



Asumir la práctica docente. Encuentros y desencuentros en el pasaje de estudiantes a maestros

Fecha de recepción:

19/10/2020

Fecha de aceptación:

08/10/2021

Palabras clave:

educación primaria, docencia, formación de docentes, práctica docente, socialización, psicología social

Keywords:

primary education, teaching profession, teacher training, teaching practice, socialization, social psychology

Accepting the teaching practice. Agreements and disagreements in the passage from students to teachers

Valeria de los Ángeles Bedacarratx

Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas-
Centro de Investigación y Transferencia Santa Cruz,
Argentina
vbedacarratx@conicet.gov.ar

Resumen

En este artículo se presenta un análisis del material empírico producido en el contexto de un proceso de investigación cuyo campo problemático se estructuró en torno al interés por conocer las formas prototípicas en que se asume la posición docente en la iniciación profesional y su articulación con los procesos de configuración subjetiva de los futuros maestros. En ese marco, y desde una mirada psicosocial, se exponen los resultados correspondientes al seguimiento de tres estudiantes futuros maestros, partiendo de la interpretación de registros de observación y de entrevistas, para identificar aquellos aspectos de las prácticas pre-profesionales que interpelan al sujeto en formación y a su quehacer pedagógico. El análisis realizado da cuenta de que la socialización es predominantemente vivida como adaptación al *statu quo* escolar, transitada con la ambivalencia que provoca tener que abandonar modelos ideales y asumir formas de hacer



opuestas a las que se pretendía implementar. A través de este escrito se busca aportar elementos heurísticos a las discusiones y reflexiones teórico-metodológicas del campo de la formación inicial de docentes, en general, y de la formación en la práctica, en particular.

This article presents an analytical reading of part of the empirical material produced in the context of a research process which problematic field was structured around the interest in knowing the prototypical ways in which the teaching position is assumed in professional initiation and its articulation with the subjective configuration processes of the future teachers. In this framework, and from a psychosocial point of view, the article shows the results corresponding to the tracing of three future teacher students, starting from the interpretation of observation and interview records, in order to identify those aspects of pre-professional practices that challenge the subjectivity of teacher trainees and their pedagogical work. The proposed analysis demonstrates that socialization is predominantly lived as an adaptation to the school *status quo*, with the ambivalence caused by having to abandon ideal models and assuming ways of doing opposite to those intended to be implemented. The article aims to contribute heuristic elements to the theoretical-methodological discussions and reflections in the field of initial teacher training, particularly in the field of teacher training in practice.

1. Introducción

Los resultados y análisis desarrollados en el presente trabajo se han producido en el marco de la investigación “Primeras experiencias profesionales en la configuración subjetiva de los futuros docentes: iniciación a la docencia en un contexto socio-cultural de declive

institucional¹³”, que indagó las formas prototípicas desde donde se asume la posición docente en la iniciación profesional y el modo en que ellas dan cuenta de los rasgos propios de la cultura y dramática profesional (reconfigurados) en el escenario social contemporáneo (Bedacarratx, 2020).

Particularmente en este artículo, se presentará el análisis del material correspondiente al seguimiento de tres practicantes (futuros docentes) entrevistados y observados durante la realización de sus prácticas en el marco de la formación inicial. El análisis propuesto articula la singularidad de la experiencia de cada sujeto con datos producidos en otras instancias del trabajo de campo (detallado en el siguiente apartado).

Tanto en las prácticas observadas como en la perspectiva que sus protagonistas tienen en torno a ellas, pueden identificarse algunos rasgos singulares en que el proceso de socialización es transitado por los futuros nuevos docentes. Este proceso está signado por el desafío de encontrar el modo de construir una autoridad y de ser visto y considerado como maestro, para poder “llegar a los alumnos”. Todo ello, procurando que el hacer pedagógico —al tiempo que permita llevarse adelante con arreglo a las exigencias institucionales— guarde coherencia con los valores y principios construidos en la propia biografía de formación.

2. Contextualización teórico-metodológica

El trabajo llevado adelante en la ya citada investigación dio continuidad a una indagación anterior, en la que se abordó —desde la perspectiva de la psicología social en sus vertientes grupal e institucional— la pregunta relativa a los procesos de conformación identitaria en los sujetos futuros docentes durante su formación en la práctica pre-profesional. En una segunda fase de dicha indagación, se amplió el marco teórico-conceptual y se tomó como insumo los resultados obtenidos en aquel primer momento, se formularon y abordaron nuevas preguntas que complejizaron el campo problemático de partida. En esta fase, se buscó comprender de qué manera los jóvenes futuros docentes tramitan/transitan el sufrimiento y las

ansiedades que se activan en la iniciación a la profesión, su articulación con las características de un contexto socio-cultural de declive institucional² y su impacto en las prácticas pedagógicas y en la configuración subjetiva de las nuevas generaciones de maestros (Bedacarratx, 2012, 2020, 2020b).

Metodológicamente, se propuso una estrategia de re-lectura de material empírico producido en la primera fase que supuso “volver” sobre las interpretaciones ya realizadas y sobre aquellas que quedaron pendientes de profundización. La complejización del campo problemático dio continuidad al esfuerzo de reconstrucción de las articulaciones entre realidad psíquica de los sujetos singulares y el conjunto intersubjetivo del que forman parte —y al que dan consistencia— (Remedi, 2004).

Se trata de una continuidad en el posicionamiento teórico de partida en el que la noción de subjetividad se erige como conceptualización central, entendiéndola como el conjunto de procesos intra e intersubjetivos, conscientes e inconscientes, individuales y colectivos por el que el sujeto (futuro docente) se constituye internamente como tal, apropiándose de e incorporando-se a una cultura profesional en el entramado de dos órdenes irreductibles e inseparables (Bedacarratx, 2020b): el del psique-soma y el histórico-social (Ramírez Grajeda y Anzaldúa Arce, 2017).

En este marco, desde una línea de trabajo que privilegió estrategias propias de la investigación cualitativa, la recolección de material estuvo centrada en la búsqueda de sentidos y significados de los que son portadores/constructores los sujetos involucrados (Taylor y Bodgan, 1984; Castro, 1999; Janesik, 2000). La producción de los datos se orientó hacia la naturaleza propia del trabajo de estudio de casos, esto es, al decir de Neiman y Quaranta:

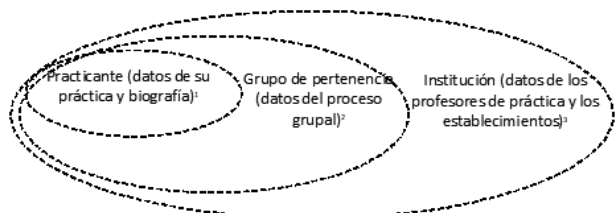
una forma de investigación empírica que aborda fenómenos contemporáneos, en términos holísticos y significativos, en sus contextos específicos de acontecimiento, orientada a responder preguntas de ‘cómo’ y ‘por qué’ suceden las cuestiones bajo examen. Estos diseños que, contra la ‘ortodoxia’ cuantitativista, no se limitan a explorar o describir fenómenos sociales, tienen la capacidad de captar la

complejidad del contexto y su relación con los eventos estudiados (Neiman y Quaranta, 2006, p. 230).

La mirada se focalizó en lo situacional, entendiendo que “una situación tiene un devenir, una historia [y que] sucede con una temporalidad. El encuadre situacional enfatiza lo que está sucediendo en el presente, en un momento de ese devenir, en la transversalidad temporal. Pero ese momento actual, ese corte transversal contiene y actualiza la historia” (Souto, 1996, p. 120). En consonancia con lo hasta aquí expuesto, el abordaje del material situó en el centro al sujeto y —a través de él— a “la estructura que constituye el plano de lo transindividual, esto es, de la subjetividad colectiva” (Araujo y Fernández, 1996, p. 245).

El material empírico sometido a re-lectura y análisis fue el producido en un trabajo de campo realizado con practicantes de la Licenciatura en Educación Primaria de la más antigua institución formadora de docentes de la ciudad de México, con una estadía en terreno (tanto en la institución formadora como en las escuelas de nivel primario receptoras de sus practicantes) de ocho meses, en el cual los sujetos fueron seleccionados intencionalmente, siguiendo el criterio de pertenencia a un grupo-clase que estuviera cursando alguna de las instancias de prácticas pre-profesionales en el marco de la licenciatura citada (Bedacarratx, 2020b).

Las descripciones analíticas expuestas en este artículo, así, quedan enmarcadas en el material empírico construido en un trabajo de campo de mayor alcance, tal como lo muestra el siguiente esquema³:



Notas:

(1) Fuentes: registros de observación de prácticas, entrevistas individuales, diario de campo.

(2) Fuentes: entrevistas grupales. (3) Fuentes: entrevistas individuales, diario de campo.

Desde “aproximaciones sucesivas”, y desde una flexibilidad teórica que permitiera un juego de modificaciones entre el dato empírico y los aportes conceptuales diversos (Achilli, 2005), se procedió a la construcción de categorías analíticas de diferentes niveles, usando, de modo progresivo, las conceptualizaciones provenientes de los campos disciplinares usados como referentes (Bedacarratx 2020b). En tanto, la tarea analítica se centró en la identificación tanto de las formas de caracterizar y vivenciar el trabajo docente en las primeras experiencias profesionales (por parte de los futuros docentes), considerando el modo en que esa caracterización se relaciona con los rasgos socio-culturales e institucionales que atraviesa y hace de marco en el desarrollo de la tarea docente (Bedacarratx, 2020, 2020b).

La interpretación del material estuvo orientada por la intencionalidad de “desenmarañar las estructuras de significación” (de las que son portadoras las prácticas y los discursos) por las que los sujetos atribuyen múltiples sentidos a la profesión por la que han optado y a las prácticas que protagonizan. El trabajo analítico se constituyó, pues, en una tarea de segundo grado: explicando explicaciones (Alonso, 1998), interpretando esquemas de interpretación (Geertz, 1973) y atendiendo a la estructura de doble sentido que constituye a la dimensión simbólica de la realidad social (Ricoeur, 1965). De allí la especial atención a emergentes, metáforas y cadenas de significantes (Baz, 1998) que dieran cuenta de significados y sentidos a los que aparece asociado el trabajo docente.

3. Transitar la formación en la práctica, desde la voz y el cuerpo de los practicantes

Estar “a cargo” de una propuesta de enseñanza supone para los practicantes una interpelación subjetiva asociada a las emociones que se despiertan con los primeros contactos con el “objeto real de trabajo” y que activa la interrogación respecto de cómo transitar el pasaje de estudiante a docente y a cómo (es posible) asumir la profesión para la que se están formando. Las descripciones analíticas que siguen procuran dar cuenta

del modo en que estas cuestiones son asumidas por tres futuros docentes⁴ que transitan, de modos singulares y con puntos en común, alguna de las instancias que constituyen el trayecto de prácticas pre-profesionales.

3.1. La resistencia del otro. La experiencia de Fabiana

Durante el tercer semestre de cursado, la práctica de Fabiana tuvo lugar en un quinto grado constituido por veintiocho alumnos. Las clases observadas se caracterizan por un constante esfuerzo por captar el interés de los alumnos y por motivarlos a trabajar en su propuesta. No siempre el esfuerzo y los recursos utilizados son suficientes para obtener el resultado esperado y, probablemente, esto es lo que hace que Fabiana manifieste una importante preocupación por la indisciplina⁵ del grupo.

El hacer áulico está planificado en torno a juegos, trabajos grupales, materiales llamativos de elaboración propia, elección de temas de interés para los alumnos para abordar los contenidos, todo lo cual busca hacer atractiva la propuesta de enseñanza. Sin embargo, la propia Fabiana advierte que *lo mismo* que los atrae (a los alumnos) los desordena y es en esas circunstancias (frecuentes) que echa mano de estrategias de “captación de la atención” del grupo, muchas veces, desligadas del abordaje del contenido. Así, la jornada escolar parece estar constantemente interrumpida por el llamado al orden a través de formas diversas: un títere que cuenta historias o cuentos, con independencia de la tarea y contenidos que se venían desarrollando; adivinanzas numéricas, donde el alumno señalado debe indicar el resultado de una cuenta de sumas y restas, que se van encadenando; advertencias sobre las consecuencias del mal comportamiento, entre las que se registran: el castigo “institucional” de ir a la Dirección; el castigo “personal” de retirarse del salón —la practicante— para ir a trabajar con otro grupo; el uso de las preguntas y las respuestas respecto a los contenidos abordados en clase como modo de control o de puesta en evidencia respecto a la atención que los alumnos están poniendo en lo que ella explica; el uso de las palmas y el llamado explícito al orden con elevados tonos de voz.

Estas interrupciones, más que ser tales, organizan la dinámica de la

clase y parecen intentar dar respuesta a una tensión fundamental que Fabiana buscaría resolver —con su cuerpo, su voz y creatividad— en cada clase que prepara e implementa, a saber: la referida a la intención de llevar adelante una propuesta en la que prime el placer por aprender *versus* la necesidad (personal e institucional) de que esta se amolde a la lógica escolar de la disciplina. Desde su planificación, la propuesta está colmada de actividades que resultan atractivas, novedosas, motivadoras y que suponen una participación activa por parte de los alumnos; pero en su implementación no se encuentra, sino que *choca* con la naturaleza inquieta de los niños, la cual es llamada a ser expresada en las actividades propuestas.

El modo en que Fabiana procura resolver este choque o desencuentro (-condensado en su frase “lo que los atrae los distrae”- es complementando su tarea con un conjunto de actividades (algunas planificadas, otras, más sencillas, decididas sobre la marcha) que los “mantenga quietitos”, ordenados, en silencio o tranquilos. De este modo, algunas estrategias, más que pedagógicas, serían de control. Esta resistencia de los cuerpos a su disciplinamiento enfrenta a Fabiana a la dificultad de “domar” la “naturaleza inquieta de los niños”.

La preocupación por el “control de grupo”, relacionada con la “necesidad de poner límites” a la libertad que se procura propiciar, es referida con recurrencia en las conversaciones que Fabiana sostiene con sus pares durante los recreos o antes de la formación. Este fue un tema que tomó especial preponderancia durante la entrevista grupal con sus compañeros de grupo. Se trata de una preocupación que no solo estaría relacionada con la intención de evitar que las situaciones suscitadas en el aula, con los alumnos, “se vayan de las manos”; sino, además, con la intención de controlar al otro y sus impulsos, reconociendo que también es necesario controlar los propios impulsos en la relación con los alumnos, sobre los que se tiene una responsabilidad en su cuidado y a quienes hay que enseñar (con el ejemplo).

En las situaciones áulicas que suponen la explicación y desarrollo de un contenido nuevo, Fabiana es escuchada la gran mayoría de las veces, y los diálogos que propone son seguidos con interés. En ocasiones como

esta, Fabiana muestra cómo hacer una actividad o define los conceptos que pretende enseñar, solicitando luego ejemplos y/o pidiendo que reiteren aquello que ella explicó. Se trata de circunstancias, en las que la practicante logra ocupar un lugar de autoridad, de supuesto saber, que da lugar a la escucha y al reconocimiento del otro. En este punto, emerge otra resistencia, que podríamos denominar resistencia cognitiva, vinculada a la dificultad de que la comprensión de un concepto o de un conjunto de conceptos pueda tener lugar en el marco de una o dos clases escolares: haciéndose evidente, para la practicante, que no hay una relación de causalidad lineal entre el enseñar y el aprender, entre el mostrar del docente y el comprender de cada alumno.

La propuesta de Fabiana está compuesta, en su mayoría, por tareas que mantienen a los alumnos ocupados, trabajando individual o grupalmente, y en las que su rol consiste en supervisar lo que los alumnos están realizando, reforzar explicaciones individualmente (socializándolas cuando advierte dificultades recurrentes), corregir y llamar la atención de quienes no se concentran en el trabajo. El límite del tiempo —impuesto sea por el toque de campana, por la diagramación del horario escolar en asignaturas, o por la captación del interés de los alumnos— es otra de las variables que estructuran y, de acuerdo a la propia Fabiana, dificultan su hacer: en algunas ocasiones, las actividades que resultan convocantes para los alumnos parecen estirarse y perder su efecto motivador; en otras, el desarrollo de la clase es cortado abruptamente para pasar a otra materia.

3.2. La enseñanza como sistema de control. La experiencia de Leo

La práctica de Leo se desarrolla durante el cursado del séptimo semestre de la carrera en un salón de quinto grado con veintiocho alumnos. Desde su autopercepción este practicante considera que aún “le falla un poco el control de grupo” y vincula esta dificultad tanto a las características del grupo de alumnos como a las modalidades de trabajo a las que los maestros los han acostumbrado. Leo describe a sus alumnos como niños

muy desatados, en una edad (pre-adolescencia) en que están atravesando “cambios emocionales muy drásticos” que explicarían las fluctuaciones en sus actitudes, entre ellos y para con la propuesta implementada por él. Señala el incumplimiento en las tareas o frente a la solicitud de materiales de una clase a la siguiente.

Cuando se le pregunta sobre las dificultades que está atravesando en su trabajo, Leo plantea que la principal limitación para poder implementar exitosamente su propuesta son los propios niños (a quienes esta está destinada): “te ocasionan ciertas limitantes, porque... en lugar tú de desempeñar bien tu trabajo... como ellos no cumplen con traer el material y todo lo necesario, entonces... tú tienes que andar cambiando muchas actividades, o cosas así. Y de hecho, pues sí el desarrollo de los temas pues... se quedan cosas así, incompletas, precisamente por eso” (extracto entrevista Leo). Que los niños mismos, destinatarios de la propuesta de enseñanza, sean considerados como *su* principal dificultad y obstáculo para el desarrollo de *su* tarea se manifiesta no solo de manera explícita, sino también en un frecuente modismo que Leo utiliza al hablar sobre el comportamiento de los alumnos en el aula: “‘me’ trae la tarea, pero siempre toda mal hecha... no ‘me’ cumple”.

Pese a ello, desde su propia percepción, el practicante siente que ha logrado establecer un buen vínculo con los niños, que lo han aceptado, aunque sí percibe, en el desarrollo de su trabajo, que no lo llegan a ver como “su” maestro... no lo ven “con la misma seriedad que a la maestra”. Leo asocia esta situación a la escasa influencia que él tiene en las calificaciones y evaluaciones finales: a pesar de que por ello Leo ha implementado un sistema de calificación diaria, él cree que los alumnos ya han advertido que esta no es contemplada en la global del bimestre.

En relación a las formas de trabajo escolar a las que están habituados los alumnos, Leo considera que el grupo está acostumbrado a las constantes reprimendas y castigos, que facilitan (y se convertirían en condición para) el buen comportamiento dentro del salón: cuestión con la que él manifiesta no sentirse cómodo, aunque admite tener que recurrir a tales tácticas para lograr un clima de trabajo. En sus clases predominan tanto las reprimendas como el trabajo áulico basado en rutinas que no

dan lugar a la actividad (corporal, verbal, mental) de los alumnos y se combinan, en menor medida, con actividades basadas en el diálogo, con reflexiones e inferencias respecto a los contenidos que son abordados y también respecto a las formas de relacionarse con los demás y de comportarse en el aula.

De acuerdo a lo explicitado por el practicante, él pretende que los contenidos que se abordan durante su práctica puedan relacionarse con diferentes aspectos de la vida cotidiana de los alumnos, buscando que ellos puedan pensar, razonar y comprender durante las clases y en la elaboración de las tareas. No obstante, reconoce la dificultad de llevar adelante esta intención, atendiendo a que no es a lo que los alumnos están habituados y teniendo en cuenta el tiempo, esfuerzo y dispersión en el trabajo grupal que genera intentar que los alumnos comprendan lo que leen o pongan en palabras los fundamentos de lo que dicen o hacen en las tareas que les son encomendadas. Se trata de una dificultad que Leo procura abordar, pero es un intento que muchas veces abandona, ante la evidencia de que los niños “no saben hacerlo”. Ante la circunstancia de intentos fallidos, el propio practicante o maestra, dan respuesta a las preguntas (por ejemplo: “¿Y cómo llegaste a ese resultado? ¿Y por qué sumaste?”) que apuntan a la comprensión, y son quienes terminan por asumir los procedimientos que, idealmente, deberían llevar a cabo los alumnos.

En la entrevista Leo también hizo mención a una dificultad recurrente: la relativa a la comprensión lectora de los alumnos, aduciendo que es evidente que los alumnos no logran captar las ideas principales, ni diferenciarlas de las ideas secundarias, ni de captar la idea global de lo leído. De allí que la mayoría de las veces trabaje del mismo modo que la maestra, proveyendo a los alumnos los resúmenes ya elaborados, de modo de que sea ese el insumo de estudio para los alumnos.

El dictado y el copiado del pizarrón es una de las formas habituales de trabajo, en tanto ayudan a “ahorrar” tiempo y colaborar con una dinámica áulica en la que los alumnos estén en silencio, en sus lugares, siguiendo el planteo del tema desarrollado (aunque ello sea en desmedro de la adquisición de estrategias de lectura para la comprensión). Desde

lo pedagógico, Leo fundamenta que tanto el dictado como el copiado del pizarrón desarrollan en los alumnos la costumbre de atender y pensar cómo escribir cada palabra para no incurrir en errores ortográficos.

Todas las clases observadas comienzan con la solicitud de las tareas que les fueron asignadas a los alumnos en la clase anterior; al pasar a retirarlas Leo va indicando en una planilla el cumplimiento o incumplimiento por parte de cada niño, que se complementa a una hoja individual para cada alumno (que le entregan al comienzo de la jornada escolar y que les es devuelta al finalizar), en la que se consignan día a día, tres calificaciones referidas a conducta, tarea y ortografía y que debe ser firmada por los padres, también diariamente. Con la implementación de esta planilla individual, Leo entiende que logró mayor cumplimiento en las tareas y mejor comportamiento en el salón, aunque también observa cómo, con el pasar de los días, este resultado se relativiza, situación ante la cual se ve en la obligación de acudir a castigos o suspensión de actividades que él sabe que son de su agrado.

Si bien se trata de una planilla que es completada con una escala de calificaciones definida por Leo, explícitamente el practicante se refiere a ella como “planilla de control” y no de evaluación de aprendizajes: y es que, a decir del propio practicante, “la verdadera evaluación” es la de los exámenes bimestrales, a cargo de la docente del grado, quien los lunes y martes desarrolla los contenidos (complementarios a los planteados en la propuesta de Leo) que se incluirán en tales exámenes. En función de las observaciones realizadas a lo largo de la carrera, el practicante infiere que la labor cotidiana de los maestros en el aula está orientada a propiciar un entrenamiento que permita resolver con éxito los exámenes bimestrales.

El control “administrativo” por medio de planillas del trabajo de los alumnos intencionalmente sirve de puente con las familias (con la idea de que desde el hogar colaboren con el desempeño escolar de sus hijos), y es complementado con la socialización del modo en que cada alumno realizó la tarea. En una lógica similar, el abordaje de los contenidos en sí mismos, generalmente, se inicia con alguna explicación de Leo, con preguntas e intercambios con los alumnos, luego sigue algún “ejercicio

práctico” del manual que comienzan realizando de forma colectiva y que finalmente lo terminan individualmente. Una vez resueltas las actividades, se corrigen entre todos los resultados que cada quien obtuvo en su resolución y se hace hincapié en la capacidad de argumentación para sostener los resultados (cómo se procedió, por qué se plantea lo que se plantea) y en el intercambio de opiniones al respecto.

En tales situaciones, Leo tiene un rol activo, va haciendo aclaraciones y dando explicaciones, al tiempo que va distribuyendo la palabra a los alumnos, alternando su labor con constantes llamados de atención a quienes, de algún modo, se apartan de la tarea o interfieren en su desarrollo. Se trata de un trabajo que Leo tipifica como de “estar constantemente jalándoles las riendas” a los alumnos para que presten atención y para *evitar que caigan en el relajo* que él entiende como propio de la edad. En ese marco, frecuentemente Leo insta a participar a aquellos alumnos que parecen estar desatentos, de modo tal de que vuelvan al trabajo. También es recurrente que interrumpa sus explicaciones o los intercambios que se están dando en el salón para regañar a los niños sea de manera individual (a aquellos que están dispersos, hablando o parándose y circulando en el salón) o grupal (a todos por igual, especialmente en situaciones en que se produce barullo generalizado) con elevados tonos de voz, miradas intimidantes y gestos que emulan el castigo corporal, que dejan en evidencia a quienes no se comportan como Leo espera. Con estas intervenciones, en las que pareciera primar la intención de ubicar a los niños en el “lugar de alumnos de una escuela primaria”, Leo logra —siempre momentáneamente— el cometido de desarrollar su clase en un marco de silencio y tranquilidad.

3.3. El otro como protagonista: una alternativa para el trabajo en el salón de clases. La experiencia de Adriana.

Mientras cursaba el segundo semestre, y en el marco de una de las asignaturas de la carrera, Adriana vio una película sobre la vida y pedagogía de Celestine Freinet y quedó impactada no solo por los cambios que las técnicas implementadas por el pedagogo implicaban, sino también

por las fuertes similitudes que ella encontró entre aquellas escuelas de principios de siglo y las de la actualidad. Más adelante, y contactada con estudiantes del Colegio de Historia, Adriana pudo visitar una Escuela Activa, de carácter particular, en la que se implementaban las técnicas Freinet. Luego de esa experiencia se animó a probar el uso de estas técnicas en su período de prácticas y pudo comprobar que es factible trabajar con ellas, también, en el ámbito de la escuela oficial, adecuándolas a las necesidades del grupo de alumnos, a los recursos con los que cuente la institución y lo que puedan aportar los niños. Se trata de una opción sostenida en el tiempo en la que la practicante se muestra cómoda y satisfecha, ya en el séptimo semestre que está cursando al momento de la entrevista. La satisfacción a la que Adriana hace mención deviene no solo de los resultados que ella observó que se logran durante la implementación de su propuesta —como resultado del énfasis en la participación democrática en las actividades que se desarrollan en el aula—, sino también del buen vínculo y clima de trabajo que puede establecer con los niños. Reconoce, también, con cierta ambivalencia, que la creciente independencia y capacidades que van alcanzando los niños la obligan a trabajar más y a pensar con mayores detalles sus propuestas.

El inicio de cada jornada está a cargo de un alumno o alumna que lee una crónica de las actividades realizadas en el día anterior. El texto leído es de autoría de quien lee y, una vez culminada la lectura, el/la secretario/a del salón (rol que diariamente se va rotando en el grupo) registra en el pizarrón la evaluación que hacen los compañeros de la crónica. Adriana va haciendo preguntas, en principio, solicitando comentarios generales y sugerencias, para luego pasar a la votación, según criterios ya estipulados, tales como creatividad, ortografía, lectura, contenido: los resultados son anotados en la pizarra por el secretario.

En el desarrollo de los contenidos, Adriana trabaja con los libros de texto utilizados por el maestro, los cuales forman parte de los recursos incorporados en su propuesta, en el marco de una dinámica áulica estructurada por ciertas rutinas que dan participación activa a los alumnos en el desarrollo de las clases. Además de estas rutinas, incorpora en su hacer cotidiano algunos aspectos que ella considera fundamentales del

trabajo docente, extraídos de su experiencia como alumna: por un lado, la supervisión constante del desempeño de los alumnos, pasando por los bancos para ayudar a quienes lo necesiten o llamar la atención de quienes no estén en tarea; por otro lado, el establecimiento de un vínculo afectivo dentro y fuera del aula, que le permita “llegar a cada niño”, conociéndolo, sabiendo sus necesidades específicas y alentándolos respecto a sus capacidades, en caso de que ella lo considere necesario.

Tanto en la entrevista como en las clases observadas, se hace evidente la intención de que los alumnos puedan expresarse: expresar sus opiniones, sentimientos, experiencias y saberes, de manera escrita y oral, entendiendo que esa expresión redundará positivamente no solo en el plano individual, sino también en contribuir a la dinámica y crecimiento del grupo. En el momento de las observaciones, los alumnos mostraron haber internalizado la forma de trabajo propuesta por Adriana: sabían las normas y rutinas que organizan cada jornada escolar (a veces anticipándose a Adriana y siempre asumiéndolas de modo natural). Por su parte, la regulación del comportamiento, en gran medida, es trasladada al grupo: a los alumnos se les otorga una importante “cuota de poder”, puesto que su opinión y evaluación respecto al hacer de sus pares es central. Asimismo, en las ocasiones en que uno o varios alumnos no se avienen al trabajo y normas planteadas por Adriana, ella advierte que las medidas que se tomarán no serán sobre esos alumnos en particular, sino sobre todo el grupo.

En las paredes del aula donde se lleva adelante la práctica se observan dibujos, mapas y afiches, estos últimos de uso frecuente durante las clases. Los bancos están dispuestos en tres filas: dos con bancos individuales, a los costados del salón, y una con bancos de a pares, al centro. Se trata del orden que el maestro dispuso a inicios de año, en donde se ha separado, en la fila de la derecha, a los alumnos “más flojos” y a “los que no quieren trabajar y molestan”, siendo paradigmático el caso de un alumno que se sienta directamente en el escritorio del maestro, junto a él. Si bien Adriana manifiesta no acordar con este criterio, y si bien el maestro le da cierto margen, ella entiende que debe respetarlo porque era una decisión tomada de antemano, y admite que, en algunas ocasiones,

ella solicita a los alumnos que se cambien de lugar (indicándoles a dónde) para poder hacer un seguimiento más cercano y promover el trabajo genuino y autónomo de cada uno, evitando que realicen las actividades copiándose del compañero del lado.

En los momentos en que uno o varios alumnos se dispersan de las tareas propuestas, Adriana echa mano de algunos recursos que vuelven a recuperar su atención. En algunos casos, tales recursos están vinculados con los contenidos a abordar; en otros, recurre a cánticos o ejercicios corporales que son de agrado de los niños, con los que logra que el grupo quede en silencio y calmado. También, es frecuente que la practicante se dirija individualmente ante el o los alumnos que se alejan de las consignas planteadas, llamándolos a la reflexión ante el grupo de compañeros (sobre su forma de ser, sus capacidades y logros) y, a veces, indicando que su mal comportamiento perjudicará a todo el grupo (en tanto ella deberá suspender algunas actividades que sabe son de su agrado).

La principal preocupación o frustración que Adriana reconoce como resultado de asumir esta perspectiva (a la que ella siempre se refiere con la noción de “técnicas”) es el saber que, una vez que ella se vaya del salón, los niños seguirán trabajando con el maestro de manera tradicional, sabiendo que lo mismo pasará cuando tenga su propio grupo (una vez recibida), cuando sus alumnos pasen de grado. En contraposición, ella espera que lo que haya podido transmitirles les quede y les sirva para toda la vida.

4. Consideraciones finales. De encuentros y desencuentros...

Con la inserción en las escuelas primarias para la implementación de una propuesta de enseñanza de autoría propia, los futuros docentes comienzan a transitar un camino que experimentan como una transición que los lleva del idealismo a la realidad, caracterizada como un conjunto de desajustes entre “lo imaginado” y “lo fáctico”, entre “lo deseado” y

“lo efectivamente sucedido”, entre “lo esperado” y “lo encontrado”. El futuro docente se encuentra cuerpo a cuerpo con los sujetos reales y las instituciones concretas, pero también se encuentra consigo mismo, con su estilo, con sus capacidades y limitaciones para posicionarse en el rol docente y abordar la complejidad del trabajo en coherencia con el *ethos* de la profesión y con los valores y principios que personalmente sostiene.

En términos generales, y desde una lectura comparada entre las entrevistas individuales y los registros de observación de los futuros docentes (sistematizada en el Cuadro 1), tales desajustes se objetivan en el total o relativo distanciamiento entre las percepciones que los futuros nuevos docentes explicitan con respecto a los propósitos que orientan sus prácticas y algunas de las decisiones que en ellas toman.

-Cuadro 1⁶-

Propósitos perseguidos respecto al trabajo con el conocimiento	Características de las prácticas en coherencia con los propósitos perseguidos	Características de las prácticas que se desfasan de los propósitos perseguidos
<ul style="list-style-type: none"> - Vincular los contenidos con la vida cotidiana de los alumnos. - Hacer razonar, pensar y reflexionar a los alumnos. - Hacer que el conocimiento tenga sentido para los alumnos y que el aprendizaje sea significativo. - Priorizar la comprensión, antes que la memorización. - Interesar a los niños en el aprendizaje. - Crear un clima ameno (en algunos casos creativo, lúdico) de trabajo. - Proporcionar una formación integral y humana. - Generar el protagonismo 	<ul style="list-style-type: none"> - Actividades que apelan a la creatividad. - Actividades lúdicas en las que se usa el cuerpo y se apela a un uso diferente del espacio (ya sea porque suponen la movilidad de los alumnos dentro del salón, porque se los distribuye de manera diferente a la habitual o porque se utilizan otros espacios institucionales como patio, biblioteca o entorno de la escuela). - Clases estructuradas en torno al diálogo con los alumnos, complementando con explicaciones y actividades (diseñadas por los practican- 	<ul style="list-style-type: none"> - Uso, más o menos frecuente, de actividades mecánicas (largos dictados, copiar del pizarrón, pasar a dar lección). - Intervenciones de los alumnos que son interrumpidas para corregir errores de pronunciación, puntuación, entonación. - Presentación de las actividades de cada área de conocimiento sin ningún tipo de relación entre ellas. - Uso de la calificación como forma de amenaza o motivación. - Clases estructuradas en torno a las actividades pro-

<p>del alumno en el proceso de aprendizaje.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Transmitirles a los alumnos que ellos pueden ser capaces, que son inteligentes, que pueden hacerlo. - Dejarles a los alumnos más que conocimientos (se alude a modelos, hábitos, modales, valores, estímulos afectivos...). - Establecer con los alumnos una relación de confianza y respeto (no autoritaria). - Dar libertad a los alumnos. 	<p>tes o sacadas de los libros de texto);</p> <ul style="list-style-type: none"> - Acciones ligadas a ayudar a los alumnos a resolver actividades propuestas, atendiendo a las facilidades y dificultades de cada uno. - Intervenciones ligadas a buenos modales, hábitos, moralidad y costumbres. - Llamados de atención respecto de la falta o demostración de esfuerzos de los alumnos y al despliegue de capacidades para la realización de la tarea propuesta (felicitaciones que motivan o advertencias que llaman al trabajo). - Relación de cercanía y cariño con los niños, especialmente en instancias extra áulicas (entrada y salida, recreos, formación). 	<p>puestas por los libros de texto y corrección por parte del practicante.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Clases estructuradas en torno a la exposición oral del practicante (lectura y/o explicación), alternando con preguntas (de respuestas cerradas) a los alumnos. - El uso de gestos y de la mirada como elementos intimidatorios. - El uso de la amenaza para lograr atención de los alumnos. - Los gritos intimidantes para poner en evidencia el mal comportamiento del grupo o de algún alumno en particular.
-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Respecto de estos “encuentros y desencuentros”, el material empírico da cuenta de una preocupación central por parte de los futuros docentes: la relativa a las habilidades y destrezas para gestionar la clase, en función tanto de los parámetros de eficacia estipulados por la escuela, como de las expectativas personales vinculadas a los fines educativos que se persiguen y a las satisfacciones (realización personal) que pueden emanar del ejercicio de la profesión. El “control de grupo” y la expectativa de “lograr ser visto por los alumnos como el maestro” (como garantía de éxito en la implementación de las propuestas) son los emergentes más recurrentes que dan cuenta de dicha preocupación.

La posibilidad de ser reconocido como autoridad y ser investido como “sujeto supuesto saber” (Blanchard Lavelle, 1996) -que emerge en el significativo de querer “llegar a ellos”- se dificulta, desde la perspectiva

de la mayoría de los entrevistados, toda vez que se procuran implementar estrategias y actividades que se alejen del modelo escolar tradicional (el caso de Adriana es, en este punto, un contra-ejemplo). En este marco, los propios alumnos (como portadores de las formas escolares tradicionales que los practicantes pretenden superar) se presentan como el principal obstáculo en la labor del futuro nuevo docente. El trabajo que hay que realizar ya no es sobre ellos⁷, sino en contra de ellos.

Ante esta situación, actuar como el maestro del salón en donde realizan sus prácticas, echar mano de las estrategias “que le funcionan” y emular sus formas de vinculación con los alumnos termina constituyéndose en la principal “estrategia de supervivencia”. De este modo, la socialización es predominantemente vivida, como adaptación al *statu quo* escolar, transitada con la ambivalencia que provoca tener que abandonar modelos ideales y formas de hacer opuestas a las que se pretendía implementar. Esto suele constituirse en fuente de frustración: se trata de un “abandono”, más o menos parcial, que da lugar a la posibilidad de ejercer la profesión sobre la base de modelos que si bien son criticados, son los conocidos, los que dan seguridad y garantizan —aunque sea relativamente— resultados más eficaces.

Las dificultades en la implementación de metodologías que procuran otorgar a los alumnos un lugar central en la dinámica del enseñar y el aprender son vivenciadas por los practicantes, también, como una carencia personal: el bagaje de experiencias escolares que han incorporado como alumnos o que han podido observar como practicantes es producto de una “escuela tradicional”, centrada en la instrucción y el disciplinamiento de los educandos. Es a esa experiencia (a “lo viejo conocido”) a la que recurren cuando “las cosas no funcionan”, cerrando un círculo de autoinvalidación del cambio que, como nueva generación, los futuros docentes buscarían propicia.

En contraposición, la posibilidad de haber visto y protagonizado experiencias que indican que la labor docente puede ser desarrollada de un modo “diferente” (en el seno de la escuela) funciona como motor de propuestas que alejan el hacer pedagógico de las formas escolares criticadas y de los estilos docentes que se han “padecido” como alumnos. En este

sentido, la experiencia de Adriana es paradigmática, desde el desarrollo de una propuesta que pone en el centro la actividad de los niños, identificada con el abordaje crítico de un modelo particular, desde un encuadre preciso prescripto (técnicas Freinet), que es el que, probablemente, le otorga una seguridad, en tanto ordena y ha sido probado y comprobado, con la que no cuentan sus otros pares. Sin transitar un circuito de autoinvalidación respecto a las capacidades de sostener una propuesta alternativa, esta futura docente logra ocupar el lugar de sujeto supuesto saber. Aunque parezca contradictorio, esto es posible en tanto su “control” de la situación pedagógica descansa en un encuadre (vivido y probado) que dota de un cierto poder al grupo de alumnos respecto a las normas, sanciones y definiciones del hacer áulico.

La insistencia con la que los practicantes refieren (en discursos y prácticas) a la preocupación por el “manejo de grupo” da cuenta de que la capacidad de control es valorada como condición *sine qua non* para el ejercicio de la profesión. Resulta interesante cómo lo expresa uno entrevistados: “no hay control... no hay maestro”. Se trata de una capacidad de la que no se puede prescindir, debiendo, manejar los contenidos, dominar las estrategias a través de las cuales enseñarlos, controlar los cuerpos y los afectos (de los de los alumnos y propios) constituidos y devenidos en el vínculo pedagógico (Bedacarratx, 2020). Esto conlleva al hecho de que posicionarse en el lugar docente -“pararse frente a los alumnos” y “sostener una propuesta personal”- despierte un conjunto de afectos ambivalentes vinculados a su relación con la autoridad, con el saber y con las infancias a propósito de la función que está asumiendo en la transmisión cultural dentro del dispositivo escolar (Filloux, 1996; Ferry, 1997).

En ese sentido, la eficacia de la propia labor pedagógica no queda solamente referenciada en el éxito (o fracaso) de las metodologías propuestas para la enseñanza en términos de aprendizaje y calificaciones escolares: lo que se pone en primer plano, cuando cada entrevistado refiere a su experiencia, son los resultados de su trabajo y sus satisfacciones en el vínculo con los niños, la posibilidad de generar “transacciones afectivas”, de “llegar a ellos”, de atender a sus eventuales problemáticas, de

devolverles la confianza en sus capacidades para aprender. Esto es, esa pregunta central que atraviesa la iniciación en la profesión —“¿Cómo le hago?”⁸— es abordada con matices singulares y, en todos los casos, alude y excede la preocupación metodológica relativa a la apropiación de los contenidos a enseñar. Se trata de una pregunta desde donde se problematizan las cuestiones del vínculo, del poder, del deber, de la pertinencia, los efectos y la eficacia del propio hacer.

Entonces, además de confrontar con la resistencia del objeto de trabajo, el futuro maestro se confronta consigo mismo, con su biografía de formación que se actualiza en el vínculo que de manera cotidiana establece con los alumnos, con sus deseos, temores, capacidades y falencias. Esto es, el practicante habrá de dar batalla también contra “la resistencia que su propia subjetividad oponga a la tarea que emprende y que emergerá a través de sus impericias (...) de la resistencia a transformar-se y a ejercer el deseo de transformar los modos de hacer en los que fue formado” (Bedacarratx, 2020).

Esta “resistencia de lo real” (Dejours, 2012), se presenta bajo la forma de insatisfacción frente a resultados significados como insuficientes, ante los cuales el sujeto futuro docente puede quedar, internamente paralizado.

[...] por la perplejidad y la duda: sus magros resultados ¿son causados por la definición de objetivos exorbitantes (...) o por su propia ineptitud? (...) No siempre es fácil saber si la resistencia a la maestría técnica laboral resulta de que dicha tarea es imposible o de que yo soy un incapaz (Dejours, 2012, p. 152).

En los abordajes posibles a este interrogante intervienen elementos biográficos y contextuales que configuran la percepción sobre las propias capacidades, sobre lo posible, sobre lo inviable. En este sentido,

[...] la tensión entre el deseo de omnipotencia (de controlarlo todo) *versus* el temor de impotencia (perder el control, que la situación

se vaya de las manos) se juega en cada práctica de modos diferenciados: problematizando y/o tendiendo a justificar los aspectos de la labor que están por fuera de los marcos de referencia sostenidos como válidos; transfiriendo el “control del salón” al maestro titular (con un desdibujamiento del propio rol); apropiándose de las formas habituales de trabajo escolar u oponiéndose a estas (Bedacarratx, 2020, p. 154).

Ahora bien, el sufrimiento que produce el fracaso del saber-hacer ante la resistencia que opone el objeto de trabajo es el que, al mismo tiempo, moviliza la búsqueda de soluciones

Se podría mostrar que el sufrimiento es también el modo fundamental por el que se produce este conocimiento extraordinario de lo real, este conocimiento íntimo que es también un conocimiento por el cuerpo. Es el cuerpo el que palpa al mundo y la resistencia que le opone a nuestra técnica; y es de este conocimiento por el cuerpo de donde surge en un momento dado, la idea, la intuición del camino que permitirá lidiar con lo real y superarlo (Dejours, 2009, p. 4).

El análisis del material expuesto en este artículo permite echar luz con respecto a los modos en que la conducta profesional puede funcionar, sea como mera respuesta adaptativa a los requerimientos y condiciones del contexto socio-institucional, sea como la fuente de interrogantes que estimulen su pensamiento crítico (Contreras Domingo, 1997) y su capacidad para intervenir pedagógicamente con decisiones razonadas y estratégicas. Y allí radica el potencial de los dispositivos de formación en la práctica (Bedacarratx, 2020, pp. 153-154): constituirse en una mediación que le permita al futuro profesional tomar conciencia del poder que tiene sobre sus propios actos y, asumiéndolo, tomar decisiones en coherencia con el tipo de maestro que desea ser, ejerciendo siempre la reflexión “sobre el tipo de docente que está siempre en proceso de llegar a ser” (Fenstermacher y Soltis, 1998).

Referencias bibliográficas

- Achilli, E. (2000). *Investigación y formación docente*. Editorial Laborde.
- Alonso, L. (1998). *La mirada cualitativa en sociología. Una aproximación interpretativa*. Editorial Fundamentos.
- Araujo, G. y Fernández, L. (1996). La entrevista grupal: herramienta de la metodología de investigación. En I. Szasz y S. Lerner. (Comps.), *Para comprender la subjetividad. Investigación cualitativa en salud reproductiva y sexualidad*. (1ra. ed.). Editorial El Colegio de México.
- Baz, M. (1998). La tarea analítica en la construcción metodológica. En D. González Ángeles, E. Vargas y I. Jáidar, *Encrucijadas metodológicas en Ciencias Sociales*. Editorial Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco.
- Bedacarratx, V. (2009). *Futuros maestros: búsqueda y construcción de una identidad profesional. Una mirada psicosocial a los procesos subjetivos que se juegan en los trayectos de práctica*. Editorial Biblos.
- Bedacarratx, V. (2012). Futuros maestros y la construcción de una identidad profesional: una mirada psicosocial a los procesos que se ponen en juego en los trayectos de formación en la práctica. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 14(2), 133-149. <http://redie.uabc.mx/vol14no2/contenido-bedacarratx2012.html>
- Bedacarratx, V. (2020). *Subjetividad y Trabajo docente. Aportes para pensar la socialización profesional en un contexto de declive institucional*. Teseo.
- Bedacarratx, V. (2021). Sujetos y afectos en la inserción al mundo profesional de la docencia. *Ciencia y Educación*, 5(2), 7-24. <https://doi.org/10.22206/cyed.2021.v5i2.pp7-24>
- Blanchard Laville, C. (1996). *Saber y relación pedagógica*. Editorial Novedades Educativas, FFyL-UBA.
- Bleger, J. (1971). *Temas de Psicología (Entrevista y grupos)*. Editorial Nueva Visión.

- Contreras Domingo, J. (1997). *La autonomía del profesorado*. Editorial Morata.
- Dejours, C. (2009). *Sufrimiento y Trabajo. ¿Cómo pensar la acción?* En el texto de una conferencia dictada ese año. Editorial Topía, Mimeo.
- Dejours, C. (2012). *Trabajo vivo. Sexualidad y Trabajo* (Vol. 1). Editorial Topía.
- Dubet, F. (2002). *El declive de la institución. Profesiones, sujetos e individuos en la modernidad*. Editorial Gedisa.
- Fenstermacher, G. y Soltis, J. (1998). *Enfoques de la enseñanza*. Editorial Amorrortu.
- Ferry, G. (1997). *Pedagogía de la formación*. Editorial Novedades Educativas.
- Filloux, J. C. (1996). *Intersubjetividad y formación*. Ediciones Novedades Educativas.
- Geertz, C. (1973). *La interpretación de las culturas*. Editorial Gedisa.
- Janesik, V. (2000). La danza del diseño de la investigación cualitativa: metáfora, metodolatría y significado. En C. Denman y J. Haro. (Comps.), *Por los rincones. Antología de métodos cualitativos en la investigación social*. Editorial El Colegio de Sonora.
- Neiman, G. y Quaranta, G. (2006). Los estudios de caso en la investigación sociológica. En I. Vasilachis de Gialdino. (Coord.), *Estrategias de investigación cualitativa*. Editorial Gedisa.
- Ramírez Grajeda, B. y Anzaldúa Arce, R. (2017). Subjetividad y socialización en la era digital. *Argumentos*, 27(76), 171-189.
- Remedi, E. (2004). La intervención educativa [conferencia]. *Reunión Nacional de Coordinadores de la Licenciatura en Intervención Educativa*. http://nuestraescuela.educacion.gov.ar/bancoderecursosnivelesuperior/seccion2/fortalecimiento-de-las-trayectorias/Conferencia_Eduardo_Remedi_1_1_.pdf
- Ricoeur, P. (1965). *Freud: una interpretación de la cultura*. Editorial Siglo XXI.
- Souto, M. (1996). La clase escolar. Una mirada desde la complejidad. En A.

Camilloni, C. Davini, G. Edelstein, E. Litwin, M. Souto y S. Barco, *Corrientes Didácticas contemporáneas*. Editorial Paidós.

Taylor, S. y Bodgan, R. (1984). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. Editorial Paidós.

Notas

- 1 Tesis doctoral, defendida en 2016, parcialmente publicada en Bedacarratx, 2020.
- 2 La noción de “declive institucional” es tomada del autor F. Dubet (2002), quien alude de esta forma al declive del “programa institucional” constituido en la modernidad y a sus modos de socialización específicos. Las implicancias y alcances de esta conceptualización están desarrollados en el Capítulo II del presente trabajo.
- 3 Este esquema retoma la conceptualización de Bleger (1971), quien distingue tres ámbitos para el estudio de la conducta humana, atendiendo a la amplitud o escala con que se considera el objeto analizado: ámbito psicosocial, ámbito sociodinámico y ámbito institucional.
- 4 Por razones de espacio se exponen tres casos (en versión resumida) de una muestra originalmente constituida por cinco practicantes.
- 5 Las frases o palabras en cursiva se corresponden con frases o palabras parafraseadas que se corresponden con los dichos de los entrevistados.
- 6 Se retoman algunos aspectos desarrollados en Bedacarratx, 2009.
- 7 Referimos aquí a la idea de “trabajo sobre otros”, en el sentido desarrollado por Dubet (2002).
- 8 Esta expresión condensa la preocupación que emerge ante la circunstancia de asumir la práctica pre-profesional y que da lugar a la incógnita (que allí habrá de resolverse) sobre cómo hago para ser maestro (y que me reconozcan como tal), para lograr los objetivos que me propuse, para llegar a los niños, para producir aprendizaje, para implementar con éxito la propuesta de enseñanza.