

EL EJERCICIO DE LA CODOCENCIA: ESPACIO PARA LA TRANSFORMACIÓN DE LAS PRÁCTICAS EN EDUCACIÓN SUPERIOR EN LA FORMACIÓN DOCENTE Y LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

ANA MAGDALENA SOLÍS CALVO

JUAN MANUEL SÁNCHEZ

JULIO CESAR LIRA GONZÁLEZ

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL 097 CDMX

TEMÁTICA GENERAL: PROCESOS DE FORMACIÓN

RESUMEN

El presente documento da cuenta de la investigación-intervención realizada por cuatro profesores de posgrado sobre la implementación de la co-docencia como mecanismo de formación en estudiantes de Maestría en Educación Básica, desde una perspectiva sociocultural por medio de la narrativa biográfica como herramienta metodológica.

El avance de investigación referido hasta ahora, permitió generar dos categorías de análisis sobre los procesos experimentados por los docentes: Concepciones-expectativas y Prácticas co-docentes, a partir de las cuales se muestran los imaginarios personales y colectivos, así como las implicaciones que pudieran favorecer la transformación de las prácticas educativas en la educación superior.

Palabras clave: Formación docente, Coeducación, Narrativa biográfica, Profesor investigador, Proceso educativo

Introducción

En las dos últimas décadas el fortalecimiento de la profesión docente ha constituido uno de los ejes prioritarios de actuación de la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI) en América Latina y el Caribe. Esto ha implicado el análisis de los retos a los que debe enfrentarse el profesorado: nuevas competencias y formas de enseñar, cambios en formación, ingreso, desarrollo y evaluación profesional. La calidad -elemento indisoluble de la docencia y del propio profesor- es el aspecto clave en este proceso; constituye la base del nuevo

marco formativo para la adquisición y el desarrollo de competencias profesionales donde las destrezas pedagógicas son imprescindibles para la enseñanza y el aprendizaje. De este modo se asegura la innovación docente para alcanzar la calidad y la mejora continua (OEI, 2010).

A raíz de estas tendencias internacionales las Instituciones de Educación Superior (IES) encargadas de la formación inicial de los docentes en la franja económica a la que pertenecen los países miembros de la OEI, han implementado diversos programas para favorecer el desarrollo profesional de los profesores en servicio que carecen de educación superior y cumplir con las exigencias que una educación de calidad exige (Solís, Sánchez y Lira, 2015). Sin embargo, el Programa para la evaluación internacional de alumnos PISA impulsado por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), determinó que el desempeño de los estudiantes mexicanos de tercer grado de secundaria se encuentra por debajo del promedio en ciencias (416 puntos), lectura (423 puntos) y matemáticas (408 puntos). En estas tres áreas, menos del 1% lograron alcanzar niveles de competencia de excelencia en la última medición en 2015, además de relacionar el bajo rendimiento de los estudiantes con “las maneras en que los maestros enseñan” (OCDE, 2016: 8). En este sentido Mas y Olmos (2016) destacan que la prioridad de las IES es propiciar y potenciar la preparación del personal docente e investigador, pues sin ella no se producirá cambio alguno en el fortalecimiento del profesorado en la región.

En este marco, la Universidad Pedagógica Nacional implementó a partir del año 2010 la Maestría en Educación Básica (MEB) para fortalecer la formación profesional de docentes interesados en cursar un posgrado orientado a la profesionalización, entendida como un proceso reflexivo: “socializador, dinámico y complejo en el cual el sujeto recupera su propio saber en el espacio de trabajo, que le permite tomar decisiones ejerciendo la democracia, la autonomía y la responsabilidad” para la mejora de su práctica docente (UPN, 2009: 50). Este posgrado está conformado por dos especializaciones, cada una con tres módulos trimestrales. La primera especialidad de interés particular para este estudio, se centra en el desarrollo de las competencias. El siguiente esquema da cuenta del diseño curricular de esta especialidad.

**Figura 1. Diseño curricular de la MEB
Primera especialidad en competencias docentes**

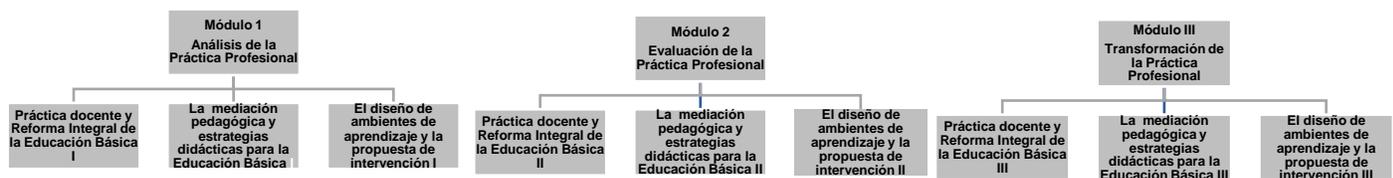


Figura 1. Fuente: UPN (2009).

La segunda especialidad es elegida por cada docente de acuerdo con sus intereses profesionales y conforme a la oferta educativa que las 85 unidades UPN distribuidas en todo el país imparten. En la Unidad UPN 097 al sur de la Ciudad de México cuatro profesores de la MEB a cargo de la primera especialidad en el Módulo III Transformación de la práctica profesional, implementaron un proyecto de intervención- investigación con base en la co-docencia. Compartieron el espacio de clase con el propósito de “dar respuesta a los retos internacionales y desarrollar competencias pedagógicas que impacten en la formación de los maestros de educación básica” (Mas y Olmos, 2016: 6), en espera de generar otras formas de aprendizaje entre estos docentes del posgrado y los veinticinco estudiantes de los dos grupos que cursaban en agosto 2016 el tercer trimestre de este posgrado. En palabras de Sánchez y Urteaga (2003) “se requiere investigar e intervenir en la transformación de los patrones culturales en el aula y la propia resignificación de lo que en ella acontece”.

Las prácticas docentes de los profesores de la MEB en el ejercicio co-docente

El propósito de esta investigación para los fines de este documento será conocer:

Los procesos que genera la co-docencia en las prácticas de los docentes que imparten la MEB en la Unidad 097 Sur de la UPN.

Las preguntas que guían esta investigación son:

¿Quiénes son los docentes que imparten la MEB y de qué manera la co-docencia incide en sus prácticas docentes?

¿Qué aportaciones tiene la co-docencia a la formación profesional de los docentes a cargo de un posgrado profesionalizante en la Educación Superior?

Metodología de investigación

Esta investigación se sitúa en la perspectiva cualitativa desde la construcción sociocultural a través de los diarios de clase, como las principales herramientas etnográficas para registrar y recuperar las prácticas docentes. Además de utilizar los registros ampliados (Rockwell, 1995) de las reuniones de planeación de los docentes donde se recabó cada una de las interacciones en el equipo docente, en cada toma de acuerdos, en cada una de las discusión colectivas realizadas para conocer lo que sucede, “porque lo que ocurre en la escuela tiene que ver con lo que les sucede a los docentes” (Suárez y Ochoa, 2005: 9). Estas estrategias de indagación-acción pedagógica realizadas por medio de la descripción narrativa de los mundos personales, escolares y de las historias de cada uno sobre

las reuniones donde realizan la planeación, en cada diálogo, en la intervención durante las clases, son los textos donde los sujetos dan sentido y recrean significados. Suárez y Ochoa (2005) exponen que la documentación narrativa de prácticas escolares es una modalidad de indagación y acción pedagógica orientada a reconstruir, tornar públicamente disponibles e interpretar los sentidos y significaciones que los docentes producen y ponen en juego cuando escriben, leen, reflexionan y conversan entre colegas acerca de sus propias experiencias educativas.

Uno de los instrumentos primordiales para llevar a cabo esta forma de indagación se centra en la elaboración individual y colectiva de relatos pedagógicos, que desde la mirada de Bolívar, Domingo y Fernández (2001) es una estrategia viable para conocer y de este modo transformar las prácticas de formación y de investigación realizadas en las instituciones formadoras de docentes.

- Diarios de clase individuales o colectivos, elaborados por estudiantes y docentes.
- Diarios de las reuniones de planeación y evaluación de los docentes, elaborados de manera individual y en equipo.
- Textos narrativos de los estudiantes sobre su proceso de aprendizaje, autoevaluaciones o coevaluaciones sobre la clase.
- Transcripciones de los videos de clase y de las reuniones de los docentes.

Para recuperar los elementos de construcción de sentido y significado en las narraciones producidas por docentes y estudiantes, como actores educativos, a través de las palabras que utilizan para darle sentido a sus prácticas de enseñanza y al mismo tiempo para expresar de qué forma las experiencias de co-docencia inciden en sus prácticas educativas y en su formación como investigadores, y docentes. La codocencia entendida como un espacio para la discusión, la planeación conjunta, el diseño, la impartición de la clase entre los cuatro profesores y la investigación de sus propias prácticas con la intención de resignificar los procesos de enseñanza y aprendizaje, al reconstruir elementos constitutivos del aula (organización de la clase y los elementos que la conforman) y los agentes (roles estudiante- docente) que privilegia una concepción dialógica del aprendizaje (Wells, 2001) en donde los significados son construidos conjuntamente entre los que conducen el curso y los estudiantes como agentes de conocimiento (Sánchez, Morales y Hurtado: 2011).

El análisis de las experiencias vertidas a través del relato, son la lectura que los actores educativos hacen sobre sus intervenciones en las clases, la toma de acuerdos y la experiencia de compartir un espacio formativo con estas características y no otras (Serrano y Ramos, 2014). Como Bruner (1997: 112) explica “sencillamente, no sabemos ni sabremos nunca si aprendemos la narrativa a través de la vida o la vida a través de las narraciones: probablemente las dos cosas. Es así como la

narrativa permitirá “explicar la vida” a través de la selección de eventos significativos en las narraciones (Trujillo, 2014), con base en ellos se generarán categorías de análisis que permitan conocer los procesos que implica la co-docencia en la reflexión y la resignificación de la práctica docente propia y colectiva.

Algunas de las características de formación y trayectorias profesionales de los docentes implicados en este estudio se describen en el cuadro siguiente.

Tabla 1. El equipo docente		
Edad	Formación	Trayectoria docente (años frente a grupo)
39	Doctorante en Investigación y gestión	Educación Superior 8 años
41	Maestría en Sociología	Educación Superior 18 años
29	Maestría en Ciencias de la investigación Educativa	Educación Superior 5 años
46	Maestría en Ciencias de la investigación Educativa	Educación Básica 17 años Educación Superior 12 años

Tabla 1. Fuente: Elaboración propia con datos proporcionados por los docentes.

El maestro Villamar con quince años de experiencia en la UPN ha impartido la MEB desde que se implementó. El maestro Lira y la maestra Solís desde hace seis años que ingresaron a la universidad, han acompañado la formación de docentes en este posgrado a partir de la segunda generación y la maestra Rivera de recién contratación en la institución se incorporó por primera vez al programa con los grupos de estudiantes que conforman este estudio, pertenecientes a la sexta generación. Para la presentación de los hallazgos que el nivel de avance de investigación nos permite hasta ahora, hemos generado dos categorías analíticas. La primera denominada Expectativas y concepciones docentes permite conocer la forma en que es concebido el proyecto desde los referentes personales y colectivos de los implicados. La segunda línea de análisis se centra en las implicaciones que presenta la práctica co-docente.

Expectativas y concepciones docentes

En el primer encuentro del equipo docente, se puso sobre la mesa la necesidad común de replantearse el plan o programa de estudios más allá de un cúmulo de contenidos que delimitan el

que hacer del maestro. En un documento producido en esa primera reunión quedó plasmada la postura del colectivo, en lo que denominamos “no programa”.

Narrativa colectiva

La idea del programa como estructurador de la acción educativa nos parece limita la creatividad y cierra las puertas de la universidad sobre sí misma. Replantear el programa a partir de lo que los estudiantes saben y les interesa sobre su propia formación profesional nos evoca estrategias de organización socio-educativas de apertura, de centrar el aprendizaje en los estudiantes.

El “no programa” no significa ausencia de éste, ante todo es entender el programa como proceso colectivo y creativo generado desde el reconocimiento de nuestra experiencia y saberes como estudiantes-profesores.

El no es la negativa a ser reproductores en la educación, es no formar parte del sistema educativo de manera acrítica, es la no aceptación de la abstracción de la escolarización; en consecuencia, el no programa es en realidad: el sí programa, el programa que da inicio con el conocimiento, acercamiento y respeto de la mirada de los que integramos el curso. Es el sí a una educación constructora y reconstructora de sentido y de significados.

El no programa es una fase del proceso del programa que construiremos en colectivo, dejando atrás el rol del docente poseedor del conocimiento que trabaja en aislado y el alumno ignorado en la construcción de lo que se debe de enseñar y aprender. El no implica la negación de lo que no queremos y la puesta en acción de lo que sí podemos hacer de manera colectiva, crítica y disidente. Es tomar parte en el asunto de la construcción del saber desde la acción.

Las expectativas del equipo de trabajo docente sobre no ceñirse al programa establecido en el plan de estudios de la MEB, coincide con lo expuesto por Ventura (2014: 225) con relación a la ejecución mecánica del currículo y las posibilidades que ofrece la reflexión colectiva del actuar de lo que se quiere provocar en el aula.

[...] el profesorado tiene la oportunidad de dejar de verse como un sujeto que ejecuta prescripciones diseñadas por agentes externos para poder convertirse en constructor de su saber y hacer profesional. Y así descubrir quién es, hacia dónde va y cuáles son sus desafíos frente a la sociedad actual sometida a profundas transformaciones sociales, económicas y culturales.

Esta pronunciación disidente, posibilita de mirar a detalle el programa de estudios y lo que se espera que haga el maestro a este respecto. Simon (1992) denominó a la postura de este colectivo como “pedagogías innovadoras centradas en el alumno”, y segura que promueven una visión crítica del

currículo basada en la construcción de situaciones de aprendizaje hechas a la medida de los estudiantes. En esta primera reunión surgió también una pregunta indispensable para conocer las concepciones previas a conformarse como equipo de trabajo, ¿Por qué estás aquí? Fue necesario preguntarse esto para conocer cuáles eran las motivaciones personales del trabajo en de co-docencia y conocer más acerca del espacio que estábamos intentando construir. Conocer las cuestiones coincidentes, lo compartido sobre lo que pensábamos de la acción educativa y los significados personales de nuestro ser docente. Las repuestas recabadas se presentan a continuación.

Maestro Lira

Porque me es insoportable el silencio, la ausencia de resonancia, la falta de eco, y estoy convencido de que esta experiencia hará que nuestras voces sean aquel estruendo que durante la noche nos despierte angustiados y nos recuerde que hay mucho por hacer y durante el día, susurrante, nos diga al oído “camaradas” si este no es el camino, no importa, lo importante es andar.

Maestra Rivera

Yo amo la cuestión educativa estoy convencida de que vale la pena intentar esfuerzos (aunque pequeños) para seguir aprendiendo, emprender caminos y trazar rutas para transformar nuestros entornos “formales” de aprendizaje. De eso estoy completamente convencida.

Maestra Solís

¿Por qué esta clase?, ¿por qué este equipo?, ¿por qué esta propuesta? ¿Por qué no? Porque estoy en búsqueda de respuestas, porque es cómodo no pensarse y mucho menos reinventarse. Pero lo cómodo después de tiempo me incomoda. Por eso estoy aquí, con ustedes, porque lo cómodo no les significa como a mí.

Maestro Villamar

Desde los años de docencia, desde la necesidad de compartir, desde no estar tan convencido, de convencerme en esta reunión. Me he decidido a emprender esta aventura, mentiría si no reconociera mis resistencias, pero pese a ellas estoy porque no todo lo pasado es malo, ni toda la novedad es buena, pero asumiré como ustedes el intento de cambio y los resultados.

Consideramos que “la necesidad de compartir” con otros docentes la acción educativa como lo pronunció Villamar y que es coincidente con el pensamiento de Lira al expresar “me es insoportable el silencio, la falta de resonancia, la ausencia de eco”, es una de las motivaciones compartidas por todos los integrantes de este equipo de trabajo. Donde “los cuestionamientos constantes y la búsqueda” señalada por Solís esperan propiciar diálogos y reflexiones para “la transformación de los espacios

formales de aprendizaje” considerados por Rivera. La idea de conformar un colectivo “nuestras voces”, “con ustedes”, “nuestros entornos” aparece en cada una de las respuestas analizadas.

La práctica co-docente

Las implicaciones de compartir el espacio docente se hacen presentes en el proceso de llevar a cabo la planeación, la toma de decisiones y el estar frente a grupo. Mostramos el fragmento de un diario de clase realizado de manera colectiva por los profesores quienes para su elaboración retomaron también los diarios de clase de los alumnos con la intención de ampliar la mirada de lo que sucede en el aula.

Narrativa colectiva: Diario de clase 3
<ul style="list-style-type: none">• Es necesario continuar diseñando distintas maneras de organización de la clase. Ésta fue directiva en muchos sentidos. El que los docentes coordinen la sesión por una parte brinda la oportunidad de centrar la discusión y favorece la participación individual de todos los alumnos. Sin embargo, podríamos pensar en otras formas menos directivas que permitan construir y que aporten espacios para la discusión profunda y menos esquematizada.• Continuar con el apoyo a los alumnos para que puedan construir argumentos desde diversos referentes teóricos o empíricos. El diálogo y la discusión constante, tienen la intención de escuchar la voz de los estudiantes, sus reflexiones y lo que les interesa conocer o poner en la mesa, al igual que nuestras propias inquietudes como docentes. ¿Qué pasa con los que no participan?• Leer en plenaria los diarios de clase devuelve la mirada sobre lo que sucede en nuestra clase. Coincidimos en el colectivo que es un acierto continuar con estos escritos. Favorece la reflexión y la indagación sistemática de los procesos generados antes, durante y después de las clases.

Las reflexiones colectivas vertidas en este diario de clase permiten observar que los procesos de diseño de cada una de las clases, tiene que ser consensuado por el colectivo. La toma de decisiones sobre cómo se llevará a cabo la clase tiene implicaciones pedagógicas, dialógicas y de revisión constante de las estrategias implementadas en las sesiones de clase. Aquí se muestra que a pesar de tener la intención de crear un espacio colectivo de trabajo, la dinámica en la clase se convirtió de nuevo en el espacio dirigido por los docentes. La pregunta ¿qué pasa con los que no participan?, aparece de manera contrastante con la pretensión docente de construir diálogo y escucha colectiva. Esta situación nos ha llevado a pensar es posible que los estudiantes tengan resistencias sobre la apertura a la escucha de lo que piensan, a veces tenemos la impresión de que no confían en lo que desean compartir, inclusive sus propias dudas las reservan para resolverlas en parejas o en pequeños grupos. Hemos observado que la restricción de no expresarse, no parte del colectivo docente,

aparentemente es un mecanismo aprendido por los estudiantes. El rol pasivo del estudiante se hace presente.

Otra preocupación docente es que los estudiantes puedan construir argumentos que les permitan posicionar su pensamiento desde la reflexión empírica, de sus propios conocimientos y experiencias pero también que favorezcan a la construcción teórica de los mismos. En este sentido la lectura colectiva de los diarios de clase puede considerarse como la forma en que hasta ahora este colectivo ha logrado la reflexión de lo que sucede en la clase y se ha convertido en un elemento valioso para la participación de aquellos renuentes aún a compartir su voz con el resto del grupo. Consideramos que la elaboración individual de los diarios de clase, así como la reconstrucción colectiva de lo que acontece en cada una de las sesiones es la herramienta que construye participaciones, reflexiones, diseño de estrategias para generar diversidad en las experiencias de aprendizaje.

Conclusiones

Las alumnas quienes son maestras frente a grupo en educación básica, depositan su confianza en los programas que cursan en la universidad y pretenden encontrar la solución de sus conflictos formativos en sus profesores. El programa pareciera constituir la estrategia principal de organización de su vida académica. Esta visión instrumental sobre el currículum impidió que las estrategias para favorecer mayor autonomía entre las estudiantes fueran bien recibidas. La responsabilidad colectiva del proceso de enseñanza y aprendizaje no tuvo la respuesta esperada por los docentes. En consecuencia el espacio de discusión dialógica por momentos se veía tomado por los maestros quienes luchaban entre soltar la dirección de la clase, la incipiente participación de las estudiantes y la búsqueda de estrategias para avivar la escucha pero al mismo tiempo guardar silencio.

La co-docencia implica espacios amplios para la reflexión continua de lo que sucede en las clases, la planeación y el diseño de las situaciones de aprendizaje y la toma de decisiones colectivas. El trabajo del docente al no hacerse en solitario puede generar discusiones extensas, pero la riqueza de compartir con otros el aula es urgente para mirarnos, escucharnos y resignificar nuestras prácticas.

Esta experiencia nos permite comprender que la co-docencia es un proceso complejo que lleva tiempo, implica el análisis profundo de lo que significan para docentes y estudiantes experiencias distintas a lo que ha sido la educación en la escuela a lo largo de sus vidas. La creación colectiva de diversos documentos a través de la narrativa biográfica y la recreación de los mundos personales acompaña estos procesos y su comprensión. Genera aprendizajes en estudiantes y docentes sobre cómo propiciar conocimiento colectivo en las aulas de educación superior. Este trabajo nos permitió descubrir que nuestro conocimiento sobre lo que significa enseñar y aprender en la escuela apenas comienza.

Referencias

- Bolivar, A., Domingo, J. y Fernández, M. (2001). La investigación biográfico-narrativa. En Educación. Enfoque y metodología. Madrid: España. La Muralla.
- Mas, O. y Olmos, P. (2016). El profesor universitario en el espacio europeo de educación superior: La autopercepción de sus competencias docentes actuales y orientaciones para su formación pedagógica. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. Vol. 21. Núm. 69. 437-470.
- OCDE (2016). Informe final PISA 2015. París: Francia. Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos.
- OEI (2010). Metas educativas 2021. La educación que queremos para la generación de los bicentenarios. Madrid. España. Organización de Estados Iberoamericanos.
- Sánchez, J., Morales, D., Hurtado, K. (2011). La comunidad del aprendizaje en el aula: el programa de co-docencia. En Proyecto Andamios curriculares: Hacia una nueva cultura de la formación universitaria. Sánchez, J. y Rodríguez, F. (Compiladores) (63-96). México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Serrano, J. y Ramos, J. (2014). Boceto del espacio biográfico-educativo en México (2003-2013). *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. Vol. 19, Núm. 62. 831-858.
- Simon, R. (1992). *Teaching Against the Grain: Texts for a Pedagogy of Possibility*. New York, Westport-Conneticut, London: Bergin & Garvey.
- Solís, A., Sánchez, J., Lira, J. (2015). El proceso identitario y las TIC como factor de exclusión en la Licenciatura en Educación Preescolar de la Universidad Pedagógica Nacional Unidad 097 DF-Sur. Memoria Electrónica (CD-ROM) del XII Congreso Nacional de Investigación Educativa Chihuahua, Chihuahua.
- Suárez D. y Ochoa, L. (2005). Una carta de invitación. En *La documentación narrativa de experiencias pedagógicas. Una estrategia para la formación de docentes* (11-24). Buenos Aires: Argentina. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.
- Trujillo, B. (2014). Experiencia y Educación. Relectura de temas clásicos. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. Vol. 19, Núm. 62. 885-892.
- UPN (2009). Documento rector de la Maestría en Educación Básica. México. Universidad Pedagógica Nacional.
- Ventura, E., Serrano, J. y Ramos, J. (2014). Autobiografía y educación. Tradiciones, diálogos y metodologías. *RMIE, 2014, VOL. 19, NÚM. 62, PP. 683-694*
- Wells, G. (2001). *Indagación dialógica: Hacia una teoría y una práctica socioculturales de la educación*. Barcelona: España. Paidós.

