

Co-docencia en la universidad desde una ontología del devenir

Co-teaching at the university from an ontology of becoming

Judit Onsès, Anna Forés

Departament de Didàctica i Organització Educativa
Universitat de Barcelona
Campus Mundet, Llevant, Passeig de la Vall d'Hebron, 171, 08035, Barcelona
jonses@ub.edu annafores@ub.edu

Resumen

Este artículo recoge una innovación educativa que estamos llevando a cabo este curso 2019-20 en el grado Educación Social de la Universidad de Barcelona, en concreto en las asignaturas relacionadas con el prácticum. Es una propuesta de co-docencia en la universidad como legado de otras experiencias previas de fórmulas de co-docencia y que ahora toman cuerpo a partir de la ontología del devenir y por una situación propicia de serendipidad.

Palabras clave: Co-docencia, Prácticas externas universitarias, Ontología del devenir, Innovación educativa.

Abstract

This article reports on an educational innovation that we are carrying out this academic year 2019-20 in the Social Education degree at the University of Barcelona (UB), specifically in the subjects related to the practicum. It is a proposal of co-teaching at the university as a legacy of other previous experiences of co-teaching formulas and that now take shape from the ontology of becoming and due to a favorable situation of serendipity.

Key words: Co-teaching, Practicum in higher education, Ontology of becoming, Educational innovation.

1. Introducción

¡Experimenta en lugar de significar y de interpretar! ¡Encuentra tú mismo tus lugares, tus territorialidades, tus desterritorializaciones, tu régimen, tus líneas de fuga! ¡Semiotiza tú mismo en lugar de buscar en tu infancia pre-fabricada y en tu semiología de occidental...! (Deleuze y Guattari, 1980/2004, p. 141).

Esta cita se encuentra en un escrito en el que Deleuze y Guattari hablan de semiótica y regímenes de signos, donde invitan a las lectoras a trabajar en una “pragmática transformacional” (Ibíd., p. 142). Trasladado a la docencia y, más concretamente, a la innovación docente, lo tomamos como una invitación a experimentar en la docencia a fin de transformarla. Y no sólo transformarla per se, sino transformarla para que tenga sentido para todas las que formamos parte de las experiencias de enseñanza-aprendizaje que se dan. La universidad y los planes docentes (nos) sitúan (en) un marco de trabajo y programación orientativo. No obstante, es en las clases, con unos sujetos, espacios, tiempos y materiales concretos, donde entre todas podemos experimentar para transformar esos encuentros en aprendizaje compartido, en lugar de ser un mero espacio y tiempo de asistencia obligatoria y conocimientos que circulan sin afectar al conjunto de sujetos allí presentes.

Para desarrollar el caso de estudio que exponemos en este artículo, nos basamos en dos concepciones: la co-docencia y la ontología del devenir. La primera supone una estrategia de innovación educativa,

mientras que la segunda supone el marco ontoepistemológico en el que se fundamenta la primera. Juntas han sido el punto de partida de la experiencia docente en la universidad que aquí compartiremos.

1.1. Co-docencia

Desde el grupo de innovación docente Indaga't, llevamos algunos años ensayando y experimentando con la co-docencia, entendida como “una modalidad de enseñanza colaborativa” (Hernández-Hernández y Padilla-Petry, 2019, p. 17). Donde dos o tres docentes no sólo co-diseñan el programa de la asignatura, sino que también la imparten juntas. A diferencia de la imagen normalizada de un profesor en el aula impartiendo *su* asignatura, la co-docencia presenta otra imagen, la de dos o tres docentes impartiendo clase a la vez con el mismo grupo de estudiantes.

Desde la experiencia con el grupo Indaga't, hemos comprobado que estas prácticas permiten “variar la presentación del contenido que se pretende que los estudiantes aprendan” así como pueden “ayudar a desarrollar habilidades colaborativas, aumentar la participación de los estudiantes y favorecer sus habilidades comunicativas” (Hernández-Hernández y Padilla-Petry, 2019, p. 19). También conlleva diluir “posiciones y difumina roles establecidos entre los docentes, afecta a los estudiantes, pues quiebra y cuestiona una posición asumida a lo largo de años de normalizada posición subalterna que los suele llevar a renunciar a su responsabilidad de ser” (Ibid., p. 23).

Las autoras que firman este artículo, antes del caso que compartiremos, hemos tenido diferentes experiencias de co-docencia (Montero de Gea *et al.*, 2019; Onsès y Sancho-Gil, 2019; Onsès *et al.*, 2019; Onsès, Hernández-Hernández y Sancho-Gil, 2019). Aunque no exentas de tensiones y algunas contradicciones, nos sigue pareciendo una buena alternativa a la enseñanza universitaria tradicional, por el espacio de experimentación, riqueza y creatividad que se genera pero, sobre todo, por un posicionamiento político y ético que pretende alejarse de la individualización, la atomización y compartimentación de los espacios de construcción de conocimiento, activar formas creativas de resistencia a la precariedad universitaria, a la vez que apuesta por la relacionalidad entre sujetos y cierta flexibilidad en la docencia.

1.2. Ontología del devenir de Deleuze

El concepto de devenir (becoming) lo tomamos de la ontología del devenir de Deleuze (Carlin y Wallin, 2014; Coleman y Ringrose, 2013). Se trata de comprender la realidad no como una composición de sujetos y objetos fijos y separados entre sí, sino como multiplicidades, agrupaciones relacionales (Deleuze habla de *agencements*) que se van moviendo y cambiando según afectan y se ven afectados por otras multiplicidades. Esto conlleva por un lado a una comprensión del sujeto y la subjetividad, no como entidades y atributos fijos, sino como una subjetividad nómada (Braidotti, 2013/2015). Una subjetividad que se ‘pone en juego’ de un modo u otro según la situación en la que se encuentra. Y, por otro lado, a unos escenarios y momentos que ponen la atención ya no en los sujetos y las cosas, sino en las relaciones y movimientos que se crean, entendiéndolos como procesos de acción, afectación y respuesta.

Por lo tanto, la ontología del devenir entiende el sujeto como un yo-múltiple-en-relación y en constante cambio, moviéndose en una realidad también múltiple y en constante cambio. Coloca a los sujetos en un estado de movimiento, de predisposición al movimiento. Cuando hablamos de movimiento no nos referimos al movimiento físico, sino también al movimiento emocional, mental, y espiritual. Supone colocarnos en una posición de apertura, flexibilidad y adaptabilidad. De acuerdo con Onsès (2018, p. 173), entendemos “el devenir como transformación procesual. No hay estados fijos, sino que hay una permanente transición”. Este estado nos lleva a alcanzar “una zona de vecindad en la que ya no podemos distinguir entre nosotros y aquello en lo que nos estamos convirtiendo” (Deleuze, 1993/1996, p. 96).

Pensando en un encuentro educativo, adoptar una ontología del devenir significa que los sujetos allí implicados se dan el permiso para romperse, alterarse, conectarse, reconfigurarse, dejar entrar y salir 'cosas', dejarse llevar o no por lo que suceda y, sobretodo, tener "la confianza en que algo saldrá de todo ello aunque uno no esté aun totalmente seguro de qué se trata" (Rajchman, 2000/2007, p. 12). Pues no sólo afecta a los sujetos, sino que la ontología del devenir presenta una realidad inacabada, indeterminada y abierta (Coleman y Ringrose, 2013), que tiene en cuenta más que los hechos, los procesos, las fuerzas y movimientos que afectan y fuerzan modos de pensar y ser otro. Así, el devenir fomenta un tipo de encuentros pedagógicos que más que mirar en lo que ha sucedido, mira y busca hacia las potencialidades, hacia lo que está por suceder(nos) (Lara, 2015; Carlin y Wallin, 2014). Pone la atención en las relaciones que se están dando y también en aquellas que pueden darse, teniendo en cuenta las fuerzas y activaciones que se dan en ese espacio relacional donde sujetos, materiales, espacios, tiempos, discursos y otros planos de realidad están afectando y siendo afectados por el resto.

2. Un caso práctico en la universidad

La experiencia que compartiremos se sitúa en el curso 2019-2020, en el primer año de una nueva propuesta de las prácticas externas (prácticum) del grado de Educación Social de la Universidad de Barcelona, de carácter obligatorio y suponiendo un total de 30 créditos. A diferencia de otros años, donde las estudiantes realizaban sus prácticas repartidas entre tercero y cuarto curso, la propuesta del prácticum ahora concentra todas las prácticas en el tercer curso del grado. Además, está organizado en unas horas de prácticas en los centros (24 créditos) y unas horas dedicadas a seminarios presenciales de supervisión de prácticas (6 créditos), ambos espacios intercalados durante todo el curso académico. Los seminarios presenciales se distribuyen a lo largo de todo el año en sesiones de dos horas una vez a la semana. En cuanto a las prácticas, durante el primer semestre las estudiantes van al centro de prácticas una vez a la semana, mientras que el segundo semestre van cuatro días a la semana.

Las estudiantes se matriculan en grupos de 25-30. A cada grupo se les asigna un aula y dos tutoras. Cada tutora de prácticas tiene asignadas unas 12-15 estudiantes. Ante esta situación, si debíamos compartir aula por una cuestión de falta de espacios en la universidad, nos pareció que podía ser una buena oportunidad para seguir poniendo en práctica la co-docencia. Dos tutoras para 25-30 estudiantes. Pero ¿qué significa esto? ¿Cómo se entiende esta co-docencia y cómo se sitúa en la práctica docente?

2.1. Co-diseño de seminarios

Conectado con la ontología del devenir, Atkinson (2011) habla del encuentro pedagógico (*pedagogical encounter*) como un modo de "anticipar la imprevisibilidad en el aprendizaje" (p. 9); como un tipo de encuentro "que perfora los procesos de aprendizaje establecidos y, con el tiempo, este encuentro precipita nuevas formas de aprendizaje" (p.10). Con ello nos invita a entender el encuentro pedagógico no como un espacio predefinido en el que seguiremos las pautas marcadas independientemente de las personas que allí estén ese día, con sus emociones, momentos vitales y circunstancias personales, sino como un espacio que *se hace* en el mismo acontecer y que, por tanto, permite crear aprendizaje compartido y significativo. Compartido porque se entiende que todos los sujetos allí presentes son parte activa en la generación de conocimiento. Y significativo porque ese conocimiento, al ser creado por las allí presentes, conecta directamente con sus bagajes, recorridos, tránsitos, intereses y conocimientos. De acuerdo con Atkinson (2015, p. 44), "los individuos no existen como entidades fijas o permanentes separadas de su entorno sino como relaciones continuas de devenir en un mundo que también está siempre deviniendo".

En las clases de la universidad es poco frecuente que las docentes no tengan un programa definido para las clases que impartirán. Normalmente tienen diseñados uno por uno cada seminario según sus criterios de lo que piensan que puede (o debe) ser de interés de las estudiantes. No obstante, al entender los seminarios como encuentros pedagógicos, nosotras no teníamos ningún seminario definido, sino que se

iban definiendo según se iban sucediendo. Es decir, aquellos temas que aparecían en un seminario se recogían para trabajarlos en el siguiente y así sucesivamente.

De este modo, el primer día de clase, lo dedicamos a conocernos. Si íbamos a construir los seminarios juntas (docentes y estudiantes), necesitábamos saber quiénes eran ellas. De dónde venían, qué inquietudes tenían respecto al prácticum. Después de hacer una ronda de presentaciones, propusimos a las estudiantes que pensaran en aquello que les interesaba, aquello que les preocupaba y cómo creían que aprendían. Hicimos una puesta en común y eso ya nos dio pistas para pensar en los siguientes seminarios. Y de lo que surgía en los siguientes seminarios, se iban creando y definiendo los otros hasta llegar al final del primer semestre.

La co-docencia en este caso, se iba haciendo sobre la marcha, según los seminarios iban aconteciendo. Cada semana nos reuníamos las dos docentes después de clase para comentar cómo había ido el seminario, qué fortalezcas le veíamos, qué debilidades y qué podíamos proponer o llevar al siguiente seminario. Complementados estos comentarios por ideas, propuestas que iban surgiendo entre semana que se convertían en un: “qué te parece si...?” O “mira esto a ver si te resulta interesante para el seminario...” O “has leído, visto...?” Propuestas de doble dirección abiertas a un sí a un no a un quizás, a para otro día...

2.2. Seguimiento y evaluación

Según el plan docente del prácticum, la asistencia a los seminarios es obligatoria en un 80%. Dado nuestro interés por hacer de las limitaciones una oportunidad, al trabajar los seminarios desde la continuidad y el devenir, éstos se entienden no como ‘pastillas’ independientes las unas de las otras, sino como una conversación que se va manteniendo y alimentando en el tiempo. Son encuentros pedagógicos que conectan los unos con los otros, en los que las ideas, experiencias y conceptos se van trenzando y reconectando semana a semana, construyendo y reforzando lazos afectivos y aprendizaje colectivo. De ahí la importancia de la presencialidad. Nuestro deseo como docentes es que las estudiantes se olviden de la obligatoriedad de asistencia y vengan a las clases porque son parte de ellas, porque sienten como suyos los seminarios. Pues ellas están contribuyendo al devenir de los mismos.

De acuerdo con esto, si la primera clase de seguimiento de prácticas la dedicamos a conocernos, la última del primer semestre la dedicamos a hacer balance de esos primeros meses. Para ello, recuperamos las ideas y conceptos de las estudiantes acerca de sus intereses y preocupaciones en forma de infografías y les invitamos a revisar cuáles de ellas se mantenían, cuáles ya no estaban, qué intereses y preocupaciones nuevas habían surgido y qué tránsitos se habían dado.

Otro elemento presente en el seguimiento de los seminarios y las prácticas son las tutorías. Cada docente tenemos asignadas unas estudiantes con las que mensualmente hacemos una sesión de tutoría. Según el programa del prácticum, se supone que debemos hacer el seguimiento solamente de *nuestras* estudiantes. No obstante, a pesar de que cada una de nosotras realiza tutorías con las estudiantes que tenemos asignadas, al finalizar esas sesiones, hacemos una puesta en común donde compartimos cómo están las estudiantes, casos problemáticos, conflictos con el centro o con trabajadoras del centro, etc. Eso nos permite tener una visión general del grupo y, por tanto, aunque realizamos un seguimiento más profundo de la mitad del grupo, la otra mitad no nos es ajena, sino que también hacemos cierto seguimiento. Además, esto permite compartir dudas e interrogantes comunes entre unas y otras estudiantes, a la vez que nos resulta más fácil buscar soluciones o responder con mayor asertividad a los conflictos.

En cuanto a la evaluación, al ser dos profesoras para dos grupos que son uno, nos permite acordar criterios de evaluación. Por un lado, atendiendo a los criterios generales que vienen dados por el equipo de coordinación y, por el otro, co-diseñar los formatos, calendarios y devoluciones de las entregas.

3. Resultados

3.1. Afectos en las docentes

Como resultados emergentes y tomando nuestros primeros feedbacks podemos destacar como claves de la co-docencia:

- Mucha comunicación: un diálogo continuo, de lo que vamos observando en el aula, de lo que acontece, de lo que deseamos, de lo que nos permite estar a gusto, de lo que nos inquieta, de la gestión de situaciones complicadas y complejas con los centros de prácticas, todo es fruto de conversación, para aprender la una de la otra, para contrastar, para tener nuevas miradas.
- Comprensión, un ejercicio de empatía y de sintonización con la otra tutora y con los estudiantes, con una mirada abierta a las propuestas. Una comprensión crítica pero a la vez generosa.
- Flexibilidad en espacios, el mismo espacio del aula lo hemos ido redefiniendo, haciendo un espacio de diálogo, ahora en una parte del aula, ahora en otro espacio, ahora, jugando con las sillas, ahora con las mesas. Nuestra posición en el aula ha sido de formar parte del grupo no tomar un rol de jerarquía.
- Apertura, hemos utilizado también otros lenguajes transdisciplinares contando con nuestros saberes. No cerrándose a lo puramente requerido por el grado, sino abriendo las puertas a otras disciplinas.

3.2. Afectos en las estudiantes

Cuando nos enfrentamos a algo nuevo, siempre se transita desde el rechazo, o la incomprensión hacia la complicidad. En el momento en que este artículo es publicado, nos encontramos en un punto de inflexión. Ha pasado el primer cuatrimestre de prácticum y nos disponemos a empezar el segundo. Como grupo, hemos vivido diferentes tránsitos, desde la desconfianza y resistencias por parte de algunas estudiantes a la propuesta ontológica y metodológica que pusimos en práctica, a empezar a sentirnos todas más responsables y cómplices de lo que sucede en los seminarios. Ahora nos encontramos precisamente en el punto de construir un nuevo estadio. Repasamos los primeros movimientos con los que hemos tenido que lidiar.

Reconocemos que quien toma la decisión juega con ventaja. Nuestra ventaja de tutoras fue que nosotras apostamos por este modelo y quizás no nos supimos explicar. Eso hizo que al principio no todas las estudiantes quisieran tomar parte activa en la construcción de conocimiento y responsabilizarse del devenir de los seminarios. Otra disyuntiva fue la discontinuidad presencial por parte de algunas estudiantes y la tensión de la presencialidad obligatoria. También el arranque en los centros de prácticas que siempre trae complejidades, frustraciones o tensiones, aunque por otro lado alegrías y sueños cumplidos, con mucha carga emocional a dejar espacios para trabajarlos, acompañarlos, etc. Y la tercera fuente de confrontación es la comparación, en este caso con otros grupos de prácticum. Cuando lo importante es la riqueza de nuestro grupo, de nuestras decisiones, de lo que nos hará aprender conjuntamente. En la última sesión del primer semestre invitamos a las estudiantes a que valoraran lo vivido, y aquí tenemos algunas de sus respuestas. Valoran:

- Tener dos 'miradas' expertas a la vez.
- La co-docencia permite salir de la opinión única, donde los discursos de la profesora pueden influenciar en los modos de pensar de las estudiantes, abriendo el espacio de clase a una mirada más múltiple.
- Aun siendo dos docentes con maneras de ser y educar muy diferentes, se complementan bien.
- El hecho de ser el doble de estudiantes que lo previsto no les molesta, ya que están acostumbradas igualmente a clases con un número mayor de estudiantes.

4. Conclusiones

La co-docencia desde una ontología del devenir tiene sus potencialidades pero también sus riesgos. Por un lado, permite de algún modo desjerarquizar las relaciones de poder entre docentes y estudiantes, buscando una repartición de los liderazgos. Pues aunque las docentes son quienes proponen una situación y modos de hacer, el hecho de reconocer a las estudiantes como agentes activas y afectivas de esos espacios pedagógicos, significa que ellas también pueden modificar 'las reglas del juego', pueden incidir y transformar ese encuentro según consideren. Bien implicándose, bien aportando su mirada crítica, o bien proponiendo otros modos de hacer.

Pero, por otro lado, pide cierta predisposición a la apertura, la flexibilidad, la adaptabilidad y abrazar la incertidumbre y el dejarse sorprender. De acuerdo con Atkinson (2018a, 2018b), conlleva adoptar una actitud de *wonder* y *wander*.

Wonder como ese estado mezcla de sorpresa, de estar abierta a la sorpresa, de dejarse sorprender pero desde una actitud interrogadora, abierta al pensar y al pensamiento que se puede generar en el mismo pensar [aprender y relacionarse]. Y *wander* por esa actitud . . . [de] permitirse deambular, vagar por los planos de realidad . . . Estar (pre)dispuesta al movimiento, a lo que te encuentres, dejarse llevar por el devenir de las situaciones (Onsès, 2018, p. 183, cursivas en original, claudators de las autoras).

Si la clase se construye en el mismo devenir, pide una especial atención y escucha no sólo a lo que se está diciendo, sino al lenguaje corporal de las estudiantes y de la otra tutora, a las emociones y estados de ánimo que fluyen. Estar alerta a los acontecimientos para poder dar respuesta de la mejor manera posible, intentando mantener un buen clima y ritmo en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Y entendernos todas, docentes y estudiantes, como enseñantes y aprendices, donde estos estados irán fluctuando según el momento.

Por lo tanto, confianza es la palabra clave para conseguir esta ontología del devenir para darnos el permiso para permitir ir construyendo entre todas, para hacer, rehacer, tomar la vida de las prácticas y traerla a la universidad, extraer la esencia y devolverla a los lugares donde la vida cobra forma de realidad más encarnada. Seguiremos aventurarnos en la co-docencia para seguir ofreciendo una mirada más poliédrica, con más matices, y con visiones complementarias, ofreciendo lo mejor de cada una, de manera transdisciplinar y siguiendo diseñando con ellas.

Referencias

- Atkinson, D. (2011) *Art, Equality and Learning. Pedagogies Against the State*. Rotterdam.
- Atkinson, D. (2015) The adventure of pedagogy, learning and the not-known. *Subjectivity*, 8(1), pp. 43-56.
- Atkinson, D. (2018a) *Art, Disobedience and Ethics. The Adventure of Pedagogy*. Palgrave Macmillan.
- Atkinson, D. (2018b) Art, Pedagogies and Becoming: The Force of Art and the Individuation of New Worlds. En: L. Knight y A. Lasczik Cutcher (eds.) *Arts-Research-Education: Connections and Directions* (pp. 3-16), Springer.
- Braidotti, R. (2015) *Lo Posthumano* (1a ed.; Juan C. Gentile-Vitale, trad.). Gedisa, Barcelona (Trabajo original publicado en 2013).
- Carlin, M., Wallin, J. (eds.) (2014) *Deleuze & Guattari, Politics and Education: For a People-Yet-to-Come*. Boloombury, New York.
- Coleman, R., Ringrose, J. (eds.) (2013) *Deleuze and Research Methodologies*. Edinburgh University Press.

Deleuze, G. (1996) *Crítica y clínica* (Thomas Kauf, trad.) Anagrama, Barcelona. (Trabajo original publicado en 1993).

Deleuze, G., Guattari, F. (2004) *Mil mesetas. Capitalismo y esquizofrenia* (6a ed., José Vázquez Pérez con la colaboración de Umbelina Larraceleta, trad.). Pre-Textos, Valencia. (Trabajo original publicado en 1980).

Hernández-Hernández, F., Padilla-Petry, P. (2019) Esbozar el campo de la colaboración en la docencia universitaria. En: F. Hernández-Hernández, F. Herraiz-García (coords.) *Compartir docencia en la Universidad ¿Cómo es que venís juntos a clase?* (pp. 15-26). ICE-Octaedro, Barcelona.

Lara, A. (2015) Teorías afectivas vintage. Apuntes sobre Deleuze, Bergson y Whitehead. *Cinta moebio*, 52, pp. 17-36.

Montero de Gea, C., Lara, I., Forés, A., Lara, T. (2019) Cuando Instagram se coló en la universidad visibilizando a los Invisibles. *RIDU Revista d'Innovació Docent Universitària*, 11, pp. 104-113.

Onsès, J. (2018) *Documentación visual en los fenómenos de aprendizaje con estudiantes de primaria. Una indagación rizomática difractiva desde las teorías 'post'* (Tesis doctoral). Universidad de Barcelona, Barcelona.

Onsès, J., Sancho-Gil, J.M. (2019) Enseñar y aprender en compañía. En: F. Hernández-Hernández, F. Herraiz-García (coords.) *Compartir docencia en la Universidad ¿Cómo es que venís juntos a clase?* (pp. 51-60). ICE-Octaedro, Barcelona.

Onsès, J., Montero de Gea, C., Forés, A. (2019) “Wonder” como excusa, elegimos ser amables. En: F. Hernández-Hernández, F. Herraiz-García (coords.) *Compartir docencia en la Universidad ¿Cómo es que venís juntos a clase?* (pp. 69-76). ICE-Octaedro, Barcelona.

Onsès, J., Hernández-Hernández, F., Sancho-Gil, J. (2019) Cuando tres no son multitud. En: F. Hernández-Hernández, F. Herraiz-García (coords.) *Compartir docencia en la Universidad ¿Cómo es que venís juntos a clase?* (pp. 99-110). ICE-Octaedro, Barcelona.

Rajchman, J. (2007) *Deleuze. Un mapa* (1a reimpresión de la 1a ed. en español; Elena Marengo, trad.). Nueva Visión, Buenos Aires. (Trabajo original publicado en 2000).