

Aprender a enseñar en tiempos de pandemia: Los retos del profesorado en formación

*Jéssica Ramírez Achoy**

RESEÑAS N° 19 2021
[pp. 113 – 124]
Recibido: 30/04/2021
Aceptado: 10/08/2021
ISSN-L N° 1668-8864

Resumen

En el escrito se reflexionan los retos de la formación inicial docente en América Latina, en el contexto de la pandemia. Se parte de las discusiones de la didáctica de las ciencias sociales para reconocer que la escuela ha cambiado en sus formas de enseñanza con la educación a distancia y su combinación con las herramientas tecnológicas, pero no en la estructura curricular, por tanto, aprender a enseñar requiere conocer no solo contenidos disciplinarios, sino de aplicarlos a la realidad y los contextos sociales, culturales, políticos y económicos de las sociedades, y de leer entre líneas los discursos curriculares para tomar decisiones sobre el qué, para qué y cómo de los Estudios Sociales o Ciencias Sociales. En este sentido, se considera que los retos del futuro profesorado están en el trabajo colectivo para reflexionar y repensar las prácticas docentes.

* Académica de la Escuela de Historia, de la Universidad Nacional, Costa Rica. Correo electrónico: jrami@una.cr Este artículo corresponde a la participación de las 9° Jornadas de Prácticas Docentes de Enseñanza de la Historia, realizadas en la Universidad Nacional del Comahue, Argentina, en diciembre de 2020.

Palabras clave: didáctica de las ciencias sociales - escuela - prácticas docentes - formación inicial docente - pandemia Covid-19

Abstract

We study the context of the pandemic by Covid-19 in initial training in Latin America. We discuss from the didactics of the social sciences the changes in the school, because of the technology and distance education, therefore the curricular structure did not change. To teach requires knowing not only disciplinary contents, but to read the social, cultural, political and economic reality and to understand What is behind the curricular discourses in Social Studies? The challenges of future teachers are in the collective work and the teaching practices.

Keywords: didactics of social sciences - school, teaching practices - initial teacher training - Covid-19 pandemic

Introducción

En el artículo realizamos una reflexión sostenida, tipo ensayo, sobre el contexto de la pandemia y la formación inicial en carreras de Estudios Sociales del contexto latinoamericano. El futuro profesorado se enfrentó a un cambio en la escuela que les exigió repensar sus procesos de aprendizaje y las formas tradicionales de enseñar. Con un tanto de urgencia y de improvisación el estudiantado debió ajustarse a las nuevas modalidades de enseñanza, y con esto aprender la docencia en una coyuntura que les ha exigido variar metodologías y construir nuevas prácticas docentes.

Por lo anterior, consideramos relevante hacer una lectura de los tiempos actuales y, mientras iniciamos los procesos de investigación y obtenemos datos sobre lo que está pasando en el aula, hacer el intento por explicar ¿qué ha cambiado en la escuela y qué no? ¿Cómo han impactado esas transformaciones la práctica docente del futuro profesor o profesora de Estudios Sociales?

Nos acercamos a esta realidad a través de los datos generados por distintos organismos internacionales, y publicaciones que se han escrito en el último año. Para abrir el debate, el escrito lo desarrollamos en cuatro temas: a) la escuela en cuarentena; b) los retos de enseñar en tiempos de pandemia; c) el profesorado en formación y el contexto de la pandemia d) aprender a enseñar: ¿cuál es la ruta?

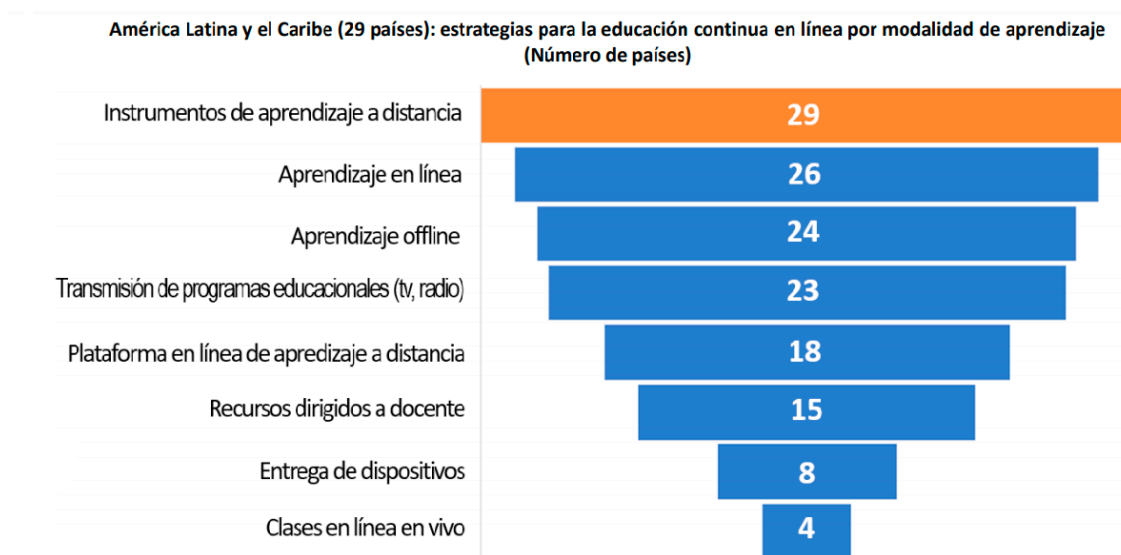
La escuela en cuarentena

La escuela entendida en su máxima dimensión como el encuentro entre distintos actores educativos con el fin de intercambiar y construir nuevos conocimientos ha cambiado sus formas de enseñanza en el contexto de la pandemia. Sin embargo, estas transformaciones han sido insuficientes para variar el currículo técnico y las lógicas tradicionales de enseñanza.

Los datos de la CEPAL (2020) muestran las desigualdades a las que se enfrentaron docentes y estudiantes en la coyuntura de la pandemia. En la mayoría de los países latinoamericanos, el acceso a internet de la población estudiantil puso en la palestra las desigualdades sociales y económicas de la región, y en específico las del profesorado y estudiantado. Según la Comisión Económica para América Latina (CEPAL, 2020) durante 2020, 40 millones de hogares latinoamericanos no tenían acceso a internet y de estos, 32 millones de niños y niñas con edades entre 5 y 12 años no podían hacer teleeducación. La brecha digital ha sido uno de los primeros retos de la pandemia.

Lo anterior obligó a los gobiernos latinoamericanos a diversificar los medios de estudio, la educación a distancia fue la estrategia que más se aplicó, seguida de los aprendizajes en línea y offline. En el siguiente gráfico se presentan las modalidades implementadas durante el 2020:

Gráfico 1:



Fuente: Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), sobre la base de Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina (SITEAL), "Sistematización de respuestas de los sistemas educativos de América Latina a la crisis de la COVID-19", agosto de 2020

Fuente: CEPAL (2020)

La información anterior nos muestra otro reto: la profesionalización docente. La pandemia llegó en un momento donde la alfabetización digital de los profesores y las profesoras no era una prioridad. La mayoría de las y los profesionales tuvo que adecuarse al trabajo a distancia, en línea, a las plataformas y herramientas tecnológicas, entre otros, para llevar los programas de estudio a los hogares del estudiantado.

Todos los países de América Latina y el Caribe optaron por la educación a distancia donde se combinaron estrategias en línea con entregas de materiales físicos. Solo 4 países aplicaron las clases en vivo en la educación pública, y 8 entregaron dispositivos. El alcance de estas estrategias se limitó, entre otras razones, a la inversión en educación.

Tal inversión ha disminuido en los últimos años en la región centroamericana y el Caribe, zonas fuertemente golpeadas por el cambio climático y los huracanes. Según el Banco Interamericano de Desarrollo (BID, 2020) el déficit de financiación en el rubro educación de tales países pasó de un 11% en 2015, a un 29% en 2020.

La mayoría de los países apostaron a la educación a distancia para hacer frente a las brechas económicas de sus poblaciones. Lo que llama la atención es que estos cambios en la metodología para acceder a la escuela no se tradujeron en transformaciones curriculares. En países como Costa Rica, se eliminaron algunos indicadores de aprendizaje o contenidos de cada asignatura, pero se continuó con la lógica de aplicar el currículo técnico, incluso, a costa de saturar al estudiantado con información que no le ayudaba a comprender el contexto de la pandemia.

En una entrevista, el psicopedagogo italiano Francesco Tonucci (Pantaleoni y Battista, 2020), advertía desde el inicio de la pandemia la necesidad de traspasar la lógica técnica de la escuela para enseñar al estudiantado a partir de los recursos que tenía a su disposición. Sobre esta idea, proponía aprender química con las recetas de la abuela, y agregamos, hacer lecturas de la realidad pandémica desde diversas fuentes de información, comprender el sentido de colectividad al utilizar las mascarillas y el lavado de manos.

La coyuntura actual ha mostrado que los currículos son insuficientes para traspasar el aprendizaje memorístico de datos factuales. No hemos construido como región latinoamericana un currículo que sea capaz de integrar el conocimiento científico con los contextos socioculturales, políticos y económicos de las poblaciones estudiantiles que atendemos.

La escuela ha estado en cuarentena desde hace décadas porque no sabe cómo renovar los discursos pedagógicos y didácticos en el aula. El contexto de

la pandemia, solo nos mostró la desigualdad que subyace en la educación.

Por otro lado, la cuarentena y el cierre de escuelas no solo reconfiguraron las formas de enseñar, sino la socialización. De esta forma:

El modelo casi universal de escuela cumple funciones básicas en la regulación social. Señala los usos de los tiempos a lo largo del día; marca algunos periodos vacacionales; cuida a los niños y niñas para que sus padres, madres o tutores puedan acceder al mercado laboral; otorga credenciales, y da sustento a millones de personas. Además, determina ciclos vitales etarios, organizando la sociedad con base en la edad. Mucho de esto reproduce las condiciones sociales inequitativas. Pero la escuela siempre tiene más de una cara. Estas mismas regulaciones posibilitan a las mujeres ingresar al mercado laboral y combatir, aunque sea un poco, a la sociedad patriarcal; da tiempo a los niños y las niñas para crear espacios propios, lejos y libres de sus padres, y esta congregación de niños, adolescentes y jóvenes en un solo espacio permite la democratización de cierto conocimiento y la interacción entre miembros de una misma generación. (Plá, 2020, p. 31)

La pandemia obligó a niños, niñas y jóvenes a renunciar a sus espacios de socialización, elemento indispensable de aprendizaje, porque ir a la escuela no significa únicamente entrar a un centro educativo ni a un aula y hacer las actividades que el o la docente proponga. Implica tener amigos y amigas, conocer el mundo desde diversas miradas, confrontar ese mundo con los valores aprendidos en casa, tomar posición. Al pausar la presencialidad, se afectaron estas relaciones humanas, que mutaron a encuentros virtuales a través de video juegos y redes sociales, entre quienes tuvieron acceso a los dispositivos y el internet.

Los retos de enseñar en tiempos de pandemia

Pagès (1994) afirma que el currículo técnico tiene una finalidad reproductora del *status quo*, y que es elaborado por personas ajenas al aula, además se verticaliza la toma de decisiones sobre el qué y cómo educar. Esta situación no varió en el contexto del Covid-19, al contrario, se acentuó, pues la preocupación en los ministerios de educación se centró en los contenidos que no se impartieron y cómo esto retrasó los procesos de aprendizaje en las y los estudiantes.

La idea anterior la podemos ejemplificar con el caso costarricense. El programa Estado de la Nación (PEN, 2020) afirmó que, por cada tres meses

sin clases, hay un año de atraso para el estudiantado, por lo cual, el país ya lleva tres años de rezago producto del cambio de modalidad en las escuelas y colegios durante el año 2020.

No dudamos de las estadísticas, ni de las brechas educativas, principalmente para estudiantes del sector público, quienes accedieron a menos horas de clase que los del sector privado. Sin embargo, nos preguntamos ¿qué pasó en el aula con la educación a distancia? ¿Cuáles aprendizajes se lograron y cuáles no?

Además, si quitamos el escenario de la pandemia: ¿qué aprendizajes se obtienen con un currículo técnico? Costa Rica presenta un bajo rendimiento en las pruebas PISA, y el ideal político es alcanzar los estándares de los países que pertenecen a la OCDE.

No obstante, esto es insuficiente para comprender qué pasa en el aula, porque al final son las decisiones docentes las que pueden impactar en el aprendizaje de una estudiante. No es el currículo, y por supuesto, tampoco lo son las evaluaciones estandarizadas. A pesar de esto, tenemos muy poca información de lo que sucede en las lecciones de Estudios Sociales. Tampoco sabemos con cuáles aprendizajes llegan las y los estudiantes a la primaria y secundaria, y cuáles de esos aprendizajes repercuten directamente en sus vidas para tomar decisiones como ciudadanas y ciudadanos.

Los retos de enseñar en el contexto de la pandemia son muchos, y tienen distintos enfoques, pero cuando lo analizamos desde la didáctica de las ciencias sociales y desde las educadoras podemos comprender mejor qué hacer. La escuela cambió con el Covid-19, no hay duda. Las estrategias de enseñanza a través de herramientas tecnológicas impactaron los enfoques educativos. Incluso, la educación a distancia se convertirá en un recurso potente, sobre todo, para los más pobres.

Las investigaciones en didáctica de las ciencias sociales nos muestran que el profesorado en formación reconoce estos retos, pero cuando llegan al aula sus prácticas terminan siendo tradicionales (Valencia, 2016; Coudannes, 2013), por tanto, y a pesar de la coyuntura de cambio, continuamos enfrentándonos a los mismos desafíos de los procesos de enseñanza.

Enfrentar estos problemas en las prácticas docentes del estudiantado en formación es uno de los desafíos de las universidades, en especial, cuando desde la didáctica de las ciencias sociales reconocemos que los cambios curriculares son insuficientes para impactar los procesos de enseñanza. Siguiendo a Thornton (2005) el profesorado en su aula tiene autonomía para tomar las decisiones más relevantes del aula: ¿qué enseñar? ¿Cómo enseñarlo? y ¿Para qué enseñarlo?

Por tanto, la formación inicial y las prácticas docentes han de encaminarse a enseñar al estudiantado a tomar decisiones sobre sus prácticas (Pagès, 2009). Para lograrlo, es necesario dotar al futuro profesorado de las herramientas teóricas y epistemológicas sobre las cuales sustentar sus acciones, de forma que la práctica docente implique reflexionar la relación teoría- práctica y viceversa.

El profesorado en formación y el contexto de la pandemia

La toma de decisiones de las y los docentes es medular para el desarrollo de los aprendizajes en el estudiantado. Y debido al contexto socioeconómico actual, el futuro profesorado ha de aprender a lidiar con el instrumentalismo educativo, con la falta de creatividad de los currículos técnicos, y con la noción de escuela del siglo XIX que aún está presente en América Latina.

A lo anterior hemos de sumar la sensibilidad social para el desarrollo de procesos de enseñanza que se centren en ciudadanías críticas. Para Barton (2012) el profesorado en formación debe aprender el aspecto disciplinar y los fundamentos pedagógicos de la profesión, pero además requiere rutas para enfrentar las estructuras escolares que limitan la creatividad y su capacidad de acción.

Los desafíos de la formación inicial docente no han cambiado mucho con el contexto de la pandemia. El futuro o la futura docente requiere aprender a leer los discursos del currículo prescrito, superar la enseñanza de los Estudios Sociales desde el dato factual, congeniar nuevas propuestas de enseñanza con las evaluaciones estandarizadas y la burocratización de la escuela.

De igual forma, es necesario que sepan analizar el entorno escolar, pues la escuela no es ajena a la realidad social. En nuestra región latinoamericana los problemas sociales son amplios, tenemos países que expulsan a sus poblaciones, lo que ha incrementado la xenofobia. La pobreza extrema ha aumentado, y con esto la hambruna y desnutrición, los problemas de vivienda, la protesta social, y un largo etcétera. Al mismo tiempo ha aumentado la concentración de la riqueza. Según Tosoni y Castillo (2020) desde los noventa se han incrementado las ganancias de las personas más ricas en Latinoamérica, al punto de que para el año 2016, el 1% de los billonarios concentraba el 42% de la riqueza en la región.

Estas son realidades de las que el futuro profesorado no puede escapar, pues le permiten comprender la sociedad más allá de un libro de texto o el programa de estudio. Para enseñar sobre justicia social, primero debe aprenderse. Y por

esta razón las ciencias sociales son importantes en la formación inicial, porque nos otorgan los elementos teóricos y conceptuales para entender a la sociedad. Pero no basta este conocimiento si no lo sabemos enseñar, por lo que las herramientas de la didáctica de las ciencias sociales son necesarias para llegar al aula de primaria o secundaria y ofrecer alternativas a la forma de pensar la enseñanza tradicional.

Sumado a los retos anteriores, Pagès (2004) ya nos había anunciado los problemas a los que se enfrenta el futuro profesorado. El autor se refirió a: a) la naturaleza del pensamiento y de la comprensión social; b) la dicotomía entre información y comprensión; c) la imposición de currículos y programaciones; d) la poca predisposición del alumnado a aprender; e) las condiciones materiales de los centros escolares y f) la escasez de materiales curriculares.

Hace casi 20 años que el maestro Joan Pagès publicó estos desafíos, y aún siguen vigentes. Esto nos muestra que hay estructuras medulares de la escuela que no han cambiado, y que desde la formación inicial debemos enseñar al futuro profesorado a lidiar y superar estos problemas, lo cual se puede lograr si aprenden a ejercer una docencia basada en la autonomía, la reflexión de las prácticas y la toma de decisiones conscientes sobre el currículo y los procesos de enseñanza.

Aprender a enseñar: ¿cuál es la ruta?

No hay recetas para aprender a enseñar, sin embargo, las investigaciones en formación inicial indican que debemos dejar a centralidad de las disciplinas y acercarnos al aula para formar prácticos reflexivos capaces de ajustar la docencia a los contextos socioculturales del estudiantado (Pagès, 2008 y 2018; Ross, 2014; Vaillant, 2017, Ramírez, 2020), de lo contrario, la escuela seguirá estancada en el siglo XIX y ajena del siglo XXI.

No son las herramientas tecnológicas ni el acceso a internet los que determinarán los cambios en la escuela, será la forma en la que enseñamos, y ante el contexto del Covid-19 la ruta debe ser cada vez más humanista, para acercarnos al estudiantado desde sus ideas y los significados que le dan a la sociedad, al pasado y al territorio que habitan.

Sobre lo anterior, proponemos tres ideas. La primera consiste en pensar la pandemia como escenario de las desigualdades sociales y reflexionar los procesos de aprendizaje del estudiantado. Segundo, el currículo prescrito. Como docentes debemos balancear el cumplimiento de indicadores para pruebas

estandarizadas y el desarrollo de propuestas creativas que vayan más allá de las burocracias e intenciones políticas en la educación. Por último, trabajar desde la colectividad. El profesorado de ciencias sociales ha de aprender a sistematizar sus prácticas docentes y compartirlas con sus pares, discutir las y reflexionar qué cambiar y qué mantener, y desde estas acciones pensar el cambio.

El estudiantado que hoy enfrenta su formación inicial en medio de la pandemia será al que contraten para impartir lecciones, elaborar libros de texto, ocupar puestos en las secretarías de educación, y por qué no, ser ministros o ministras de educación. Así que debemos dotarles de los insumos para que, durante el ejercicio de la profesión, piensen la escuela, desde los aspectos técnicos hasta los culturales, y mantengan una constante construcción de los procesos de enseñanza.

En este sentido, también proponemos una escuela que deje de parcelar el conocimiento, requerimos más interdisciplinariedad para la comprensión de lo social, porque el mundo se explica desde múltiples dimensiones. La escuela debe ser un espacio que nos permita hacer ciencia y cultura, pensar más allá de lo evidente, para desarrollar el pensamiento crítico y creativo. Necesitamos convertir a la escuela y a nuestras aulas en espacios para democratizar el conocimiento: darle valor a las opiniones que son distintas, discernir entre la información falsa y la verídica para construir argumentaciones, tomar posición sobre los problemas sociales que atañen a cada población y construir alternativas desde la colectividad.

Conclusión

En el contexto actual el profesorado en formación se enfrenta a aprender los retos de siempre: ¿Qué ciudadanía construir? ¿Cómo llevar la realidad sociopolítica al aula? ¿Cuál es el papel del currículo? Y ¿qué tipo de prácticas docentes voy a desarrollar? Y con estas ideas confrontar qué tipo de docentes y estudiantes requerimos en nuestros tiempos.

En este sentido, Pagès (2009) afirma: “el objetivo es educar ciudadanos comprometidos que sepan lo que están haciendo y lo hagan junto con los demás para construir un mundo más justo, más solidario y mucho más igualitario que el que tenemos actualmente” (p. 153). Desde las didácticas específicas la ruta en la formación inicial docente es clara: construir mejores presentes y futuros a través de la ciudadanía.

Bibliografía

- Barton, K. (2012). Expanding Preservice Teacher's Images of Self, Students, and Democracy. En Cambell, D., Levinson, M. y Hess, F. (Eds), *Making Civics Count: Citizenship Education for a New Generation* (pp. 161-182). Harvard Education Press.
- Coudannes, M.A. (2013). *La consciencia histórica en estudiantes y egresados del profesorado en historia de la Universidad Nacional del Litoral. Un estudio de caso* [tesis doctoral]. Doctorado en Educación. Universidad Autónoma de Barcelona.
- Pagès, J. (1994). La didáctica de las Ciencias Sociales, el currículum de historia y la formación del profesorado. *Signos. Teoría y práctica de la educación* 13, 38-51.
- Pagès, J. (2004). La formación del pensamiento social. En Benejam, P., y Pagés, J. (Coord.). *Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la Educación Secundaria* (pp. 151-168). Universitat Barcelona.
- Pagès, J. (2008). Formar profesores de historia en España: cuando Clío se resiste al cambio. El caso de la Universidad Autónoma de Barcelona. En Zamboni, E. y Fonseca, G. (Orgs.). *Espaços de formação de professor de história* (pp. 45-76). Ed. Papirus.
- Pagès, J. (2009). Enseñar y aprender ciencias sociales en el siglo XXI: reflexiones casi al final de una década. Investigación en Educación, Pedagogía y Formación Docente. II Congreso Internacional Universidad Pedagógica Nacional y Universidad de Antioquia, pp.140-154.
- Pagès, J. (2018). Aprender a enseñar historia. Las relaciones entre la historia y la historia escolar. *Trayectorias universitarias*. 4(7), 53-59.
- Pantaleoni, A. y Battista, G. (2020). Francesco Tonucci: No perdamos este tiempo precioso dando deberes. El País. Recuperado de: <https://elpais.com/sociedad/2020-04-11/francesco-tonucci-no-perdamos-este-tiempo-precioso-dando-deberes.html> [15 de abril de 2020].

- Plá, S. (2020). La pandemia en la escuela: entre la opresión y la esperanza, en: Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación. *Educación y pandemia. Una visión académica*. IISUE.
- Ramírez, J. (2020). Dar sentido al pasado: el pensamiento histórico en la formación inicial docente [tesis de doctorado]. Universidad Tecnológica de Pereira.
- Ross, E. W. (Ed.). (2014). *The Social Studies Curriculum. Purposes, Problems and Possibilities*. Suny Press.
- Thornton, S. (2005). *Teaching Social Studies That Matters. Curriculum for Active Learning*. Teachers College Press.
- Tosoni y Castillo. (2020). Concentración de la riqueza en América Latina en el siglo XXI. *Problemas del desarrollo*, 51 (203), 111-136. Recuperado de: <https://doi.org/10.22201/iiec.20078951e.2020.203.69534>
- Vaillant, D., (2017). Formación inicial de profesores en América Latina, contextos de actuación, dilemas y desafíos. En Garrido, J., Vega, V. y Bustos, A. (Coords.), *De los fundamentos a las prácticas: Algunos desafíos en la formación inicial docente* (pp. 19-42). Ediciones Universitarias de Valparaíso.
- Valencia, L. (2016). Aprender a ser profesora y profesor de historia y ciencias sociales. Los propósitos de la enseñanza en la formación inicial. *Revista Enseñanza de las Ciencias Sociales*, (15), 75-87.

Referencias

- BID (2020). Informe económico para Centroamérica y El Caribe. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.18235/0002965>
- CEPAL (2020). Observatorio COVID-19 en América Latina y el Caribe. Impacto económico y social. Recuperado de: <https://www.cepal.org/es/temas/covid-19> [19 de abril de 2021].

Jéssica Ramírez Achoy. *Aprender a enseñar en tiempos de pandemia:
Los retos del profesorado en formación*

Programa Estado de la Nación (PEN). (2020). Informe Estado de la Nación 2020.
<https://estadonacion.or.cr/> [Recuperado el 19 de abril de 2021].