

Categorización pedagógica Freiriana de buenas prácticas docentes en educación básica durante la contingencia por COVID-19¹

Elvia Garduño Teliz ²

Luz Del Carmen Montes Pacheco ³

Luis Medina Velázquez ⁴

Luis Medina Gaul ⁵

Resumen

La contingencia por COVID-19 afectó a millones de docentes y estudiantes mexicanos, lo que dimensiona la problemática del Sistema Educativo Nacional. Pese a ello, los docentes han demostrado resiliencia y creatividad en la adaptación de sus prácticas pedagógicas para la educación remota y en confinamiento. Este trabajo tiene por objetivo categorizar las buenas prácticas docentes en la contingencia con base en la pedagogía crítica de Freire para difundirlas a la comunidad educativa. Se analizaron cualitativamente micronarraciones de 500 docentes de educación básica, con un acercamiento deductivo-inductivo enmarcado en la investigación biográfico-narrativa. Es posible advertir en los hallazgos que los docentes parecen haber empleado diferentes estrategias y alternativas pedagógicas alineadas con la propuesta Freiriana. Las narraciones analizadas revelan modificaciones en las prácticas docentes relativas a la flexibilidad en el desarrollo de actividades, el manejo de los recursos didácticos y la evaluación, entre otros.

Palabras clave: pedagogía, Freire, prácticas docentes, COVID-19, educación remota.

¹Proyecto N° 312825 financiado por CONACyT 2020-1 "Apoyo para proyectos de investigación científica, desarrollo tecnológico e innovación en salud ante la contingencia COVID-19" e IberoFrentealCOVID19.

²Universidad Autónoma de Guerrero, Guerrero, México. ✉ elvia_garduno_teliz@hotmail.com ORCID:0000-0002-5971-4003.

³Universidad Iberoamericana Puebla, Puebla, México. ✉ luzdelcarmen.montes@iberopuebla.mx. ORCID:0000-0001-9590-9580.

⁴Universidad Anáhuac México, Huixquilucan, México. ✉ lmedina@anahuac.mx. ORCID:0000-0001-5374-0414.

⁵Universidad Iberoamericana, Ciudad de México, México. ✉ luis.gual@ibero.mx ORCID:0000-0002-6783-606X.

Fecha de Recepción: 30 de octubre de 2020

Fecha de Aceptación: 27 de noviembre de 2020

Freirian pedagogical categorization of effective teaching practices in basic education during COVID-19 contingency

Elvia Garduño Teliz ¹

Luz Del Carmen Montes Pacheco ²

Luis Medina Velázquez ³

Luis Medina Gaul ⁴

Abstract

The contingency for COVID-19 affected millions of Mexican teachers and students, which dimension the problem of the National Educational System. Despite this, teachers have shown resilience and creativity in adapting their pedagogical practices for remote and confined education. This work aims to categorize good teaching practices in contingency based on Freire's critical pedagogy to disseminate them for the sake of their usefulness to the educational community. Micro narrations of 500 basic education teachers were qualitatively analyzed, with a deductive-inductive approach, assumed critical incidents framed in biographical-narrative research. It is possible to notice in the findings that the teachers seem to have used different pedagogical strategies and alternatives aligned with the Freirian proposal. The analyzed narratives reveal changes in teaching practices related to flexibility in the development of activities, the management of teaching resources and evaluation, among others.

Key words: pedagogy, Freire, teaching practices, COVID-19, distance teaching.

¹Universidad Autónoma de Guerrero, Guerrero, México. ✉ elvia_garduno_teliz@hotmail.com
ORCID:0000-0002-5971-4003.

²Universidad Iberoamericana Puebla, Puebla, México. ✉ luzdelcarmen.montes@iberopuebla.mx
ORCID:0000-0001-9590-9580.

³Universidad Anáhuac México, Huixquilucan, México. ✉ lmedina@anahuac.mx. ORCID:0000-0001-5374-0414.

⁴Universidad Iberoamericana, Ciudad de México, México. ✉ luis.gual@ibero.mx ORCID:0000-0002-6783-606X.

Reception date: October 30, 2020

Acceptance date: November 27, 2020

1. Introducción

La contingencia sanitaria provocada por COVID-19 ha afectado todos los aspectos de la vida en el mundo, siendo el ámbito educativo uno de los más preocupantes. El 29 de marzo de 2020, la UNESCO anunció el cierre de escuelas en 165 países como medida para disminuir el riesgo de contagio de la enfermedad, lo que impactó a más de 1.5 billones de estudiantes (Doucet, Netolicky, Timmers y Tuscano, 2020). En México, según datos de la Secretaría de Educación Pública (SEP, 2019), el fenómeno ha afectado a 36.600.000 estudiantes y 2.100.000 docentes y ha generado una multiplicidad de reacciones en todos los niveles educativos y sectores implicados.

A nivel internacional, Doucet *et al.* (2020) formularon algunas de las primeras recomendaciones pedagógicas en la emergencia. A grandes rasgos, se propusieron tres grandes líneas orientadoras en materia de planeación: 1) seguridad y supervivencia antes que educación formal, *Maslow antes que Bloom*; 2) soluciones de largo plazo para minimizar la inequidad educativa en escuelas que físicamente sean inaccesibles, y 3) incentivar prácticas innovadoras para un aprendizaje mixto en todas las escuelas para alcanzar una educación inclusiva y equitativa. En concreto, recomiendan a los docentes centrarse en las necesidades y condiciones de los estudiantes para diseñar experiencias de aprendizaje lo más diferenciadamente posible.

En educación básica⁶, los docentes son la pieza clave para minimizar las diferencias de acceso y lograr los aprendizajes de los estudiantes. A pesar de las condiciones de distanciamiento social e incertidumbre, que en muchos casos generan angustia y miedo ante el riesgo de contagio, los docentes han tenido diferentes respuestas, unas reactivas y otras proactivas.

Muchos se han adaptado rápidamente al hacer acopio de los recursos que tienen a su alcance para comunicarse, diseñar actividades escolares para realizar en casa y ajustar los mecanismos de entrega y revisión de tareas. Algunos se han mostrado resistentes a trabajar de manera remota y han experimentado muchas dificultades en su práctica docente.

Aludiendo a Freire, “el riesgo sólo tiene sentido cuando lo corro por una razón valiosa, por un ideal, por un sueño que está más allá del riesgo mismo” (1997a, p. 57). Este ideal es la vocación docente, elemento humano de la profesión que “hace que la persona se revise desde su interior, reflexione sobre el ser educador desde la entrega y compromiso, confronte su realidad, su propia persona con la realidad social y humana que prevalece en nuestra sociedad” (Romero, 2020, p. 28). En este caso, todos los seres humanos enfrentamos una realidad emergente emanada de la contingencia, que no es fortuita sino el resultado de nuestras prácticas de antaño.

La pandemia es el punto de inflexión para “crear sociedades más sostenibles, resilientes e inclusivas. Esto debe incluir a la educación, ya que las sociedades no pueden transformarse si el

⁶La educación básica, en el sistema educativo mexicano, está compuesta por el nivel inicial (infantes de 0 a 3 años), el nivel preescolar (educandos de 3 a 5 años de edad), el nivel primaria (de 6 a 12 años) y el nivel secundaria (de 13 a 15 años).

contenido y las modalidades de nuestro aprendizaje permanecen sin cambiar”, afirma António Guterres, Secretario General de las Naciones Unidas (Giannini, 2020). En este sentido, es pertinente retomar la pedagogía crítica de Freire, “práctica que deberá basarse en la solidaridad [...] en función y respuesta a nuestra propia condición humana como seres conscientes, curiosos y críticos” (2004, p. 30). A pesar de las vicisitudes, como reporta Adriana Puiggrós en Argentina (como ha sucedido en México y muchos otros países), “lejos de retraerse, los docentes salieron a enseñar” (2020, párr. 30).

El objetivo de este trabajo consiste en categorizar las buenas prácticas docentes en educación básica, desde la pedagogía de Freire, y a partir de situaciones significativas narradas al responder a la pregunta abierta de un cuestionario diseñado para una investigación en curso de mayor envergadura, en la que se pretende analizar las experiencias educativas durante la contingencia sanitaria desde tres dimensiones: pedagógica, socioemocional y tecnológica en diversos niveles educativos. En este trabajo se reportan únicamente las buenas prácticas docentes en educación básica en México desde un enfoque pedagógico Freiriano. El estudio de estas prácticas puede ayudar a comprender mejor la diferencia entre una docencia emergente y una docencia proactiva.

2. Buenas prácticas: definición y características

Según la Agencia Andaluza de Evaluación Educativa (2012), la idea de buenas prácticas es equiparable a *best practices* y *bonne pratique*. Dichos términos hacen referencia a un conjunto de criterios de actuación que funcionan y que han permitido obtener determinados resultados que se consideran deseables.

De acuerdo con Durán Rodríguez y Estay-Niculcar (2016), no existe un consenso en torno a la definición de buenas prácticas y, aunque tuvo su origen en el mundo empresarial y la gestión pública, es posible aplicarlo a otros ámbitos, como salud y educación. Estos autores consideran que, en general, es posible denominar buenas prácticas a aquellas experiencias de intervención, presentes en distintos contextos, caracterizadas por:

1. Utilizar una determinada fórmula que precisa unos objetivos de trabajo, principios y procedimientos que se consideran pertinentes.
2. Ser coherentes con una pauta concreta o norma establecida.
3. Haber demostrado su utilidad y eficacia al superar las diversas dificultades presentes en dicha intervención.
4. Tener un carácter de transferibilidad y exportabilidad a otros escenarios.
5. Implicar una transformación en los modos y procesos tradicionales de actuación.

En este estudio, las buenas prácticas docentes son aquellas que son congruentes con un conjunto de planteamientos propuestos desde la pedagogía crítica de Freire para la transformación social. Es decir, una pedagogía que nos abre al mundo para la comprensión y el conocimiento de la realidad, con la esperanza que nos lleva a trabajar comprometidos con el sujeto social, la praxis, la libertad, el diálogo, la autonomía, las relaciones de poder y la democracia (Fiori, 2008, p. 12). En concreto, dichas prácticas se caracterizan por:

1. La reflexión y la problematización de la realidad en la que se vive, se convive y se educa con miras a la concienciación, la crítica y la transformación (Freire, 1982).
2. “El respeto a la dignidad y a la propia autonomía del educando” (Freire, 1997b, p. 6).
3. La decisión ética para la práctica, la ruptura y la libre elección (Freire, 1993).
4. El diálogo de “los contenidos a enseñar, sobre la vida misma” (Freire, 1994, p. 109) como parte de la construcción del conocimiento.

Estas características se insertan en la dimensión pedagógica que corresponde a una lectura de las prácticas docentes desde un saber referido al proceso de enseñanza-aprendizaje que implica focalizar el encuentro del educador y el educando bajo principios, normas y métodos educativos en el aquí y ahora, considerando las estructuras de personalidad y de maduración de los educandos (Perelló, 2007).

2.1. Las buenas prácticas durante la contingencia

El punto de partida para categorizar las prácticas docentes fue la narración de una situación significativa positiva que permitió a los docentes compartir sus experiencias durante la contingencia. Esta situación se define como un incidente crítico, pues es tan “inesperada y desafiante que desestabiliza a quien lo recibe y lo moviliza para adoptar alguna medida de urgencia, lo cual generalmente se produce de manera automática y poco meditada” (Del Mastro y Monereo, 2014, p. 6).

Al ser situaciones significativas pero desestabilizadoras, los docentes también involucran el enfoque del yo dialógico (Monereo y Badia, 2020), el cual define y da sentido a su ser docente a partir de sus acciones e interacciones consigo mismo y con los otros, en este caso padres, madres de familia y estudiantes. En consecuencia, las narrativas personales de los docentes vinculan sentido, significados, creencias y valores sobre sus actividades durante la contingencia.

Según Frida Díaz Barriga (2019), las narrativas personales tienen dos vetas educativas interesantes: 1) pueden verse como una unidad histórica y biográfica, que al ser personal y autorreferencial se convierte en un relato sobre la propia historia, generada del pensamiento sobre sí mismo y las experiencias de vida, pero que además no son estáticas “porque no se trata solo del pasado o de lo que ha sucedido, sino de lo que se puede o quiere llegar a ser” (p.

78); y 2) partir de ellas se puede hacer un “análisis crítico y político de la realidad circundante, de la sociedad en que vivimos, de las hegemonías y grupos de poder, de la existencia de seres humanos que han sido acallados o invisibilizados” (p. 80).

Las políticas emergentes y verticales del gobierno mexicano han invisibilizado las experiencias de los docentes en la diversidad de contextos y condiciones en que trabajan, por lo que, desde la pedagogía crítica de Freire, este actuar podría equipararse con el papel de un educador bancario que asume “neutralidad y el distanciamiento humano del grupo con el que trabaja, remitiendo a una labor educativa meramente técnica” (Carballo, 2008, p. 26).

Por lo anterior, las narrativas personales de los docentes “pueden conducir a una profunda reflexión sobre la condición humana. Al respecto Herreros (2012) postula que, dado que la identidad se construye a través de las historias que contamos sobre nosotros mismos, la narración personal permite trabajar con el proceso de construcción del yo” (Díaz Barriga, 2019, p. 78).

3. Marco metodológico

Se analizaron las respuestas de una muestra de 500 docentes de educación básica (preescolar, primaria baja y alta⁷, y secundaria) que respondieron a la siguiente indicación: *Comparte alguna situación significativa, ya sea positiva o negativa, que experimentaste durante este periodo de docencia no presencial. Descríbela en dos párrafos y explica por qué fue significativa para ti o para tus estudiantes.* Conviene subrayar que, por tratarse del inicio del estudio y de una muestra por voluntarios, existe un mayor número de narrativas de docentes de educación primaria y secundaria, situación que puede cambiar a medida que avance el proceso de recogida de datos y que permitirá una comprensión más amplia por nivel educativo.

La pregunta generó micronarraciones sobre experiencias o situaciones surgidas de una etapa de crisis de la humanidad, que podían ser positivas o negativas, pero que para la mayoría implicó el cambio forzado de prácticas normalizadas en un escenario escolar presencial. De acuerdo con Contreras y Monereo (2014), estas experiencias pueden asumirse como prácticas transformadas a partir de un incidente crítico. Estas situaciones significativas son los relatos que fueron analizados en este estudio como unidades históricas y biográficas (Díaz Barriga, 2019).

Al ser las micronarraciones las unidades de análisis, este estudio se enmarca en la investigación biográfico-narrativa a través de un análisis paradigmático de datos narrativos (Bolívar, 2002).

Se realizó un análisis cualitativo, primero a través de una codificación abierta de significados con ATLAS.ti (versión 8.4.4.), cuyo insumo sirvió como base para un segundo nivel de interpretación, que llevó a identificar las descripciones de buenas prácticas. De este modo, se siguió el proceso hermenéutico visualizado por Weiss (2017) al transitar “de la precomprensión

⁷En el nivel primaria se considera primaria baja los tres primeros grados (1º, 2º y 3º) y primaria alta los tres subsecuentes (4º, 5º y 6º).

a la comprensión y las idas y vueltas entre deducción e inducción” (p. 639).

En la precomprensión o primer nivel de interpretación, se partió de categorías pedagógicas –es decir, desde el encuentro educador-educando en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Pere-lló, 2007)– relativas a la flexibilidad en el desarrollo de actividades docentes, la adaptabilidad en el manejo de los recursos didácticos, la evaluación, las adaptaciones curriculares, así como los procesos reflexivos sobre la propia docencia, el bienestar de sus estudiantes y la transformación de los escenarios educativos.

En el segundo nivel de interpretación, con idas y vueltas entre los datos del discurso de las narraciones y las categorías preconcebidas, se vincularon las buenas prácticas con los códigos obtenidos por comparación constante de ATLAS.ti. Estos fueron considerados como agrupamientos con saturación teórica, es decir, “en los que los datos no evidenciaron nuevas relaciones o propiedades” (San Martín, 2014, p. 113).

En el tercer nivel de interpretación se categorizaron las buenas prácticas, interpretadas a la luz de la pedagogía crítica de Freire.

4. Hallazgos y discusión

Los hallazgos refieren a un conjunto de 500 micronarrativas a partir de las cuales se obtuvieron 687 citas, 269 negativas y 418 positivas. De estas últimas, se identificaron 127 como buenas prácticas. El 91.4 % de los docentes trabaja en escuelas públicas y el 8.6 % en escuelas privadas. El promedio de edad es de 43 años y el promedio de experiencia en la docencia es de 18 años. En este apartado, los datos de cada docente sirven únicamente como referente contextual, no se relacionan ni se comparan las prácticas entre docentes de diferentes niveles educativos, años de experiencia y sectores público y privado, solo se identifican para conformar las categorías que expresan los diferentes tipos de buenas prácticas encontradas.

Ante la pregunta de investigación de cuáles han sido las buenas prácticas docentes se identificó si estas han sido reflexivas, problematizadoras de la realidad, dialógicas, críticas y en qué aspectos pueden considerarse como transformadoras o al menos proclives al cambio desde la pedagogía crítica de Freire. Para ello, la categorización se concreta en el tercer nivel de interpretación a partir de la relación entre la conceptualización de las categorías pedagógicas del estudio, las características generales de las buenas prácticas y los rasgos de la pedagogía crítica de Freire.

4.1. Buenas prácticas relativas a la flexibilidad en el desarrollo de actividades docentes

La flexibilidad docente es un desafío dentro de la continuidad educativa y es resultado de la “claridad estratégica de los objetivos y de una permisividad necesaria en los medios [...]

los reglamentos, las normas [...] los horarios, el plan de estudios deben entenderse como lo que son, medios para un fin y no como un fin en sí mismos” (Reimers y Schleicher, 2020, p. 11). Desde el pensamiento de Freire (1997b), este atributo docente puede relacionarse con el reconocimiento a la autonomía del educando. En la siguiente situación se puede ver el caso de una profesora que vincula sus propios aprendizajes al aprendizaje de sus estudiantes a través de una actividad que implica cierto nivel de autonomía en ellos: *logré aprendizajes significativos al explorar diferentes herramientas que llevaron a mis alumnos a entrevistar a personas con diversas lenguas indígenas* (Docente de escuela pública, primaria alta, edad 32 años, 9 años de experiencia). Además, al promover la interacción con otras personas con respeto y ética ante la diversidad, posiblemente advierte la oportunidad de problematizar sobre esa parte de la realidad en nuestro país (Freire, 1982, 1997b).

Respecto de la flexibilidad como atributo, que en la práctica docente se manifiesta en la apertura para que los seres humanos “se eduquen entre sí mediatizados por el mundo” (Freire, 1982, p. 18), en muchas de las narrativas analizadas los docentes se asumen como uno más que aprende en la interacción con sus estudiantes. Muestra de ello se expresa en la siguiente narrativa: *Mi experiencia fue, precisamente, aprender a interactuar con los alumnos de tal forma que en ese momento aprendimos a usar estas herramientas digitales, de un día para otro, sin más remedio que aprender, investigar por tus propios medios y seguir, no quedarte estática: esto permitió no dejar a un lado tu función como docente, claro, ahora con nuevas estrategias de enseñanza y con una nueva visión, para evaluar y retroalimentar los aprendizajes esperados* (Docente de escuela pública, secundaria, edad 49 años, 19 años de experiencia). La docente también expresa apertura al tomar decisiones para el cambio en un momento de ruptura. Por su disposición a transformarse al no quedarse estática, problematiza sobre el escenario que se vive aceptando nuevos aprendizajes y visiones, sin olvidar su función docente al reconocer el aprendizaje de herramientas digitales en la interacción con sus estudiantes (Freire, 1997b, 1982, 1993), además de un acercamiento claro a la tecnología. Y, por otro lado, respeta y asume la forma de trabajo institucional renovando su forma tradicional de actuación.

Por supuesto, las formas remotas de trabajo son un continuo en las narraciones docentes. A veces usan plataformas pensadas para el aprendizaje o no, como el caso de una profesora que tomó en cuenta los intereses y gustos de los educandos en un contexto de encierro: *En las clases en línea tuve que relacionar mi materia con películas y esto sirvió mucho para el interés de los alumnos. Esta es una situación que gracias a la pandemia se dio de mejor manera. Fue muy significativa porque vi el interés de los alumnos cuando relacionan los temas con cosas que les gustan, como películas y series, que es algo que ahorita se está dando mucho porque la gente no sale por la contingencia* (Docente de escuela particular, primaria alta, edad 45 años, 22 años de experiencia). Ella da un paso que puede parecer pequeño desde otras miradas, por el *tuve que*, pues expresa apertura al cambio, pero también decisión y ruptura al mismo tiempo, pues vincula los contenidos a enseñar a través de un medio ya cotidiano en muchos hogares (Freire,

1994). Desde la definición de buenas prácticas, ella exporta los contenidos a otros escenarios.

En otras unidades de análisis, ideas como: nos mantuvimos siempre activas buscando alternativas [...] *enfrentarme a los cambios y usos tecnológicos adaptándome a las necesidades del grupo y me di a la tarea de iniciar las clases con técnicas y reflexión de objetos relacionados con actividades, experiencias, preocupaciones, molestias, que los chavos [estudiantes] pudiesen estar viviendo*, entre muchas otras, ejemplifican la idea de “Maslow antes que Bloom” (Doucet et al., 2020) y expresan apertura y disposición al cambio para aprender, aspectos sintetizados muy bien en: *Aprendizaje de nuevos métodos educativos y emocionales* (Docente de escuela particular, preescolar, edad 35, 15 años de experiencia).

4.2. Buenas prácticas relativas a la adaptabilidad en el manejo de los recursos didácticos

Este motivo se relaciona con el uso de los medios virtuales, electrónicos y domésticos en los diferentes contextos en los que se llevaron a cabo los procesos formativos de manera remota “en un marco de habilidades cognitivas, interpersonales e intrapersonales” (Reimers y Schleicher, 2020). En Freire, los contextos domésticos y cotidianos a los que se han acercado los docentes con sus estudiantes, a través de la virtualidad, vinculan contenidos con las experiencias de vida porque “estudiar no es un acto de consumir ideas, sino de crearlas y recrearlas” (Freire, 1999, p. 53). Es por ello que los recursos didácticos no solamente promueven actividades individuales sino también sociales, como puede advertirse en los siguientes testimonios que revelan las experiencias vividas por los docentes durante la contingencia.

Al examinar las narrativas de los docentes, podemos constatar que la nueva realidad educativa que ha traído consigo la pandemia ha transformado los procesos y contextos de enseñanza y aprendizaje. En solo unos días tuvimos que encerrarnos en casa para estudiar, trabajar y mirarnos a los ojos a través de una pantalla. El acceso a Internet nos ha permitido a muchos seguir adelante con nuestra vida y trabajo como docentes, gracias a modalidades como la educación en línea. Pero la realidad no es igual para todos.

La brecha digital se hace evidente en las narrativas de los profesores. No solo por la inequidad en el acceso a Internet, los dispositivos (*hardware*) y los programas (*software*), sino también por el analfabetismo tecnológico (*mindware*) de los actores del proceso educativo. Es decir, por el hecho de no encontrarse suficientemente preparados para utilizar las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) desde un punto de vista técnico, pero, sobre todo, desde un punto de vista pedagógico. Lo anterior ha obligado a docentes y estudiantes a desarrollar nuevas habilidades digitales de gestión de información y comunicación, como lo expresan las frases: *Mi experiencia fue, precisamente, aprender a interactuar con los alumnos de tal forma que en ese momento aprendimos a usar estas herramientas digitales, de un día para otro, sin más remedio que aprender, investigar por tus propios medios y seguir, no quedarte estática*

(Docente de escuela pública, secundaria, edad 49 años, 19 años de experiencia). Y *ser más empático y asertivo con mis alumn@s y colegas respecto al acceso a la tecnología (dispositivo e internet), así como al enfrentarnos al miedo ante la incertidumbre* (Docente de escuela pública, secundaria, edad 53 años, 21 años de experiencia).

El empoderamiento de las personas a través de la alfabetización mediática e informacional (MIL) es uno de los requisitos más importantes para fomentar el acceso equitativo a la información y al conocimiento y para promover medios de comunicación y sistemas de información libres, independientes y pluralistas (UNESCO, 2017, párr. 1).

En las narrativas examinadas se hace visible la imperiosa necesidad de aprender a utilizar casi de manera inmediata las plataformas digitales, los medios de comunicación y los recursos domésticos, en su papel de mediadores. Es decir, para poder establecer un diálogo con los otros, con el mundo y consigo mismo (Freire, 2002), para tener un encuentro con los demás, vivir y aprender juntos. Y es que, gracias al diálogo, podemos humanizar el proceso educativo que tenemos a través de las pantallas, como se ejemplifica en las siguientes citas: *El uso del Zoom y Meet me parecía adecuado en ocasiones para las explicaciones y retroalimentación pues podía atender dudas al instante y tener contacto visual con los alumnos* (Docente de escuela pública, secundaria, edad 40 años, 16 años de experiencia). *El uso de la plataforma Classroom de Google en conjunto con las aplicaciones Meet y Jamboard me permitieron tener interacciones continuas con mis alumnos, favoreciendo en todo momento la retroalimentación de sus trabajos, dudas e inclusive para compartir su estado de ánimo* (Docente de escuela pública, secundaria, edad 38 años, 10 años de experiencia).

En este momento histórico sin precedentes, superar el analfabetismo tecnológico ha sido fundamental para asegurar la continuidad escolar. Y al igual que toda tarea educativa liberadora (Freire, 2002), no puede ser concebido como un acto mecánico, sino como un proceso que verdaderamente enseña a pensar y a concienciar; a analizar problemas, buscar y seleccionar información; evaluar críticamente los contenidos y, sobre todo, a tomar decisiones fundadas como usuarios y productores de información y conocimiento, como se muestra en los siguientes testimonios: *Mis estudiantes generaron contenidos a partir del uso de las TIC y sus diversos canales de aprendizaje* (Docente de escuela particular, secundaria, edad 33 años, 8 años de experiencia). *Lo más significativo fue que mis alumnos y alumnas se entusiasmaron tanto con el uso de Kahoot, que los animé a elaborar los propios, usando los temas vistos en la semana y se sintieron constructores del aprendizaje porque tomaron el rol de docente y realizaron exposiciones usando presentaciones con Power Point, videos y Kahoot* (Docente de escuela particular, primaria alta, edad 44 años, 21 años de experiencia).

4.3. Buenas prácticas relativas a la evaluación

La evaluación es un proceso positivo, continuo y sistemático, que tiene diferentes funciones, entre las que se encuentra determinar el grado en que se están logrando los objetivos de aprendizaje (SEP, 2020). Empero, desde la teoría Freiriana, estas funciones parecerían perpetuar lo escolar. Así, la función de la evaluación del aprendizaje podría pensarse más bien como una herramienta o acto político y debería ser considerada esencial para el logro de la conciencia (Fetterman, 2017; Patton, 2017). Freire plantea una práctica de evaluación en cuanto “instrumento de apreciación del quehacer de sujetos críticos al servicio de la liberación y no de la domesticación”. Así, coherente con Patton (2017), para Freire, la finalidad de la evaluación debería ser la de incitar y desarrollar la naturaleza crítica. Esta naturaleza crítica del acto evaluativo en realidad no emergió como parte del análisis. La evidencia sobre la evaluación del aprendizaje estaba alineada con el logro del currículum establecido: *Las clases se llevaron a cabo en una plataforma, lo cual les gustó mucho a los alumnos; se crearon videos educativos para explicar temas. La evaluación de los aprendizajes se llevaba a cabo en juegos interactivos* (Docente de escuela pública, primaria alta, edad 39 años, 10 años de experiencia).

A pesar de lo anterior, de manera pragmática, las evaluaciones del aprendizaje reportaron características propias de una pedagogía Freiriana, que se producen desde una comunidad de personas, no solo desde un individuo, y que son interactivas y dialógicas (Patton, 2017). Así, existen ejemplos de experiencias en las que los docentes, de manera reflexiva, en diálogo consigo mismo y tomando en cuenta a los otros y su contexto, lograron que los estudiantes participaran en procedimientos de evaluación de manera autónoma y donde todos parecen haber participado por igual. De tal forma, se encontraron narraciones como: *Mi sorpresa, enorme y grata, fue que se organizaron a través de Meet, asignaron responsables para realizar un trabajo colectivo a la distancia y, en consecuencia, lo lograron. Aportaron un trabajo de calidad donde todos intervinieron y cubrieron los criterios solicitados* (Docente de escuela pública, secundaria y media superior, edad 42 años, 15 años de experiencia).

Por otra parte, desde Freire, las evaluaciones del aprendizaje deberían integrar la reflexión y la acción, las valoraciones tanto objetivas como subjetivas de procesos y productos (Patton, 2017). Esto se ve reflejado en casos donde los docentes muestran que los procesos de evaluación implican no solo los aprendizajes esperados, sino a los estudiantes como personas: *Logré conectarme con mis alumnos a pesar de la distancia. Fue muy enriquecedor ver que se pudieron lograr los objetivos y confirmar que cuando está la voluntad y el amor a la profesión los obstáculos son insignificantes* (Docente de escuela particular, primaria baja y alta, edad 36 años, 14 años de experiencia). Otro ejemplo de este tipo de notas en la evaluación del aprendizaje devela la cercanía de docentes y estudiantes a través de este proceso: *Tuve contacto individual con mis alumnos, retroalimenté y aclaré dudas de manera personal y rápida* (Docente de escuela pública, primaria baja, edad 43 años, 9 años de experiencia).

4.4. Buenas prácticas relativas a los procesos reflexivos sobre la propia docencia, el bienestar de sus estudiantes y la transformación de los escenarios educativos

Estas buenas prácticas dan cuenta de procesos de pensamiento relativos a la necesidad de “adaptarse a las circunstancias en la medida en que se desarrollan [...] mantener la esperanza, la resiliencia y la conexión social ante la incertidumbre” (Doucet *et al.*, 2020, p. 17). La reflexión implica la ética en las acciones de ruptura y elección, vinculada a la esperanza del cambio, fundamentada en el respeto a la cosa pública y los educandos (Freire, 1993). En estas interacciones sociales remotas, los procesos de pensamiento docente hacia prácticas de cambio parten de la comunicación, las emociones y las conexiones sociales con los demás actores educativos, tales como estudiantes, madres y padres de familia, pues “no hay pensamiento aislado, así como no hay hombre aislado. El mundo humano es un mundo de comunicación” (Freire, 1973, p. 74). Sin embargo, desde la óptica de Freire (1982) “la educación libre de alienación debe ser una fuerza para el cambio y para la libertad”; el estar en el mundo no implica la adaptación sino la posibilidad de su transformación.

Los procesos reflexivos sobre la propia docencia se enmarcan en la praxis y la acción (Freire, 1982) para responder al incidente crítico de la contingencia: *Este momento ha hecho que busquemos nuevas estrategias para que el aprendizaje fluya, la importancia de aprender como docente y actualizarme con la tecnología* (Docente de escuela pública, secundaria, media superior, edad 44 años, 23 años de experiencia). Sin embargo, aunque los docentes reflexionan y accionan cambios en su práctica, estos no se orientan hacia la transformación de las estructuras de dominación del *status quo*. Se dirigen, más bien, a la adaptación a las nuevas circunstancias en las que la educación continuará después de la contingencia.

La reflexión sobre el bienestar de los estudiantes se identifica dentro de las situaciones emotivas y sentimentales y constituye una ruptura entre la educación bancaria (Freire, 2002), que los ha homogeneizado en su persona y contextos en el entorno escolar. Durante la contingencia, los docentes reportaron buenas prácticas relacionadas con el sentido que tienen las emociones y el reconocimiento del bienestar personal en el aprendizaje: *como escuela nos organizamos y realizamos un video de felicitación para todos nuestros alumnos, cada uno de los docentes realizamos un cartel, usando nuestra creatividad, tomamos una foto de nuestro cartel y elaboramos un video, el cual enviamos a todos nuestros alumnos para brindarles un poco de alegría en esta contingencia* (Docente de escuela pública, primaria alta, edad 33 años, 4 años de experiencia). La significatividad de estas acciones es que trascienden a nuevos roles que los educadores asumen en aras de la gestión socioemocional propia y de sus estudiantes: *al trabajar la parte socioemocional con los alumnos en diversas actividades, lograr que ellos expresaran lo que realmente querían compartir, fue muy satisfactorio y significativo, tanto para mí como para ellos* (Docente de escuela pública, preescolar, primaria baja, alta, secundaria, edad 40 años, 15

años de experiencia).

La docencia “exige seriedad, preparación científica, preparación física, emocional, afectiva. Es una tarea que requiere, de quien se compromete con ella, un gusto especial de querer bien, no sólo a los otros sino al propio proceso que ella implica” (Freire, 1994, p. 26). En este sentido, las prácticas denotan ese compromiso emotivo y afectivo con los estudiantes: *cuando les hice una llamada personal a cada alumno, les dio mucho gusto que lo hiciera* (Docente de escuela pública, primaria alta, edad 46 años, 31 años de experiencia), que implica también establecer relaciones positivas con madres y padres de familia: *Realicé un video que les envié por WhatsApp donde les daba la bienvenida y les explicaba cómo sería nuestro contacto provisional. Puse un letrero con letras grandes doradas y diseñé un pizarrón de papel cascarón forrado con orilla dorada. Las respuestas fueron muy favorables, pues los papás me hicieron saber que sus hijos se habían sentido muy contentos de volverme a ver por lo menos de esa forma y que para ellos era muy gratificante darse cuenta de que no se perdería el curso de nuestro ciclo escolar* (Docente de escuela particular, primaria alta, edad 42 años, 13 años de experiencia). Esto genera y fortalece vínculos con padres, madres de familia y alumnos, lo que favorece los procesos de formación dialógica que parten del contexto: *El vínculo comunicativo que se tiene ahora con la mayoría de los padres, ya que me ha favorecido para seguir conociendo tanto a mis alumnos como a sus familias, sus formas de vida y las necesidades que cada uno de los alumnos y alumnas presenta* (Docente de escuela particular, primaria baja y alta, edad 32 años, 6 años de experiencia).

La reflexión sobre la transformación de escenarios educativos constituye una ruptura con las prácticas de antaño, al reconocer la autonomía del educando a través de sus contextos y cómo estos trascienden a su desempeño académico: *para mí fue muy buena, porque me permitió conocer más el contexto de mis alumnos y valorar más su esfuerzo de ellos en las clases* (Docente de escuela particular, primaria alta, edad 45 años, 22 años de experiencia). Esto se suma a las decisiones sobre las nuevas condiciones en las que llevarán a cabo su práctica y que requieren preparación: *enfrentarme a los cambios y usos tecnológicos adaptándome a las necesidades del grupo, reflexionar y discernir sobre los aprendizajes y sobre todo el cuidado a la salud, enseñar y aprender al mismo tiempo* (Docente de escuela particular, preescolar, primaria baja, edad 40 años, 15 años de experiencia). Estas reflexiones visibilizan la ruptura entre la contradicción educando-educador (Freire, 2002) pues se asume, por parte de los docentes, la importancia de enseñar y aprender con sus estudiantes, quizá no para transformar sino más bien para adaptarse a las circunstancias.

4.5. Buenas prácticas relativas a adaptaciones curriculares

Representan aquellas acciones para adaptar los temas de un programa de estudios en la continuidad de la educación y del aprendizaje durante y después del COVID-19 (UNESCO, 2020). Desde Freire, estas adaptaciones estarían vinculadas con la reflexión, la problematización,

la concienciación, la crítica y la transformación social. En consecuencia, una buena práctica desde la docencia es promover el cambio.

Hubo pocas alusiones explícitamente relacionadas con esta categoría, como: *Al inicio del ciclo escolar, junto con mi compañera de grado, abrimos un blog para reforzar los temas vistos en clase [...] durante la contingencia esta herramienta nos facilitó mucho continuar con el programa, reunir evidencias y mantener contacto con padres de familia y a los alumnos comprender mejor las indicaciones y continuar con su aprendizaje* (Docente de escuela pública, primaria alta, edad 43 años, 10 años de experiencia). Algunos docentes aportaron experiencias sobre la priorización y la accesibilidad de los contenidos en la que está latente la adaptación curricular: *Me impulsó a retomar los contenidos más importantes del grado escolar y hacer videos dinámicos, con material atractivo que fuera accesible a todos mis alumnos* (Docente de escuela pública, primaria alta, edad 33 años, 12 años de experiencia).

Sin embargo, en muchas de las buenas prácticas de las categorías anteriores se ve claramente que los temas pasan a un segundo plano, a pesar de que en el discurso gubernamental se priorizan dichas adecuaciones, pues las situaciones significativas aluden a actividades de aprendizaje, muchas de ellas, las más relevantes, con alta demanda intelectual, desde la noción del Magis de Cabarrús (2003): de lo mayor respecto al servicio de lo que se hace, de un modo superlativo y no comparativo, en el que se parte de un nivel para provocar un avance.

5. Conclusiones

La contingencia sanitaria generó la oportunidad de modificar las prácticas docentes en la emergencia. Desde la perspectiva de los incidentes críticos, dicha situación requirió acciones eficaces para atender la comunicación con los estudiantes, madres y padres de familia, y para el desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

En este sentido, las buenas prácticas docentes se caracterizaron a la luz de la pedagogía crítica de Freire al romper con una educación bancaria, vertical, homogénea y prescriptiva. Ante la posibilidad de que la pandemia sea un punto de inflexión para transformar las prácticas docentes fue pertinente indagar sobre cuáles han sido estas prácticas.

En la flexibilidad de sus actividades, los docentes se mostraron abiertos al cambio, a la problematización y a la aceptación de nuevos aprendizajes y visiones dentro de su función, en el marco de una forma de trabajo institucional. Respecto a la adaptabilidad en el manejo de los recursos didácticos, los docentes promovieron actividades individuales y sociales al vincular experiencias de vida con contenidos de aprendizaje, los contextos y el confinamiento. En la evaluación, se encontraron algunas prácticas que corresponden a una pedagogía Freiriana al ser participativas, dialógicas y autónomas.

La reflexión es una práctica expresada en las experiencias significativas de los docentes, en gran parte vinculada a la necesidad de adaptarse a las circunstancias y mantener la comunicación

con sus estudiantes pese al confinamiento. Aunque los docentes realizaron reflexiones de carácter adaptativo y no transformador, estos procesos se dieron en la praxis y en la acción. Además, los nuevos roles que ejercieron se orientaron al reconocimiento del educando como una persona cuyos aspectos socioemocionales deben ser atendidos. También reconocieron la importancia del contexto y los vínculos comunicativos para favorecer el desarrollo de los procesos dialógicos en un momento de cambio.

Se encontraron pocas alusiones a las buenas prácticas categorizadas como adaptaciones curriculares. Es evidente que, al relatar las situaciones significativas, el docente le da más importancia a lo que hizo para establecer y mantener la comunicación, así como para diversificar las actividades de aprendizaje, que a la adecuación que tuvo que hacer a los contenidos.

En suma, se vislumbran cambios en las prácticas a partir de nuevos retos y roles en el marco de la docencia, por lo que desde la perspectiva de Freire se visibilizó el potencial transformador de los docentes por su apertura y disposición al cambio, sin importar la edad y la experiencia.

Desde luego, toca mantener la esperanza y la acción para que los cambios en las prácticas docentes sean sostenidos e incluso progresivos, de tal manera que se superen las visiones mecanicistas arraigadas en prácticas educativas subterráneas y ocultas en un discurso oficial innovador.

Agradecimientos

Los autores agradecen al grupo de investigación “Educar en Contingencia”, así como a las instituciones de adscripción: Dra. Cimenna Chao Rebolledo, Universidad Iberoamericana, Ciudad de México; Dra. María del Carmen González Videgaray, Universidad Nacional Autónoma de México, FES Acatlán; Dra. María del Pilar Baptista Lucio, Universidad Panamericana; Dr. Leonardo Daniel Sánchez Rojas, Universidad Anáhuac, México; Mtro. Carlos A. Covarrubias Santiago, Universidad Nacional Autónoma de México, FES Acatlán; Mtro. Miguel Ángel Rivera Navarro, Universidad Iberoamericana, Ciudad de México; Lic. José Aníbal Ojeda Núñez, investigador independiente.

De igual manera, se agradece el apoyo para la difusión del instrumento a la Confederación Nacional de Escuelas Particulares (CNEP), a la Unión de Empresarios para la Tecnología en la Educación, A. C. (ÚNETE), así como a las autoridades educativas del Estado de México y la Ciudad de México.

Referencias Bibliográficas

Agencia Andaluza de Evaluación Educativa (2012). Guía de buenas prácticas do-

- centes. Recuperado de {https://drive.google.com/file/d/1IYk68Na17ig4QAjuXjQHAG_Or-6OTj5H/view?usp=sharing.
- Bolívar, A. (2002). *¿De nobis ipsis silemus?: Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación*. *REDIE Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 4(1), 1-26.
- Cabarrús, C. R. (2003). El Magis ignaciano: Impulso a que la humanidad viva. En Serra, J. L. (Comp.), *Espiritualidad ignaciana*, 1-28. Memorias del Congreso Loyola 2006. México: Centro de Espiritualidad Ignaciana.
- Carballo, P. (2008). Una experiencia de educación popular según premisas de la pedagogía crítica. En Gadotti, M., Gómez, M. V., Mafra, J. & Fernandes, A. (Comps.), *Paulo Freire: Contribuciones para la pedagogía*. Buenos Aires: CLACSO. Recuperado de <http://biblioteca.clacso.edu.ar/ar/libros/campus/freire/>.
- Contreras, C. & Monereo, C. (2014). *La formación del profesorado universitario orientada hacia la transformación de la identidad docente: Una propuesta basada en incidentes críticos*. (Tesis inédita doctoral). Universitat Autònoma de Barcelona. Recuperado de <https://ddd.uab.cat/record/118635>.
- Del Mastro, C. & Monereo, C. (2014). Incidentes críticos en los profesores universitarios de la PUCP. {*Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 5(13), 3-20.
- Díaz Barriga, F. (2019). *Dispositivos pedagógicos basados en la narrativa*. México: SM.
- Doucet, A., Netolicky, D., Timmers, K. & Tuscano, F. (2020). Thinking about pedagogy in an unfolding pandemic: An independent report on approaches to distance learning during COVID-19 school closures. Versión 2.0. Education Internacional-UNESCO. Recuperado de <https://teachertaskforce.org>.
- Durán Rodríguez, R. & Estay-Niculcar, C. A. (2016). Las buenas practicas docentes en la educacion virtual universitaria. *REDU, Revista de Docencia Universitaria*, 14(2), 159-186.
- Fetterman, D. (2017). Transformative empowerment evaluation and Freirean pedagogy: Alignment with an emancipatory tradition. *Pedagogy of Evaluation, New Directions for Evaluation*, (155), 111-126.
- Fiori, E. (2008). Prefacio. En Gadotti, M., Gómez, M. V., Mafra, J. & Fernandes, A. (Comps.), *Paulo Freire: Contribuciones para la pedagogía*, 11-13. Buenos Aires: CLACSO. Recuperado de biblioteca.clacso.edu.ar.

- Freire, P. (1973). *¿Extensión o comunicación?: La concientización en el medio rural*, 73-84. México: Siglo XXI.
- Freire, P. (1982). *La educación como práctica de la libertad*. México: Siglo XXI.
- Freire, P. (1993). *Pedagogía de la esperanza: Un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.
- Freire, P. (1994). *Cartas a quien pretende enseñar*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Freire, P. (1997a). *A la sombra de este árbol*. Barcelona: El Roure.
- Freire, P. (1997b). *Pedagogía de la autonomía: Saberes necesarios para la práctica educativa*. México: Siglo XXI.
- Freire, P. (1999). *La importancia de leer y el proceso de liberación*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Freire, P. (2002). *Pedagogía del oprimido*, 16ª ed. Madrid: Siglo XXI.
- Freire, P. (2004). *El grito manso*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Giannini, S. (2020). Reconstruir mejor: Tras el COVID-19, la educación debe cambiar para responder a la crisis climática. UNESCO.
Recuperado de <https://es.unesco.org>.(Consulta 18.09.2020).
- Monereo, C. & Badia, A. (2020). A dialogical self-approach to understanding teacher identity in times of educational innovations. *Quaderns de Psicologia*, 22(2), e1572.
- Patton, M. Q. (2017). Pedagogical principles of evaluation: Interpreting Freire. *Pedagogy of Evaluation, New Directions for Evaluation*, (155), 49-77.
- Perelló, J. (2007). La filosofía de la educación como saber pedagógico. *Sophia: Colección de Filosofía de la Educación*, (1), 129-137.
- Puiggrós, A. (2020). Balance del estado de la educación, en época de pandemia en América Latina: El caso de Argentina. Sin datos editoriales. Recuperado de <https://www.maestromasmaestro.com.ar>
- Reimers, F. & Schleicher, A. (2020). Schooling disrupted, schooling rethought: How the Covid-19 pandemic is changing education. OECD. Recuperado de <https://read.oecd-ilibrary.org>.
- Romero, M. (2020). Vocación docente como respuesta esperanzadora en contextos de vínculos humanos frágiles. *Episteme Koinonia, Revista Electrónica de Ciencias de la Educación, Humanidades, Artes y Bellas Artes*, 3(5), 27-50.
- San Martín, D. (2014). Teoría fundamentada y Atlas. ti: Recursos metodológicos para la investigación educativa. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 16(1), 104-122.

- SEP (2019). Regresan a clases más de 25 millones de alumnos de Educación Básica del país. Boletín N° 61, SEP. Recuperado de <https://www.gob.mx>.
- SEP (2020). ¿Cómo evaluar a los alumnos, hoy que están en sus hogares? Documento inédito. UNESCO (2017). Alfabetización mediática e informacional. Comunicación e información, Portal UNESCO. Recuperado de <http://www.unesco.org>
- UNESCO (2020). COVID-19: La acción que lleva a cabo la Coalición Mundial para la Educación de la UNESCO ante el mayor trastorno del aprendizaje nunca experimentado. Coalición Mundial para la Educación, Portal UNESCO. Recuperado de <https://es.unesco.org>.
- Weiss, E. (2017). Hermenéutica y descripción densa versus teoría fundamentada. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 22(73), 637-654.