en áreas en las que domina el modelo disciplinar, ni la transversalidad, considerada como un complemento de las áreas curriculares, sirven para hacer avanzar la Didáctica de las Ciencias Sociales hacia unas propuestas más innovadoras que planteen a los alumnos el estudio de problemas sociales relevantes y controvertidos en el aula.

- El verdadero cambio del currículum ha de contemplar la eliminación de la disciplinariedad/transversalidad ya que son conceptos que llevan a los profesores a la confusión y a seguir aplicando modelos tradicionales de enseñanza y aprendizaje.

- El tratamiento de problemas sociales relevantes y controvertidos implica una formación permanente en didáctica de las ciencias sociales para que los profesores adquieran nuevas herramientas conceptuales y metodológicas para que los alumnos puedan elaborar un pensamiento propio y se sientan implicados en una forma de actuar coherente.

- El tratamiento de problemas sociales relevantes y controvertidos tiene una dimensión ética que pone en juego, a veces, la confrontación entre los intereses personales y los sociales e

incorpora la contradicción y la duda respecto de los argumentos presentados, tanto los propios como los de las demás personas.

- Plantear el estudio de problemas relevantes para trabajar los estudios sociales en el aula no tendría que ser una decisión unilateral de un profesor, sino un trabajo ordenado, organizado y reflexionado del grupo de profesores de los centros mediante el cual podrían hacer coherentes los principios que con frecuencia están explícitos en el Proyecto Educativo de Centro y en los Proyectos Curriculares del Área de Ciencias Sociales, con la práctica cotidiana del aula.

Solamente cuestionando el contenido de las ciencias sociales que hay que enseñar y aprender en la escolaridad obligatoria desde una actitud abierta y crítica, será posible que los profesores dejen de ser transmisores de información y construyan una nueva manera de trabajar en el aula y, por tanto, asuman la problemática de la movilidad como unos contenidos necesarios que la escuela debe enseñar.

BIBLIOGRAFÍA

- INDOVINA, F. (1990): *La città di fine millennio: Firenze, Genova, Milano, Napoli, Roma, Torino*. Milano: Franco Angeli.
- SOLEY, M. (1996): *If It's Controversial, Why Teach It? a Washington. Social Education*. The Official Journal of National Council for the Social Studies, Vol. 60, núm. 1, 9-14.
- STENHOUSE, L. (1987): *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid: Morata.
- PAGÈS, J. (1997): *La formación del pensamiento social* a BENEJAM, P.-PAGÈS, J.: *Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la educación secundaria*. Barcelona: ICE/Horsori.