

El desafío de ser maestra adscriptora

LA DOBLE AGENDA

... EL PROCESO

Cuando en 2014 realicé el curso de didáctica para formadores de formadores, recuerdo algunas frases que resonaron en mí, expresiones, consejos, afirmaciones importantes, que surgieron a lo largo del curso...

...No analizar en el aire...

...Actuar en la práctica con sabiduría...

...Educar en el uso pedagógico de las tic...

...Preparar para asumir una responsabilidad política y ética...

...Resulta clave entender la formación como un fenómeno social...

Cuestiones que resultaban obvias al proponerme contribuir a la formación de futuros maestros, pero al mismo tiempo generaban en mí las preguntas.... ¿cuánto pongo en práctica? ¿cuánto logro de esto? ¿cuál es el camino para lograrlo? ¿contribuyen algunas de mis actitudes en esta formación? ¿cuán importante es la receptividad de ese compañero, futuro maestro? ¿y mi disposición hacia él?

A lo largo del curso fui desarrollando una visión diferente sobre cada instante como maestra adscriptora, algo que se ponía en evidencia en todos los compañeros del curso. Tengo muy presente los diferentes momentos en que fuimos realizando el trabajo, le dije a mi compañera: tenemos que hablar de narrativas pedagógicas... tenemos que hablar de la doble agenda, es fundamental...**tenemos que...**

Tenemos que...

¿TENEMOS QUE REFORMULAR? Cómo olvidar el momento en que recibimos el mail notificándonos que teníamos que reformular el trabajo.

Pero ... ¿por qué? ¿qué faltó? Estaba TODO. Solo el paso del tiempo me permitió saber qué faltó. La experiencia, el hacer, llevar a la práctica, hablar desde la práctica y no desde una teoría de la que aún no nos habíamos apropiado completamente.

“(...) es en la medida en que uno piensa sobre lo que hace, sobre su significación, sobre los fracasos que vive, que uno puede autoformarse” (Filloux, 1997)

Pensar en los niños... pensar en las practicantes

La obligación de pensar en las practicantes se hacía cada día más fuerte. Pero no siempre las mejores intenciones implican los mejores resultados. Leyendo sobre la doble agenda, asistiendo a las reuniones con maestras inspectoras, se nos propuso no olvidar que tenemos que pensar cada día para dos: para el niño pero también para el estudiante. Se destacó como fundamental, el uso de la **doble agenda** por parte del maestro adscriptor.

“Solamente un formador reflexivo puede formar a enseñantes reflexivos, no solamente porque encarna globalmente lo que preconiza sino porque aplica la reflexión de forma espontánea en el curso de una pregunta, una discusión, o un fragmento de saber” (Perrenoud, 2007, 70). El maestro adscriptor es un profesional que además de su función didáctica de gestión y estructuración de los contenidos, tiene la función pedagógica de guiar al estudiante en forma interactiva en la experiencia de clase.

Tal como señala Filoux (1996) estar en situación de formación desentraña el deseo de formar y ser formado, entendiendo al practicante como un ser que también tiene mucho para dar. En el afán de poder contribuir en esa formación, comencé a pensar para cada día una propuesta para las maestras practicantes...

Durante la primera rotación llevé a cabo dicha doble agenda, alternando entre los conceptos de planificación, el cómo, objetivos. Cada día una nueva propuesta: observar una actividad realizada por la docente y planificarla, identificar el contenido y propósito de la actividad.

Durante la segunda rotación incrementé las actividades planificadas.

En una semana, en la que concurren tres días, por ejemplo, mi planificación proponía:

Primer día: Instancia de conocimiento del grupo. Conocimiento de plan anual, diario, evaluación diagnóstica.

Segundo día: Se trabaja sobre evaluación conceptual, propuesta ideas.

Tercer día: Observar la actividad sobre decimales planteada por la maestra. Identificar y plantear hipótesis sobre las dificultades que presentan los alumnos a la hora

de resolver propuestas con número decimales. ¿A qué las atribuyes? Posteriormente les entregaba bibliografía al respecto.

Pensar – repensar

En esas semanas, en las que las propuestas abundaban día a día en la doble agenda, recibí la visita de la maestra inspectora. Ella me propuso comenzar a pensar qué me proponía con cada propuesta que les hacía a los estudiantes. ¿Qué iba realizar con esta propuesta de decimales? ¿La pensaba retomar? ¿Cómo?

¿Proponerme? ¿Profundizar en el tema? ¿Secuenciar esas propuestas que realizaba?

Surgió entonces la importancia de pensar el por qué, el propósito con el cual hacía lo que hacía, y lo fundamental de conectar esas propuestas, ya que en un punto pasé al extremo de proponer cada día una propuesta diferente no conectada con la previa.

Buscando un término medio...

Habilitar a pensar

He aquí un nuevo desafío.

Pensar para ellas, proponerme que avanzaran, generar un avance en los conceptos, también con ellas. Resignificar

No cumplir por cumplir con la doble agenda, hacerla pensando. Reconozco que, más allá de que había un pensamiento detrás de ella, eran una sumatoria de actividades y propuestas, pero faltaba un hilo, una conducción, una idea detrás de esas propuestas.

Fue entonces que desarrollé, durante la tercera rotación una doble agenda que me propongo compartir, porque creo que da cuenta de todo este rico proceso de formación como maestra adscriptora. Para eso, comencé por pensar cuál era la dificultad que más observaba en la práctica

YO PREGUNTO, TÚ PREGUNTAS... ELLOS PREGUNTAN

*“Las aulas están llenas de preguntas
pero vacías de toda indagación”ⁱ*

La mayor dificultad que observaba, no se ajustaba a una sola área de conocimiento. Estaba presente en practicantes de segundo, pero también de tercero. Era una dificultad que tenía que ver con la experiencia, el sustento teórico, pero que también necesitaba ser objeto de reflexión. El mayor desafío muchas veces en cuestión, cuando los estudiantes llevaban adelante una propuesta, consistía en la formulación de las preguntas, en lograr la confrontación de ideas y la construcción por parte de los alumnos del conocimiento. Muchas veces las intenciones subyacentes a las prácticas de enseñanza, tienen que ver con un modelo tradicional, que se relaciona con sus propias biografías.

¿Qué preguntar? ¿Cuándo? ¿Piensan y planifican las preguntas que hacen? ¿Son preguntas con un sustento, denotan un conocimiento de la teoría, de la formación del concepto que están abordando?.

Por otra parte, pero totalmente relacionado, qué pasa con el alumno que pregunta, se tiene en cuenta.

Me parecía fundamental, proponerles salir de una visión de la didáctica que piensa que siempre que se enseña algo se aprende algo –fantasía de la didáctica. En palabras de Freire (1994), saber que **enseñar no es transferir un conocimiento**, sino crear las posibilidades para su propia producción o construcción. Al entrar en un salón de clase se debe actuar como un ser abierto a indagaciones, a la curiosidad, a las preguntas de los alumnos, a sus inhibiciones; un **ser crítico e indagador**, inquieto ante la tarea que se tiene, la de enseñar y no la de transferir conocimientos.

Actividades que se desarrollaron, planificadas en la doble agenda:

Actividad 1

PROPÓSITO: Generar la reflexión que permita identificar en una propuesta de enseñanza el uso de preguntas problematizadoras.

PROPUESTA: Registra las preguntas realizadas por tu compañera durante la propuesta de enseñanza.

Subraya cuáles de esas preguntas son, a tu entender, problematizadoras.

La maestra practicante (Verónica Messones) escribió todas las preguntas realizadas por su compañera y subrayó de todas ellas, las siguientes:

¿Cuál va antes y cuál después?

¿Por qué ese y no otro?

¿Qué información me está diciendo ahí?

¿Hasta ahí tiene sentido el texto?

¿Por qué no?

Quiero saber ¿por qué esa?

¿Qué tipo de texto es?

¿Qué más?

¿Es una crónica?

¿Tiene orden cronológico este texto?

Actividad de reflexión conjunta posterior.

Posteriormente analizamos el tipo de preguntas realizadas durante la actividad de enseñanza. Leímos las preguntas que se señalaron e identificaron como problematizadoras. Reflexionamos sobre el concepto de problematizar. ¿Se trata de preguntas que sensibilizan al alumno, lo desestabilizan, buscan una construcción del conocimiento, promueven la argumentación? ¿Cuáles, de las subrayadas, realmente son problematizadoras, cuáles son cerradas o muy dirigidas, cuáles no abren la posibilidad a otra respuesta?

¿Qué tipo de preguntas, no problematizadoras creen que se identifican en una actividad de enseñanza? Se dialoga sobre aquellas preguntas puramente retóricas, o aquellas que son cerradas –ya que presuponen la respuesta correcta– o las que no buscan información, sino una simple confirmación. Referir a que éstas no problematizan. Lago (Conocimiento Social y diálogo, 1990) diría que son malas preguntas.

Para la próxima instancia se brinda a las maestra practicantes aporte bibliográfico para leer.

Artículos:

“La pregunta como dispositivo pedagógico” . Germán Vargas Guillén

“Aprender a preguntar, preguntar para aprender” Herman Van de Velde

“La interrogación como recurso didáctico. Análisis del uso de la pregunta didáctica... Rosario Morata. Manuel Rodríguez

“Las preguntas en el aula. Análisis de la interacción educativa. María Sotos Serrano.”

Actividad 2

PROPÓSITO: Profundizar en la reflexión sobre el uso de la pregunta como elemento fundamental a la hora de realizar una potente actividad de enseñanza.

PROPUESTA: Registra, durante la actividad de enseñanza de tu compañera, las preguntas que realiza. Subraya cuáles han sido preguntas *cerradas*.

La maestra practicante (Katherine González) registra todas las preguntas de su compañera e identifica como CERRADAS, las siguientes:

¿Alguien la conoce?

¿La han escuchado?

¿Le suena a todos?

¿Cuenta mucho, poco?

¿Los convención para leer el texto?

Se propone a posteriori leer en forma conjunta las preguntas, identificar en qué contexto se dieron aquellas que fueron cerradas. Las maestras señalan que a veces se hace necesario realizarlas pero que a veces es por inseguridad. Reconocemos en forma conjunta, que en toda actividad pueden interactuar diferentes preguntas, que a veces se hace necesario el uso de preguntas cerradas, pero no es conveniente que sean las que prevalecen.

Actividad 3

Se les propone la siguiente reflexión escrita:

Hemos trabajado durante la semana sobre el uso de la interrogación por parte del docente. **Durante cualquier actividad de enseñanza, ¿qué podrías decir acerca de las preguntas de los alumnos?**

Las maestras practicantes escriben:

Verónica

Las preguntas son importantes para saber si están entendiendo el tema, la actividad y a su vez para saber si están siguiendo la clase, porque si en una clase ninguno de los niños hace una pregunta no puedes saber justamente eso: si te están siguiendo y si están entendiendo lo dado.

Es importante que las tomemos ya que pueden ser dudas generales y ayudar a todos y no solo al que pregunta; y son importantes también porque los niños están en

continuo aprendizaje y necesitan hacer preguntas para sus propias dudas y a veces si o si y más los más chicos necesitan una respuesta en el instante, los más grandes pueden buscar otras formas para llegar a la respuesta.

Katherine

Las preguntas de los niños durante una actividad de enseñanza son importantes ya que nos brindan información muy valiosa acerca de si están o no entendiendo los que la maestra les está enseñando.

A veces nos encontramos con preguntas de los niños que nos sirven para reformular nuestras propias preguntas. Muchas veces no nos damos cuenta de que no explicamos de la manera que el niño entienda y con una pregunta que ellos hacen nos damos cuenta de eso.

Actividad 4:

PROPÓSITO DE LA SEMANA: Generar la reflexión sobre la importancia de reconocer y tener en cuenta las preguntas de los alumnos, como elemento fundamental de toda actividad de enseñanza - aprendizaje.

Durante la semana previa se trabajó sobre las preguntas que realiza el docente. En esta semana, se pretendió que las practicantes observen en las actividades propuestas por ellas mismas –observándose una a otra- así como en las que yo proponía, qué tipos de preguntas realiza el alumno, cómo las toma el docente, si las aprovecha. Asimismo, se aportará información bibliográfica al respecto. El interés por la comprensión de estos procesos comunicativos radica en analizar los modos en que podemos ofrecer la ayuda y asistencia adecuadas a los alumnos en su proceso de construcción del conocimiento.

PROPUESTA DE LA SEMANA: Identificar las preguntas realizadas espontáneamente por los alumnos y reflexionar sobre las mismas como elemento fundamental en el proceso de construcción de conocimiento.

Se propone observar en las actividades propuestas qué tipos de preguntas realiza espontáneamente el alumno, con qué intención, cómo las toma el docente, si las aprovecha.

Selección de preguntas y registros de las practicantes:

¿El qué parece una madera? ¿Cómo lo haría?

En este caso, el alumno pregunta para aclarar

¿No es más fácil multiplicar? Yo lo haría.

(Refiere al perímetro de un cuadrado, en lugar de sumar propone multiplicar)

¿Con lo del campo seguimos? ¿Hay que medir? Preguntas porque el alumno está "perdido" sobre la actividad que se le está proponiendo

¿Hay que sumar todo? Pregunta que plantea la duda sobre el procedimiento.

¿Y quiero? Pregunta sobre los verbos, tratando de ver si comprendió y está en presente.

Actividad de intercambio posterior

Se propone reflexionar sobre las preguntas registradas. Como docentes, nuestro mayor desafío implica la construcción del conocimiento en el contexto de la interacción en el aula. Las preguntas que efectúan los alumnos de manera espontánea (sin responder de manera directa a una consigna del docente) ponen en evidencia la comprensión del alumno sobre el tema: ya sea porque apuntan a requerir una aclaración, profundización o ampliación del tema explicado, porque solicitan la constatación de si se está entendiendo correctamente el tema, porque indagan por la relación de este con otro tema en particular. Estas preguntas, así como el tipo particular de diálogo que generan, presentan rasgos diferenciales que las tornan interesantes objetos de análisis.

Las preguntas constituyen acciones "espontáneas" desde el punto de vista del alumno así como "inesperadas" desde la perspectiva del docente. Por un lado, constituyen acciones que desarrollan los alumnos sin responder de manera directa a una consigna del docente o a las exigencias del "oficio de alumno" (Perrenoud, 1990). Si bien está previsto que los alumnos formulen espontáneamente preguntas durante una clase, cuáles serán estas y quiénes y cuándo las realizarán, constituyen aspectos solo en parte previsibles para los actores.

En relación con el tema, pueden formularse, entre otros, los siguientes interrogantes: ¿qué motiva la pregunta del alumno?, ¿cómo interpreta el docente la pregunta?, ¿logra comprender lo que la pregunta significa para el alumno?, ¿desde qué marco el profesor elabora la respuesta?, ¿qué busca producir en el alumno?, ¿cómo decodifica el alumno la respuesta?, ¿cómo incide la respuesta del docente en el proceso constructivo del alumno?

Reflexión final

Estas actividades que se llevaron a cabo con el compromiso de las maestras practicantes, habilitaron la reflexión y se observaron muchos avances. Avances, que quedaron de manifiesto en las siguientes actividades de enseñanza, tanto en el uso de la pregunta como en la gestión docente de las preguntas de los alumnos. Actividades que sin dudas, incidieron positivamente en el proceso de aprendizaje de los alumnos.

En este proceso, que yo considero de crecimiento, fui tomando variadas decisiones, porque coincido con Paulo Freire en que **enseñar exige una toma consciente de decisiones**, exige un educador o educadora que lucha, que respeta las diferencias, que asume una posición firme contra la neutralidad, que pretende desde su tarea política-pedagógica transformar la realidad social.

Considero entonces, como desafío, seguir buscando lograr esa construcción del saber práctico dotándole sentido a lo teórico. Ayudar en ese proceso de ruptura y reconstrucción. Misión, en la que sin dudas considero que me he embarcado **junto a ellos.**

Bibliografía consultada

- CULLEN C. (1999), *Entrañas éticas de la identidad docente*, Tucumán, Ed. La crujía ediciones.
- FERNSTERMACHER, G. en FELDMAN, D. (1999) *Ayudar a enseñar*, Buenos Aires, Aique Grupo Editor.
- FILLOUX, J. C. (1996). "Intersubjetividad y formación" Colección Formación de Formadores. Serie Los Documentos.
- FREIRE, P. (1996), *Pedagogía de la Esperanza*, Buenos Aires, Siglo XXI Editores.
- FREIRE, P. (1997), *Pedagogía de la Autonomía*, Buenos Aires, Siglo XXI Editores.
- FREIRE, P. (1994), *Cartas a quien pretende enseñar*, Buenos Aires, Siglo XXI Editores.
- FREIRE, P. (1970), *Pedagogía del oprimido*, Buenos Aires, Siglo XXI Editores.
- GIROUX, H. (1993), *La Escuela y la lucha por la ciudadanía*, Madrid, Ed. Siglo XXI.
- HARGREAVES, A.; FULLAN, M. "Capital profesional" premio Grwemeyer en Educación.
- HUBERMAN, S. (1994) *Cómo aprenden los que enseñan. La formación de los*

formadores, Buenos Aires, Ed. Aique Didáctica.

- LITWIN, E. (1997) *Las configuraciones didácticas*, Buenos Aires, Ed. Paidós.
- LITWIN, E. (2008) *El oficio de enseñar: condiciones y contextos*, Buenos Aires, Ed. Paidós.
- PERRENOUD. P. (2007) *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*, Barcelona, Ed Grao.
- SCHÓN, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la formación y el aprendizaje en las profesiones*, Madrid, Ed Paidós.

- *ESCUADERO, I. En "Las artes del lenguaje. Lengua, comunicación y educación" ESCUDERO, I; GARCÍA,R.; PÉREZ, C*

Elaborado por M/Adscriptora Cecilia Rey.

Escuela N° 3 de Práctica, Montevideo Este.

Orientación M/Inspectora de Práctica Mareila Fraga.

