



De las dificultades, posibilidades y retos del trabajo en torno a problemas

On the difficulties, possibilities and challenges of problem-based work

Francisco F. García Pérez

Universidad de Sevilla

Email: ffgarcia@us.es

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-9988-3231>

DOI: <https://doi.org/10.17398/2531-0968.09.6>

Resumen

La idea de trabajar en torno a problemas está presente de forma constante en los debates sobre la enseñanza, especialmente cuando se tratan temáticas sociales y ambientales. De hecho, la enseñanza orientada como trabajo sobre problemas, o sobre cuestiones dilemáticas o controvertidas, se nos presenta, a lo largo de la historia de la educación, bajo modalidades diversas, las más de las veces poniendo el énfasis en la metodología didáctica, otras en la presentación de los contenidos, otras como proyecto de investigación, o como modelo didáctico en su globalidad. En todo caso, en cualquiera de esas variantes está presente la idea de un problema que ha de abordarse y un cierto camino a seguir (método) para desarrollar esa tarea. Y en ese núcleo se centra el artículo, más allá de las especificidades de las modalidades citadas. En ese sentido, se analizan las dificultades y las posibilidades (que son, asimismo, retos) de llevar a la práctica este modelo, como la mejor opción de educación para la ciudadanía frente a los graves problemas de nuestro mundo.

Palabras clave: currículum; problemas sociales y ambientales; cultura escolar; formación del profesorado; educación para la ciudadanía.

Abstract

The idea of working on problems is constantly present in debates on teaching, especially dealing with social and environmental issues. In fact, teaching oriented towards working on problems, or on dilemmatic or controversial issues, has been presented to us throughout the history of education in different ways, most of the time emphasizing teaching methodology, others in the presentation of content, others as a research project, or as a didactic model in its globality. In any of these variants, the idea of a problem to be addressed and a certain path to follow (method) to develop this task is present. And this is the core of the article, beyond the

specificities of the aforementioned modalities. In this sense, difficulties and possibilities (which are also challenges) of putting this model into practice are analyzed, as the best option for citizenship education in the face of the serious problems of our world.

Keywords: curriculum; social and environmental problems; school culture; teacher training; citizenship education.

1. ¿Dificultades o retos?

El trabajo sobre problemas, o sobre cuestiones dilemáticas o controvertidas, se ha presentado, bajo formas diversas, como una alternativa innovadora para la educación (Legardez y Simonneaux, 2006; Pagès y Santisteban, 2011; Pineda, 2015). En ese sentido, creo que hoy nadie duda de que enfocar la enseñanza con ese enfoque favorece el aprendizaje; y así suele proclamarse en múltiples ámbitos, tanto en la literatura curricular, como los diseños de proyectos. Sin embargo, casi de inmediato aparecen dudas acerca de su viabilidad real y empiezan a ponerse de relieve los inconvenientes para llevar a la práctica docente dicho planteamiento. Tratándose, así, de una opción educativa deseable, si se la somete a un escrutinio más preciso, es inevitable reconocer algunas dificultades que este enfoque conlleva. El análisis de estas dificultades -que a veces pueden convertirse en verdaderos obstáculos para avanzar, pero que también pueden considerarse como retos- es un paso necesario si queremos plantear esta alternativa innovadora desde una perspectiva crítica. Presento, de manera sucinta, algunas de las más frecuentes (García Pérez, 2021).

En relación con el alumnado. Si existe la convicción -y la demostración desde diversos ámbitos científicos- de que los aprendizajes realmente significativos y consolidados se realizan en los procesos de abordar problemas e intentar solucionarlos, parece lógico concluir que sería mejor intentar enseñar de la manera en que mejor se aprende. Pero la reflexión crítica nos lleva a analizar los contextos en que se producen los aprendizajes; y, en efecto, podemos decir que, en contextos sociales habituales, y a pesar de los diversos condicionantes que puedan existir, ocurre así. Pero el marco escolar es un contexto peculiar, que condiciona el aprendizaje, haciéndolo artificial; por ello, la alumna o el alumno no puede ser reducido, de forma simplificada, a su condición de aprendiz, sin más, sino que es un aprendiz en un contexto especial (Merchán, 2011), es decir, es, ante todo, alumno (o alumna); y en ese sentido, su motivación, su conexión con la realidad, la funcionalidad del posible aprendizaje, la interacción con otros aprendices... son muy diferentes de lo que se desarrolla en otros contextos sociales. Por tanto, un problema que en realidad le puede afectar de forma vivencial, probablemente en la escuela le pueda resultar lejano y desconectado de su vida.

En relación con el contenido a aprender. Con frecuencia caemos en el espejismo de considerar los contenidos escolares como una versión sencilla, simplificada, de los contenidos científicos de referencia, de forma que, si se transmiten adecuadamente esos contenidos, el alumnado podría llegar con facilidad a adquirir un cierto bagaje de conocimiento científico. Pero de nuevo el contexto escolar se nos revela con toda su crudeza, mostrándonos un conocimiento con un formato muy diferente del formato científico. Mientras que en el ámbito científico los problemas han ido dando lugar a procesos de indagación y a la elaboración progresiva de conclusiones (que pueden ser revisadas o cuestionadas desde otras perspectivas o paradigmas),

el conocimiento escolar se nos presenta como acabado, cerrado, estructurado en definiciones, clasificaciones, descripciones, ejercicios...; un conocimiento dispuesto para poder ser recogido, en forma parcelada, como temas, en los libros de texto, para poder ser expuesto por el profesorado y repetido por el alumnado en los exámenes; en definitiva, un formato muy adaptativo para funcionar en el sistema escolar, su "hábitat natural". De hecho, ese tipo de conocimiento se ha ido acomodando a su contexto de aplicación a lo largo de un prolongado recorrido histórico, y de una forma decisiva desde mediados del siglo XIX en adelante; por eso es tan revelador el análisis sociogenético que se viene desarrollando, desde un enfoque crítico, en el campo de la historia de las disciplinas escolares (Cuesta et al., 2005; Viñao, 2006).

En relación con el profesorado. Aunque se parta del supuesto de que el profesorado es la pieza decisiva del proceso de enseñanza, no se puede olvidar que es una pieza más del sistema, y como tal su actuación está condicionada por el funcionamiento de dicho sistema en su conjunto. Dadas las características estructurales del mismo, como vengo esbozando, la acción docente interactúa con los demás elementos y con frecuencia acaba arrastrada por la lógica dominante. Dicho con otras palabras, la profesora o el profesor termina, casi de forma inconsciente, explicando un tema tras otro, apoyándose básicamente en un libro de texto, evaluando a través de exámenes (o fórmulas similares) y cumplimentando gran cantidad de requerimientos burocráticos que con frecuencia terminan sobre imponiéndose a los loables propósitos pedagógicos. El caso es que, como docentes, terminamos asumiendo muchos de estos comportamientos como normales e inevitables, es decir, como naturales, en coherencia con la cultura docente (dominante) en la que nos hemos formado y en la que desarrollamos nuestra profesión (García Pérez, 2021).

En síntesis, constatamos la existencia de una estrecha correspondencia entre la cultura escolar tradicional, la cultura docente dominante y el contexto escolar como una especie de hábitat idóneo para el desarrollo de estas culturas; culturas que, por lo demás, también suelen estar asumidas como referente en la sociedad y, por tanto, por el entorno familiar del alumnado. En ese sistema -volviendo al inicio- un planteamiento de enseñanza que pretenda romper con los temas convencionales para trabajar sobre problemas, que requiera una práctica profesional diferente, que exija ciertas rupturas con los condicionantes de espacio y de tiempo arraigados en la escuela... se puede convertir, de hecho, en una especie de reto contracultural, en el sentido de que se configura en alternativa a la cultura dominante.

2. Posibilidades y... retos

Ser conscientes de las dificultades expuestas constituye un baño de realidad, indispensable para prevenir un falso idealismo pedagógico que puede generar -de hecho, ha generado- bastantes frustraciones y consiguientes vueltas del profesorado a refugiarse en lo conocido (que es lo de siempre). Pero, si mantenemos una expectativa razonable acerca del papel de la educación en la sociedad, es obligado que (nos) hagamos explícitas las ventajas -que, desde esta mirada positiva, también son retos- de una alternativa de enseñanza centrada en el trabajo sobre problemas. Veamos, pues, sintéticamente, las otras caras de las dificultades antes expuestas.

Utilizando un mínimo de sentido crítico, tenemos que reconocer que, habitualmente, los alumnos y alumnas en el sistema escolar aprenden muy poco, o, al menos, aprenden muy poco de lo que explícitamente queremos enseñarles; de otras cosas sí que aprenden bastante. Muchas investigaciones y nuestras propias experiencias nos lo confirman. Incluso cuando se declara que les enseñamos ciencias sociales para que sepan enfrentarse a los problemas de nuestro mundo, realmente no se suelen trabajar los problemas reales, aquí y ahora, sino que frecuentemente se les aportan temas e informaciones para que posteriormente, de forma indirecta y diferida, apliquen lo -supuestamente- aprendido a la comprensión y gestión de los posibles problemas sociales y ambientales que hayan de afrontar en el futuro (García Pérez, 2018); y sabemos que hay muy poca conexión entre lo aprendido en la escuela y el uso que se hace de esos aprendizajes en la vida real.

Por tanto, o intentamos aproximarnos lo mejor posible a cómo aprenden los alumnos y alumnas o fracasamos con respecto a ese objetivo básico de la educación que tanto se proclama. Así pues, no tenemos más remedio que retomar la constatación que citaba al principio: si aprendemos en profundidad cuando nos enfrentamos a problemas, habrá que intentar enseñar de la manera como mejor se aprende. Es un argumento de peso, avalado por la biología, la sociología, la antropología, la psicología del aprendizaje, etc. Pero, como también sabemos que conseguir esto no depende solo de la voluntad de hacerlo por parte de los agentes implicados, sino de otras variables -a las que me he referido anteriormente-, tendremos que ver cómo lidiar con las dificultades (unas son más abordables que otras, unas se pueden superar a corto plazo, otras no...) y cómo aprovechar las oportunidades -frecuentemente solo resquicios- que existen en el propio sistema escolar. Aproximar lo más posible el contexto escolar en que se enseña (el aula, los recursos, los tiempos, la información del entorno...) al contexto social en que se enclava la escuela sería una orientación básica a seguir, para que los niños y jóvenes a quienes enseñamos sean algo menos alumnado escolarizado y algo más aprendices de la vida y en la vida.

También hemos constatado que los contenidos escolares responden a una tradición que los ha configurado y casi cristalizado de una determinada forma, que facilita su funcionamiento en el sistema escolar, pero que no propicia el tratamiento de los problemas sociales y ambientales reales. Sin embargo, conviene que nos recordemos que las disciplinas, incluso en su versión escolar, nos proporcionan un potente bagaje conceptual y toda una gama de destrezas para comprender la realidad y actuar en ella, y que esos contenidos disciplinares podrían reelaborarse y plantearse de otra manera (García Pérez, 2018; Souto, 2007). Incluso, la propia historia de la ciencia puede servirnos de referente e iluminar el camino para trabajar en la escuela (sin abusar del paralelismo, porque el contexto escolar no es el contexto de la investigación científica, como ya se dijo). Por añadidura, tenemos innumerables ejemplos inspiradores en la tradición innovadora (aunque ahora no sea el momento para revisarlos).

Ante todo, habría que partir de una sólida reflexión epistemológica, una actividad que por desgracia practicamos poco cuando quedamos atrapados en la inercia de la docencia diaria, y que sin embargo tendría que ser una actividad fundamental del enseñante reflexivo. Por decirlo de forma rápida, esa tarea epistemológica casi debe preceder a la didáctica, aunque, en puridad, aquella labor es ingrediente fundamental de una didáctica crítica (García Pérez, 2015).

Seguramente el análisis del contenido de las disciplinas, en nuestro caso las ciencias sociales, nos permitiría apreciar las conexiones existentes entre ellas -y también con otras disciplinas del ámbito llamado natural-, sobre todo si el análisis se hace atendiendo a los problemas abordados por la geografía, la historia, la antropología, la sociología, etc. En ese sentido, habría que romper las fronteras entre las disciplinas tradicionales, conectándolas, explorando más los terrenos fronterizos, indagando en las posibilidades de complementación entre las mismas. Es tarea difícil, sobre todo por desacostumbrada; pero es necesaria, y hasta urgente, en la actualidad, dadas las características de las problemáticas que nuestra sociedad tiene que enfrentar. Las propias ciencias de referencia nos están mostrando la necesidad de superar la taxonomía (fragmentadora) heredada de la cultura positivista y de explorar esos ámbitos fronterizos desde los que se pueden afrontar con más éxito unos problemas que no se sujetan a límites disciplinares. La escuela no puede quedar tan retrasada con respecto a estas exigencias actuales. Asumir una educación para la ciudadanía con un enfoque global puede facilitar esa tarea, permitiendo, asimismo, la confluencia con otras perspectivas transversales, como la educación para el desarrollo, en especial en sus modalidades de cuarta y quinta generación, educación para el desarrollo humano y sostenible y educación para la ciudadanía global (Mesa, 2014).

Poner la mirada sobre los contenidos es indispensable, si bien no hay que perder de vista que cuando verdaderamente se ponen a prueba los contenidos es en su desarrollo concreto en el aula, en definitiva, en las actividades de enseñanza (que solo tienen sentido si en ellas se manejan contenidos relevantes). Se trataría, pues, de dar la vuelta al planteamiento habitual de los diseños didácticos (que giran en torno a los contenidos que, supuestamente, se deben enseñar) y poner más el foco en secuencias de actividades (de calidad, no meros ejercicios) que permitan trabajar los problemas seleccionados, utilizando, como medio, los contenidos que se consideren más adecuados y valiosos. Dicho de otra forma, un primer paso, sencillo, sería que el profesor o la profesora intente ir transformando los “temas” (convencionales) en “problemas” (nuevos). Y un paso estratégico posterior -que debe ser bien pensado y que exige un trabajo coordinado con diversos actores- es ir transformando el currículum de las materias para que dejen de ser contenedores de temas y vayan convirtiéndose en propuestas de problemas enlazados en forma de redes. Habría problemas de una relevancia y envergadura tales que podrían aparecer en diversas ocasiones en la trayectoria curricular de un ciclo o de una etapa; en ese sentido, sería indispensable abordarlos no siempre de la misma forma y con la misma profundidad -lo que suele ocurrir con demasiada frecuencia en el currículum convencional- sino de forma gradual, adoptando, por ejemplo, una perspectiva sucesiva de tratamiento: en primer lugar con carácter descriptivo, posteriormente con un enfoque analítico (trabajando causas y consecuencias), por fin con una mirada compleja, valorativa y vinculada a la acción (Estepa y García Pérez, 2020).

Aunque se suele terminar siempre poniendo la responsabilidad fundamental del cambio de la educación en el profesorado, y -errando en el punto de mira- en su mayor o menor voluntad de cambiar las cosas, el profesorado es -como decía anteriormente- un elemento más del sistema escolar, que está condicionado por y a su vez influye en otros muchos elementos; lo que nos pone de manifiesto una vez más la complejidad del propio sistema. En todo caso, no podemos dejar de reconocer que los y las docentes somos esa pieza del engranaje a través de la cual interactúan y

funcionan muchas otras piezas. Por tanto, habría que preparar con cuidado esa pieza clave y dedicar especial atención a su mantenimiento. En esta línea, es necesario construir otro modelo de formación docente y otro contexto formativo. En el Proyecto IRES (Investigación y Renovación Escolar) venimos trabajando, desde hace tiempo, en la experimentación de un modelo de formación docente que, por lo demás, consideramos coherente con el modelo de enseñanza basado en problemas; consistiría en estructurar los procesos de formación del profesorado (tanto en su fase inicial como en la formación permanente) en torno a “problemas prácticos profesionales” (Estepa y García Pérez, 2020; García Pérez, De Alba y Navarro, 2015), es decir, aquellos problemas a los que se enfrentan a diario los profesores y profesoras en el desarrollo de su actividad docente, en especial los relacionados con el diseño y desarrollo de propuestas de enseñanza (que, en nuestro caso, lógicamente, las entendemos en torno a problemas).

Más concretamente, un mecanismo muy útil, y funcional, sería trabajar en equipos mixtos de investigadores e investigadoras, profesorado en ejercicio y alumnado universitario en prácticas de formación docente. Sería un trabajo desarrollado en un plano de horizontalidad, pero con aportaciones complementarias por parte de los diversos agentes participantes. Esto podría aproximar el ámbito teórico de la formación al ámbito práctico y vincularía de manera más natural el mundo universitario (demasiado centrado a veces en investigaciones ajenas a la realidad diaria de la escuela) y el mundo escolar (demasiado alejado, por lo general, de la cultura universitaria). Asimismo, este tipo de trabajo -avalado por diversas investigaciones- fortalecería la vinculación, absolutamente necesaria, entre investigación educativa e innovación didáctica, a través, precisamente, de la formación del profesorado (García Pérez, Burgos y Guerrero, 2020).

En la formación del profesorado, como en otros procesos citados, habría que avanzar de forma gradual, empezando por plantear problemas asequibles al profesorado en formación y asumiendo, poco a poco, retos más complejos. Porque, en último término -como he venido reiterando-, se trata de cambios culturales; y estos son lentos, y exigen tiempos, estrategias, alianzas, y también opciones bien definidas de política educativa.

3. Avanzando de forma gradual hacia otra educación

A vueltas con la cultura escolar, y dado que esta se desarrolla en un contexto material, la transformación progresiva de ese marco podría ayudar a transformar dicha cultura. Por tanto, habría que abordar, de forma decidida, la modificación del marco escolar, algo que las reformas legales suelen obviar. Ya sabemos que es difícil imaginar otro marco escolar distinto del habitual: edificios compactos divididos en aulas, pasillos y patios de recreo, con una dinámica marcada por rígidos horarios y todo en un mundo-burbuja encerrado en sí mismo, al margen del contexto social. Pero es posible otra arquitectura escolar (y existen ejemplos inspiradores) y desde luego otros horarios, y, en general, otra dinámica más flexible que pueda hacer de la escuela algo no tan diferente y apartado de la vida. No es fácil, pues esto obligaría a repensar un modelo asentado desde hace algunos siglos, pero es un reto posible, y quizás aún más con las oportunidades (de acceso a la información, de interacciones...) que ofrece el mundo digital. Tendríamos que hacer lo más vivencial posible el marco escolar, lo que permitiría abordar de forma mucho más

significativa los problemas planteados para trabajar en las diversas materias. Sería, además, una forma de empezar a permeabilizar los muros de la escuela, de conectar escuela y sociedad.

No hay otra opción razonable, ante las exigencias que nos plantean los problemas de nuestro mundo (De Miguel, 2018; García Pérez, Moreno y Rodríguez, 2015). La reorientación de toda la educación hacia el tratamiento de los problemas sociales y ambientales es urgente, inaplazable. Los actuales problemas de nuestro mundo (tanto a gran escala como a pequeña escala) son tan graves que el objetivo central de la educación no puede ser otro que preparar a los ciudadanos y ciudadanas para afrontar dichos problemas (Pagès, 2019; Schulz et al., 2017; Wintersteiner et al., 2015), asumiendo, así, un postulado fundamental de la didáctica crítica: problematizar el presente (Cuesta et al., 2005). Lejos de planteamientos eficientistas y de (supuesta) calidad, ligados a la lógica del mercado (Romero Morante, 2018), ese tendría que ser el verdadero sentido de la educación: una educación para la ciudadanía hoy; una educación para la ciudadanía que debería ser global (planetaria; no cabe otra perspectiva), democrática, crítica, participativa, comprometida socialmente... y que no renuncie a la "utopía".

Referencias bibliográficas

- Cuesta, R., Mainer, J., Mateos, J., Merchán, F. J. y Vicente, M. (2005). Didáctica crítica. Allí donde se encuentran la necesidad y el deseo. *Con-Ciencia Social*, (9), 17-54.
- De Miguel, R. (2018). Geografía y tiempo contemporáneo: educación geográfica y enseñanza de las ciencias sociales para el mundo. *REIDICS* (2), 36-54. <https://doi.org/10.17398/2531-0968.02.36>
- Estepa, J. y García Pérez, F. F. (2020). El modelo del profesor investigador en el proyecto IRES. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, (100), 22-28.
- García Pérez, F. F. (2015). El conocimiento escolar en el centro del debate didáctico. Reflexiones desde la perspectiva docente. *Con-Ciencia Social*, (19), 49-62.
- García Pérez, F.F. (2018). ¿Enseñar Geografía o educar desde la Geografía? En A. García de la Vega (Ed.), *Reflexiones sobre educación geográfica. Revisión disciplinar e innovación didáctica* (pp. 11-26). Madrid: Ediciones de la Universidad Autónoma de Madrid / Edições LAGIM.
- García Pérez, F. F. (2021). Algunas dificultades del profesorado de Geografía para educar en ciudadanía. *Didacticae*, (9), 39-52. <https://doi.org/10.1344/did.2021.9.39-52>
- García Pérez, F. F., Burgos, M. y Guerrero, A. (2020). La construcción de la ciudadanía en la formación inicial del profesorado de Educación Infantil. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, (39), 47-64. <https://doi.org/10.7203/dces.39.17121>
- García Pérez, F. F., De Alba, N., y Navarro, E. (2015). La formación inicial del profesorado para enseñar ciudadanía. Experiencias en los niveles de grado y de máster. En B. Borghi, F. F. García y O. Moreno (Eds.), *Novi Cives. Cittadini dall'infanzia in poi* (pp. 137-148). Bologna: Pàtron Editore.
- García Pérez, F. F., Moreno, O., y Rodríguez, F. (2015). Problemas del mundo y educación: hacia una ciudadanía planetaria. En B. Borghi, F. F. García y O. Moreno (Eds.), *Novi Cives. Cittadini dall'infanzia in poi* (pp. 33-41). Bologna: Pàtron Editore.

- Legardez A. y Simonneaux, L. (2006). *L'école à l'épreuve de l'actualité. Enseigner les questions vives*. Issy-les-Moulineaux: ESF.
- Merchán, F. J. (2011). Práctica de la enseñanza y gobierno de la clase. *Revista española de Pedagogía*, (250), 521-535.
- Mesa, M. (2014). Precedentes y evolución de la educación para el desarrollo: un modelo de cinco generaciones. *Sinergias – diálogos educativos para a transformação social*, (1), 24-56.
- Pagès, J. (2019). Ciudadanía global y enseñanza de las Ciencias Sociales: retos y posibilidades para el futuro. *REIDICS*, (5), 5-22. <https://doi.org/10.17398/2531-0968.05.5>
- Pagès, J. y Santisteban, A. (Coords.) (2011). *Les qüestions socialment vives i l'ensenyament de les ciències Socials*. Barcelona: Servei de Publicacions de la Universitat Autònoma de Barcelona. Col. Documents, 9.
- Pineda, J. A. (2015). Educar para la ciudadanía trabajando con temas controvertidos en Educación Secundaria Obligatoria. *Revista de Investigación Educativa*, 33(2), 353-367. <https://doi.org/10.6018/rie.33.2.208441>
- Romero Morante, J. (2018). Lo que no suele discutirse en el debate sobre las Humanidades y la educación democrática. En B. Tosar, A. Santisteban y J. Pagès (Eds.), *Què està passant al món? Què estem ensenyant? Per un ensenyament de les ciències socials centrat en els problemes, la justícia social i la ciutadania global* (pp. 33-54). Barcelona: GREDICS, Universitat Autònoma de Barcelona.
- Schulz, W., Ainley, J., Fraillon, J., Losito, B., Agrusti, G., y Friedman, T. (2017). *Becoming Citizens in a Changing World. IEA International Civic and Citizenship Education Study 2016*. International Report. Amsterdam: IEA/Springer Open. <https://www.uvm.dk/-/media/filer/uvm/int/180301-iccs-2016-international-report.pdf>
- Souto, X. M. (2007). Educación geográfica y ciudadanía. *Didáctica Geográfica*, (9), 11-32.
- Wintersteiner, W., Grobbauer, H., Diendorfer, G. y Reitmair-Juárez, S. (2015). *Global Citizenship Education: Citizenship Education for Globalizing Societies*. Vienna: Zentrum für Friedensforschung und Friedenspädagogik. http://www.demokratiezentrum.org/fileadmin/media/pdf/Materialien/GlobalCitizenshipEducation_Final_english.pdf
- Viñao, A. (2006). La historia de las disciplinas escolares. Historia de la educación: *Revista interuniversitaria*, (25), 243-269.