



VOL. 13, Nº 1 (2009)

ISSN 1138-414X

Fecha de recepción 22/09/2008

Fecha de aceptación 07/04/2009

HACIÉNDOSE MAESTRO: EL PRIMER AÑO DE TRABAJO DE LAS MAESTRAS DE EDUCACIÓN INFANTIL

Becoming a teacher: The first year of work for teachers in Early Childhood Education



Graciela Fandiño Cubillos e Inés Elvira Castaño Silva
Universidad Pedagógica Nacional de Colombia

E-mail: gmfandino@pedagogica.edu.co

Resumen:

Este artículo presenta los resultados de la investigación sobre los problemas de enseñanza más sentidos por las egresadas de Educación Infantil de la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia durante su primer año de trabajo como maestras. Se describen y analizan los problemas en los niveles personal, didáctico, institucional y social, siendo en el nivel institucional donde las nuevas maestras sienten los mayores problemas debido al enfrentamiento con los enfoques pedagógicos de las instituciones públicas y privadas así como a los conflictos en la relación con los padres de familia. Lo anterior lleva a reflexionar sobre la necesidad de acompañar a las maestras en este primer año, en el que se van constituyendo muchas de sus futuras maneras de trabajar y mirar los mismos problemas.

Palabras clave: Formación de profesores de educación infantil, Profesores principiantes, Formación docente.

Abstract:

This article presents the results of the research about the most teaching problems for the graduates of Early Childhood Education of Universidad Pedagógica Nacional of Colombia, during their first year of work like teachers. It describes and analyzes the problems in the personal, didactic, institutional and social levels. Being the institutional trouble in which they feel the biggest problems by the pedagogical approaches confrontation of both public and private organizations; as well as, to the conflicts in the relation with the institution parents. The above leads to reflect on the need to accompany the beginning teachers in their first working year, because this will constitute many of its future ways of working and points of views of the same problems.

Key words: Early Childhood Education teachers, Beginning teacher, Teachers' training.

1. Problema

La iniciación en el trabajo docente abarca los primeros años laborales del egresado de una facultad de educación. La transición del rol de estudiante al de profesor conlleva angustias que el joven docente deberá resolver en poco tiempo, a fin de conservar la ocupación y afirmarse como profesional en el campo para el cual fue formado.

Autores como Sarramona, (1998), plantean que los estudios sobre los problemas que perciben los maestros principiantes permiten, entre otros, evaluar la pertinencia de la formación inicial y su capacidad para dotar al futuro maestro de recursos personales, sociales y científicos para resolver los problemas de su profesión, así como conocer lo que pasa en las instituciones desde el punto de vista de los maestros.

Veenman (1984), quien sistematizó 84 investigaciones sobre maestros principiantes, ha popularizado el concepto *choque con la realidad* para caracterizar la situación que atraviesan los profesores en su primer año de docencia, en el cual se da un intenso aprendizaje —del tipo ensayo-error, en la mayoría de los casos—, caracterizado por un principio de supervivencia y por un predominio del valor de lo práctico. Hablar de maestros principiantes es reconocer en la formación de los maestros tres momentos relacionados pero diferenciados: la formación inicial, es decir, la que se imparte en las universidades o institutos; la iniciación a la docencia, referida a los primeros años de ejercicio profesional; y por último, la formación permanente para profesores experimentados (Imberón, 1998).

El proceso que siguen los profesores para aprender a enseñar ha sido explicado desde varias perspectivas. El estudio se enmarca dentro del enfoque denominado *socialización del profesor*. “Este enfoque estudia el período de iniciación como proceso mediante el cual los nuevos profesores aprenden e interiorizan las normas, valores, conductas, etc., que caracterizan la cultura escolar en la que se integran” (Marcelo, 1992: 12). El período de iniciación a la enseñanza, desde esta perspectiva, es una situación que ha de cumplir los objetivos de transmitir la cultura docente al profesor principiante (los conocimientos, modelos, valores y símbolos de la profesión), integrar la cultura en la personalidad del propio profesor, así como permitir su adaptación al entorno social en que desarrolla su actividad docente” (Lucas Martín, 1986).

Este enfoque fue propuesto por Jordell (1987), quien a partir de su estudio desarrolló un modelo en el que relaciona cuatro niveles de influencia en la socialización de los profesores principiantes:

1. El *nivel personal*. Representado por las experiencias previas (biografía), además de la experiencia en la institución de formación del profesorado. Este nivel influye de manera interiorizada sobre los profesores principiantes.
2. El *nivel de clase* (o nivel didáctico). Las investigaciones muestran que los alumnos, así como los elementos estructurales que caracterizan a la enseñanza (historia, multidimensionalidad, simultaneidad, inmediatez, impredecibilidad), ayudan a socializar a los profesores en este nivel. Es así como los estudiantes, el ambiente de clase y la interacción en el aula son elementos que influyen en la socialización de los profesores principiantes.
3. El *nivel institucional*. En este nivel se han de considerar influencias como las de los propios colegas, los directivos y los padres, el currículo y la administración.

4. El *nivel social*. Es el más lejano y oculto, y está dado por la estructura económica, social y política en que la institución educativa se inserte.

Nuestra investigación retoma este modelo a partir del estudio que llevó a cabo Marcelo (1992) en Sevilla con 107 profesores y asume los cuatro niveles como las grandes categorías que describen la problemática de los maestros principiantes.

En el estudio de Veenman (1987) y en posteriores estudios (Marcelo, 1992; Jiménez, 2005) se encontró que los problemas didácticos son los más sentidos por los principiantes en su primer año de trabajo, siendo los tres más destacados el control del grupo, la motivación de los estudiantes y el tratamiento de los problemas individuales.

Es importante recalcar que si bien muchos de estos estudios se han realizado con maestros de preescolar, primaria y secundaria, las conclusiones no discriminan entre los niveles. Sin embargo, consideramos que la educación infantil tiene unas peculiaridades interesantes de indagar.

En esta investigación nos centramos en el primer año laboral de las maestras principiantes de la licenciatura en Educación Infantil de la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia. Los estudiantes de licenciaturas en educación de las universidades colombianas tienen, a partir de 2000, una formación universitaria de cinco años. En el caso de la UPNC, las estudiantes de la licenciatura en Educación Infantil realizan además una práctica pedagógica en instituciones educativas a lo largo de toda la carrera y de manera intensa en los últimos dos años. Con estas particularidades, las preguntas que orientaron nuestro trabajo fueron:

- ¿Qué problemas de enseñanza perciben las maestras principiantes en los niveles personal, didáctico, institucional y social como los más relevantes en su primer año de trabajo?
- ¿Cómo manejan el conocimiento universitario frente al conocimiento institucional y la vivencia personal?
- ¿La práctica pedagógica intensiva que realizan las estudiantes en su proceso de formación disminuye el choque con la realidad que se presenta en el primer año?

2. Metodología

El enfoque metodológico de la investigación es cualitativo. En concreto, se optó por la técnica de *grupos focales de discusión* (Martínez, 2004). La elección de esta técnica buscaba que esta investigación, además de contribuir al conocimiento sobre los problemas de enseñanza de las profesoras principiantes de educación infantil, pudiera constituirse en una experiencia formativa para las maestras en tanto se abordaban y discutían sus problemas en sesiones grupales.

La población con la que se está llevando a cabo la investigación es la primera y segunda promoción de egresadas del programa de Licenciatura en Educación Infantil que en la actualidad forma maestras para atender a niños de 0 a 8 años. En los dos últimos años, las estudiantes optan por uno de los dos énfasis: educación inicial (0 a 5 años) o primeros grados de la básica primaria (5 a 8 años). Se realizaron seis (6) reuniones con cada grupo para un total de doce (12) reuniones, con un promedio de concurrencia por reunión de (4) maestras

3. Algunos resultados

Presentamos a continuación algunos de los problemas más sentidos dentro de cada una de las cuatro categorías, detallando más los problemas del nivel institucional que son los más sentidos por las maestras.

3.1. Nivel social

En este nivel se ubica el problema de la consecución de empleo que es una de las mayores dificultades con que se encuentran las maestras al ingresar al mundo laboral.

Los obstáculos para conseguir empleo reflejan las problemáticas sociales de la Educación Infantil; por ejemplo, la falta de una ubicación clara de este nivel dentro del sistema educativo colombiano. El Ministerio de Educación Nacional sólo regula la educación infantil desde el grado de transición (5 años), el único obligatorio de la educación preescolar.

Como consecuencia de lo anterior, al salir a ejercer su profesión, las maestras se encuentran con una situación en la que los sectores pobres de la población son atendidos por los programas de madres comunitarias, por jardines estatales y por jardines privados financiados por el Estado y regulados por las instituciones de bienestar familiar y social. En los últimos años estas instituciones han buscado contratar licenciadas en Educación Infantil para cualificar su atención, pero las condiciones de trabajo que ofrecen –largas jornadas laborales, un elevado número de niños y un énfasis en aspectos asistenciales– hacen que no sea una alternativa muy llamativa para las maestras. Por el contrario, los sectores medios y altos de la población son atendidos por instituciones privadas que tienen un énfasis mayor en el desarrollo integral de los niños y resultan más interesantes para las maestras. Sin embargo, cuando las maestras principiantes salen a buscar empleo, encuentran que estas instituciones ofrecen salarios muy bajos y poco reconocimiento de su trabajo profesional.

“... de pronto tú a veces piensas que porque es con gente de estratos medios o alto te van a pagar mejor y tampoco, porque llega allá y también \$500.000 (Menos de 200 euros), y lo que pasa es que ven a las profesoras de preescolar y la carrera que hacen como lo más fácil, ¡son las que cantan!, ¡juegan! y nada de intelectuales...”

3.2. Nivel institucional

El choque con la institución educativa es para las maestras principiantes el más fuerte. Al compararlo con las ideas que tenían en sus años de práctica encuentran que la escuela es una institución social compleja en la que inciden varios actores y el maestro sólo es uno de ellos.

“nosotras siempre que íbamos a las prácticas decíamos: ¡pero esas maestras tan uy!, pero ya uno estar en esa posición, me doy cuenta que uno tiene la presión de los papás, de la directora... Uno allá no podía comentar nada, es que te controlan hasta el peinado, hasta lo que escribes en el tablero, todo...”

Las dificultades que deben enfrentar las maestras principiantes varían según el tipo de institución que las emplea. Las maestras se ubican en jardines infantiles privados de sectores altos y medios, en jardines del Estado para sectores populares, en los grados iniciales de colegios privados laicos y religiosos, así como en colegios públicos. Pero, en el afán por entrar rápidamente al campo laboral, algunas se ubican en trabajos de diferente índole que no

siempre son los más apropiados para la formación obtenida en la Universidad. Por ejemplo, hay algunas trabajando en centros que atienden niños y jóvenes de diferentes edades y condiciones sociales difíciles; incluso, se encuentran maestras en los grados superiores de la básica primaria o en la educación secundaria.

Los problemas más sentidos en el nivel institucional son: las exigencias de la jornada escolar, el enfoque pedagógico y la relación con los padres de familia.

La jornada escolar completa. A diferencia de la práctica en la universidad, las maestras tienen que estar todo el día, todos los días y responder por los niños todo el tiempo. Si bien las maestras saben que los niños requieren cuidado y atención permanente, esto sólo se vuelve evidente cuando llegan a su trabajo profesional.

Esta atención ininterrumpida termina siendo muy agotadora para ellas tanto física como emocionalmente. El número de niños es en general muy alto y la gran mayoría tiene que enfrentar el alto número de niños sola. Es común oír decir a las maestras principiantes que no les queda tiempo ni siquiera para ir al baño. Esta situación, si bien es más crítica en las maestras que trabajan con niños pequeños de sectores pobres, es generalizada para todas las maestras de la educación infantil, incluso para las que trabajan en los primeros grados de la básica.

“uno tiene que estar ahí siempre con ellos y no hay ni un minuto de descanso, todo el tiempo tiene que estar ahí mirando, si se reparte tijeras, que se cortó la chaqueta, la camisa o el pelo.”

Enfoques pedagógicos institucionales. Otro de los problemas advertidos por las maestras es el enfrentamiento con los enfoques pedagógicos institucionales: la disciplina escolar, el manejo del currículo y los métodos de trabajo exigidos son, en muchas ocasiones, fuente de conflicto y desesperanza.

Las maestras han recibido una formación en la universidad que busca la generalización de nuevas metodologías y formas de trabajo con los niños, pero al llegar a las instituciones se presentan desacuerdos debido a que en estas se tienen ya instituidas unas formas de trabajo que no son fáciles de cambiar.

Las maestras encuentran que en muchas instituciones las directivas y algunos colegas son muy exigentes con *las normas de control disciplinar* y muy poco tolerantes con el ruido propio de una actividad infantil, exigiéndoles mayor normatización con los pequeños.

“entonces era un lío. porque ¡profe!, que más disciplina, y cuando yo hacía actividades pues los niños gritaban, hablaban, normal y a veces lo no normal para las otras profesoras, entonces que este salón es el más bullicioso, que la fila, que los ejercicios de manos arriba, manos a los lados”.

Esto es más evidente en los jardines públicos en donde se atienden a los sectores bajos. En ellos se maneja un discurso lúdico pedagógico enmarcado dentro de un contexto disciplinar y normativo muy fuerte. Lo fundamental parecen ser las normas de llegada, alimentación, limpieza, sueño, quedando incluso muy poco tiempo para el juego y el trabajo pedagógico. El número excesivo de niños por maestra contribuye a que la función asistencial no haya dejado de ser para estas instituciones el centro de su trabajo.

“...entonces, a 35 niños lavar las manos, cepillar, antes y después de ir a comer, organizar y acostarse a dormir, que acostúbralos a dormir a todos a las mismas horas y levantarlos, acicalarlos”

Otro gran conflicto se presenta con *las formas de enseñanza* de muchas instituciones de atención infantil, especialmente las privadas. Podríamos decir que si bien ha habido avances en las formas de enseñanza en otros niveles de la educación básica, en el preescolar parecería que las didácticas no se modifican. Las maestras principiantes se quejan de encontrar en las instituciones preescolares exigencias de escolarización que son muy fuertes para estas edades y que ellas creían superadas.

“Era un jardín, yo llegué y quería hacer una propuesta de psicomotricidad, de comunicación y lenguaje, y la hice desde lo que yo creía, que los niños escribieran su nombre, que exploraran, pero la directora me decía: yo necesito que empiecen a llenar los cuadernos y yo no quería ni sabía cómo hacerlo, cómo iniciar el método tradicional, yo me sentía como defraudando todo para lo que fuimos formadas”

Las exigencias curriculares son otro elemento con el que las maestras jóvenes difieren; estas están ligadas a las formas de trabajo y son una exigencia institucional que las principiantes se ven abocadas a cumplir. Algunas terminan cumpliéndolas, aunque tratan de combinarlas con sus propias ideas.

“Los niños tienen cuatro años ya están cumpliendo cinco y bueno ya llegué al número 100, porque es que yo iba en el 8 y los de pre jardín iban en el 4, entonces, yo decía, no, pero si el símbolo no sé qué,... pero me tocó correr con las familias de los números y ya terminamos y, precisamente hoy, estaba diciendo, ya cumplí y pues ahorita quiero trabajarles mucho material concreto en estos dos meses que nos quedan para hacer algo de otra manera, quiero correr con las letras para poder estar relajada y trabajar lo que a mi modo de ver ellos deben hacer...”

En los jardines infantiles de los sectores populares, la situación como ya veíamos es casi a la inversa, el énfasis en el aspecto asistencial no deja casi espacio al trabajo pedagógico. Esto se convierte en un problema, aunque algunas maestras principiantes terminan aceptando que ese es el trabajo necesario para estos sectores. Otras sienten que no pueden desplegar sus capacidades como maestras y que los niños no se desarrollan adecuadamente. Los aspectos asistenciales parecen ser los que están en los estándares de calidad que manejan las instituciones, pero no se encuentra una valoración del trabajo dirigido al desarrollo integral del niño.

“...ahí el maestro es más el que va a cuidar. Si pudo hacer la actividad o no se pudo hacer, eso no tiene relevancia. Lo pedagógico no solo desde el punto de vista de que se sienten y manejen los cubiertos, sino desde el punto de vista, de los proyectos de aula, de poder indagar cosas, preguntar, mirar, observar y jugar. Puede que se haga, pero que se le dé el valor que tiene dentro de lo que está escrito y está planteado y lo que se le presenta al comité tripartito y al Icontec¹.” (r 17, p 125)

En los primeros grados de los colegios grandes, los métodos tradicionales parecen persistir con mayor énfasis.

“Entonces, ha sido como esa una de las crisis, porque la hermana directora me habla de los trazos, de las bolitas, de los palitos, que eso es importante, de pronto sí, pero hacerlo desde una orientación más significativa...” (r6, p7).

Si bien las maestras son conscientes de que están iniciando su trabajo, se sienten formadas y capacitadas para explorar y poner en práctica sus propias ideas, para construir su

¹ Icontec: Instituto Colombiano de Normas Técnicas.

manera de manejar la disciplina y los procesos pedagógicos, con ciertos niveles de autonomía más acordes con la formación adquirida.

“Entonces hay unas posturas, con Sor he tenido problemas, ella dice que los hábitos y las rutinas se forman de la repetición, que es necesario inculcarlas. Y la postura mía, digamos desde lo que uno se forma, uno trata de que vaya más allá de la obediencia... Más que la obediencia, yo los hago entender que es por convicción propia, qué pasa si tú te caes ahí, te rajas la cabeza y ¿quién te la repone, o no te duele cuando te caes? Es tratar de cuestionar...” (r2, p56).

Sin embargo, algunas maestras sienten que a pesar de ciertas limitaciones institucionales ya en su clase tienen cierta autonomía, incluso perciben que las directivas confían en ellas y que a pesar de tener que cumplir con ciertos requerimientos, tienen algún poder de decisión sobre cómo trabajar en el aula.

“La cosa es que ella lo aconseja y lo sugiere y no hay como esa autoridad de decirle a uno hágalo así, para nada. Ella le da a uno autonomía de trabajo y dice si tú crees que eso es lo que necesitas hacer, perfecto...Entonces, eso a mí me da mucha tranquilidad y seguridad de trabajar,” (r16,p45)

Las que trabajan en las escuelas públicas afirman que en estas instituciones se permite una mayor autonomía.

“Con transición hay un proceso bien interesante porque existe la posibilidad en la educación oficial que la maestra pueda hacer cosas, o sea pueda hacer más abierta la educación...” (r13, p80)

Los padres de familia: Otro de los problemas difíciles de enfrentar es la relación con los padres de familia ya que pocas veces se vive en la práctica de la universidad. Sólo hasta que comienzan a trabajar en las instituciones pueden empezar a construir una mirada que les permita comprenderla y manejarla.

“...una cosa que no se ve en la universidad y en la práctica es el enfrentar los padres de familia; ya eres directora de grupo y tienes que responder...” (r1, p42).

Los problemas con los padres son de varios tipos, algunos tienen que ver con la edad de los niños, otros con el sector social o con estos dos relacionados. *Con los niños pequeños, los mayores problemas tienen que ver con los cuidados, con los niños más grandes son las expectativas de enseñanza y aprendizaje.*

Para las maestras principiantes, los padres de los niños pequeños, especialmente los de sectores medios y altos, son sobreprotectores y no entienden que es muy difícil evitar que en el jardín ocurran accidentes con los niños.

“Si por ejemplo las caídas, para mí es tenaz que un niño se me caiga, porque los papás me dicen dónde estaba usted en ese momento, y uno dice estaba con los otros 15 niños, ellos no entienden, porque es mi hijo y los otros 15, no sé, pero es mi hijo. Entonces uno tiene que responder por la comida que llevan, porque se le regó el yogurt entonces el niño queda oliendo a yogurt, el niño que no le hace caso a uno y todos los niños corren detrás de él y la mamá cree que es un santo.” (r12,p91)

Pero también está la queja por la despreocupación que es más notoria en los jardines de los sectores pobres. Las maestras hablan de la falta de continuidad en la familia del trabajo que se hace en el jardín, fundamentalmente en cuanto a hábitos de higiene y aseo. Este reclamo parece ser de las maestras antiguas y las principiantes, aunque tratan de cuestionar, van asumiéndolo.

“Pues a mí no me ha tocado duro pues al entrar en esta época del año ya los niños llegan bien; la mayoría los traen limpiécitos, peinaditos, hay uno que otro que trae piojos, no falta el que no bañaron un día, pero la mayoría de los papás son puntuales. Tiene que ver mucho con la exigencia de la maestra, porque ellas me decían que la otra maestra que lleva siete meses era muy consentidora con los papás y ya ellos iban y le botaban los niños y ni siquiera les ponían el delantal, sino póngaselo usted. Entonces, estas mujeres tienen razón, porque si uno no se pone bravo, la gente no...” (r15, p159)

En cuanto a los niños más grandes, sobre todo en los sectores medios y altos, el problema principal es el de las expectativas de aprendizaje, las maestras se encuentran con que los padres tienen sus propias concepciones de lo que deben aprender y de lo que debe ser el trabajo escolar y a través de ellas controlan y juzgan los métodos y formas de trabajo e incluso los aprendizajes que van realizando los niños.

“Y sí tuve un problema con un papá pues que me decía que no experimentara con los niños, que experimentara con el que quisiera menos con su hijo, que yo podría ser muy estudiada, ser todo lo que quisiera... Pues yo trataba de sacar argumentos pero me veía corta, yo dije tiene toda la razón, porque si las maestras desde párvulos vienen trabajando todo un método tradicional: que van soltando con palios y bolitas las manitas, que después la combinación fonética y luego la formación de palabras, yo no puedo llegar a romper eso”

Uno de estos controles es la comparación que hacen los padres con otros colegios que termina, en ciertos casos, con la amenaza de sacar al niño del colegio. Igualmente está la preparación para los “colegios grandes”.

“...Porque se presentan a los mejores colegios, entonces se trabaja como de acuerdo a las exigencias del colegio, no a conciencia de lo que necesita realmente el niño en este momento, los papás siempre comparan: -pero es que los del Santa Paula salen leyendo y escribiendo y no sé que más, y aquí solo los ponen a jugar hacer cositas y como que no se ve que aprenden. Los papás califican por eso”.

Las maestras tienen problemas al comentarles a los padres sobre los niños. Algunos no aceptan las observaciones que se hacen sobre los comportamientos de sus hijos, ya que, según ellos, sus hijos son “perfectos”. En otros casos, ellas saben que esas observaciones pueden llevar al maltrato de los niños, por lo que sienten que tienen que ser muy prudentes al hablar con ellos.

“Entonces como qué hacer para hacer que los papás se enteren de una forma que no sea súper escandalosa y que llegue a afectar al niño. O sea que uno buscando mejorar algo termine como empeorándolo, eso ha sido muy difícil”

Se dan casos en que los padres involucran a las maestras en los conflictos familiares, las separaciones, etc. Lo que se convierte para ellas en una presión a la que no pueden responder debido a que no tienen una adecuada formación, ni experiencia de vida para afrontar estas situaciones.

“...entonces, uno también cargar con todos los problemas, así eran en la salida del colegio, que estoy peleando con mi esposa, no le cuenten a mi esposo que mi hijo, que el padrastro...”

En general, podríamos decir que la mayoría de las maestras principiantes ven muy conflictiva la relación con los padres e incluso sienten que no son bien tratadas por ellos. En algunos casos sienten que son tratadas como “empleadas del servicio”.

Pero también hay maestras que ven como algo grato la preocupación que algunos padres tienen por los niños y que apoyen y complementen el trabajo que se realiza en la institución. También encuentran que hay padres agradecidos con el trabajo de las maestras.

“Pero sí, las construcciones y las conversaciones son muy chistosas y entonces al parque que fuimos, al zoológico que me llevaron, la última película, los juguetes, el centro comercial, es muy distinto, pues obviamente el estrato pesa, académicamente se ve, los papás leen con ellos, el lenguaje que utilizan, la terminología, se refleja en el aula”

Algunas han reflexionado sobre el tema y afirman que en muchos casos las instituciones no hablan con los padres y les explican sus formas de trabajo, sus normas, lo que dificulta las relaciones entre la institución y los padres y desde luego entre las maestras y los padres, ya que ellas son la cabeza visible de la institución para ellos.

“...pero en el colegio el problema que hay es la falta de trabajo con papás, de educación, de concientizarlos sobre el proceso, es algo que siempre sale a la luz en las reuniones pedagógicas, que es que los papás no sé qué, pero entonces no se brinda un espacio o no se dan las condiciones para -hagamos venir a los papás cuatro sábados a hablarles de cómo es que se va a trabajar...”

Encontramos también maestras principiantes que parecen haber llevado a cabo reflexiones más globales sobre las relaciones institución educativa, o maestros, y padres de familia, tratando de ponerse en la situación de ellos, o sea, viéndose las mismas maestras como padres (algunas lo son), lo que les permite matizar un poco sus críticas.

3.3. Nivel didáctico

Los problemas del nivel didáctico no parecen ser los que más afectan a las maestras, ellas afirman que la práctica pedagógica les permitió manejar los grupos e incluso manejar la enseñanza. Pero tal vez el problema didáctico más mencionado es el enfrentamiento con los métodos tradicionales. Las maestras tienen elementos teóricos que les permite entender su inconveniencia, pero se sienten carentes de herramientas didácticas para sustentar, incluso ante sí mismas, sus ideas.

“a mí me dijeron, por ejemplo con lo de lectura, que a los niños es mejor por este lado, que estos procesos son más bonitos para respetar, y yo decía bueno esto es así, pero apartándonos del asunto a mí me van a proponer esto otro en muchos lugares, me van a entregar las hojas y me van a decir hágalo así, el problema es que la pregunta de nosotros es ¿Qué es lo que sabemos defender? Yo no sé enseñar a leer y a escribir como me enseñaron o como le enseñaron a la mayoría, haciendo combinaciones primero de m, l, p, s y las vocales, yo no sé hacer eso.... Pero yo era boba viendo a mi profesora titular de transición como lo hacía y como esos chinos le aprendían y salían leyendo”

Otro problema es el manejo de los niños más pequeños. Si bien en los dos últimos años el programa tiene dos énfasis, uno en educación inicial y otro en primeros grados de básica, la mayoría de las maestras optaron por el segundo. Pero aún entre las que optaron por el de educación inicial es común la queja de la dificultad para trabajar con estas edades.

“Yo me sentía muy mal y yo decía, yo pasé cinco años y llego aquí con estos niños, quince niños todos de tres añitos, yo no sabía qué hacerles. La ventaja que tuve el semestre pasado es que yo tenía auxiliar y resulta que la auxiliar sabía más que yo, ella sí sabía qué hacerles, sabía cómo tratarlos..., pero ya uno poquito a poco va aprendiendo, este semestre me ha ido mucho mejor pues ya soy consciente qué habilidades debo desarrollar en el niño en esa edad”

Las maestras que trabajan con estas edades encuentran además que su trabajo no tiene reconocimiento, algo que ellas mismas también han pensado, ya que consideraban que para trabajar con los más pequeños no se requería mayor preparación. Así mismo, los aspectos de cuidado con los que se encuentran, y que no eran valorados, cobran otra dimensión. Igualmente evidencian la importancia de la educación de estas edades y por lo tanto su preparación.

“La división que uno suele hacer cognitivo y comunicativo que pues obviamente eso nunca se puede dividir, lo empieza a ver en ellos porque lo que se hace aquí en literatura se evidencia en ciencias, cuando los niños de dos años y medio empiezan a generar predicciones anticipaciones y uno queda... entonces uno ve las implicaciones si efectivamente se juega, se canta, se lee, se juega a los títeres...”

3.4. Nivel personal

A pesar de los problemas vividos, no sienten que su decisión de ser maestras haya sido errada. Aunque muchas estudiaron oponiéndose a los consejos de sus familiares y amigos, *se sienten satisfechas con su profesión y tienen muchos deseos de hacer un buen trabajo con los niños.*

“O sea yo miro a mis niñas, miro a Paula o a ese tipo de chinas que lo retan a uno que y yo digo uy cuando las vea grandes, si nada más ahora las veo a final del año y por ahí se me remueve el corazón cómo será viéndolas ya grandotas, sí me parece eso muy lindo...” (r17, p190).

Con respecto a su formación, las maestras consideran que sus fortalezas estuvieron dadas por *la práctica, por la capacidad de reflexión y por el trabajo de grado.* Sus debilidades están fundamentalmente en la formación didáctica.

Sin embargo, las maestras cuestionan *las condiciones laborales e institucionales en las que se encuentran y que les hacen ver con cierta desesperanza* su futuro profesional.

“Pero es que fueron cinco años estudiando, gastando plata, trasnochando, esforzándose, y uno dice, nosotras salimos muy bien, o sea, somos buenas, por qué uno se va a regalar de esa manera.” (r17, p271).

4. Discusión

En primer lugar, cada maestra vive el choque del primer año de manera particular, dependiendo de su personalidad, de su forma de enfrentarse al mundo del trabajo y, sobre todo, de la institución educativa a la que cada una ingresa, lo que coincide con Bullough (2000). Lo anterior no implica que los problemas de las principiantes o sus primeras experiencias no se puedan sistematizar para ser analizados. En este trabajo mostramos las experiencias comunes que encontramos en los relatos. Si bien no son compartidas por todas, si ofrecen una mirada de los problemas que un número significativo de maestras perciben.

En segundo lugar, a pesar de manifestar las maestras noveles muchas dificultades en su primer año de trabajo y ser algunas de éstas similares a las encontradas en anteriores investigaciones (Veenman, 1984, Marcelo, 1992), nuestro estudio nos muestra una diferencia en la jerarquía de los problemas. En efecto, encontramos que los mayores problemas percibidos por las maestras no están en el nivel didáctico, referido a su trabajo en el aula y a su relación con los niños, sino son ocasionados por el enfrentamiento con la institución

educativa como tal. Esto puede deberse a que la intensidad de las prácticas pedagógicas las hace sentirse más seguras en el nivel didáctico. Otra razón puede ser que, aunque las estudiantes en su formación van a diferentes instituciones educativas, esta experiencia no es suficiente para conocer la complejidad del sistema educativo colombiano, especialmente en lo referido a la educación infantil.

Otra apreciación general nos lleva a plantear que el trabajo de las maestras de Educación Infantil tiene unas características especiales que difieren de otros niveles de la educación, como son las demandas particulares de afecto y cuidado que se dan por “naturales”, lo que hace que no sean debidamente reconocidas por la sociedad.

Se hace necesario un énfasis en la educación de los niños de 0 a 3; tal parece que la universidad y las mismas maestras cuando fueron estudiantes no dimensionaron la importancia de estas edades.

Las diferencias entre las instituciones que atienden niños de estratos medios y altos y las que atienden sectores pobres son muy notorias. Los primeros son atendidos en instituciones privadas con bajo número de niños por maestra, inclusive con auxiliares; algunas con énfasis en el desarrollo y aprendizaje y otras en la escolarización temprana. Por el contrario, las instituciones que atienden a los niños de estratos bajos enfatizan en el cuidado y atención de las necesidades básicas. El alto número de niños hace que el tiempo que se destine a estos aspectos sea mayor al que se le dedica a los temas de desarrollo, lo que revela una concepción o “ideología” sobre las necesidades de los niños que difiere por clase social. Esto afecta el trabajo de las maestras, quienes a pesar incluso de tener mejores salarios en las instituciones que atienden a los sectores pobres, no sienten que puedan desplegar sus conocimientos y habilidades como maestras.

El conflicto con los padres de familia es vivido por las maestras e incluso por las instituciones educativas como una tensión difícil de resolver. Creemos que la juventud de las maestras y sus cortas experiencias de vida pueden dificultar la comprensión de algunas de las demandas de los padres. Así mismo, las instituciones en general no parecen tener tampoco reflexiones en este sentido que ayuden a las maestras principiantes a enfrentar esta problemática con mayores elementos. De otra parte, la relación con los padres no parece ser un tema que se discuta y sobre el que se reflexione en la universidad. Es urgente empezar a hacerlo, ya que estos conflictos terminan incidiendo en el trabajo pedagógico y, sobre todo, en las creencias que las maestras van construyendo sobre esta relación.

El choque con la institución educativa, por la falta de “autonomía”, produce unas inquietudes que no son fáciles de manejar; serán sus experiencias posteriores las que determinen cómo se desarrollará esta insatisfacción. Aquí encontramos un elemento que ya ha sido estudiado por otros investigadores. Esteve (1994), por ejemplo, plantea que la universidad forma a los maestros en una perspectiva idealizada, más que en una perspectiva descriptiva, lo que los conduce a desilusionarse al no poder llevar a la práctica lo aprendido. Por su parte, Marcelo (1992) encuentra que los maestros de infantil y primaria, que tienen una mayor formación pedagógica que los de secundaria, llegan a la institución educativa con una mirada más “idealizada”, lo que hace que sus frustraciones sean mayores.

Las instituciones no parecen disponer de algún tipo de dispositivo que permita a las maestras principiantes entrar a ellas de una manera más tranquila. El exceso de trabajo y el poco apoyo que reciben hacen que esta inmersión sea en muchos casos traumática.

El estudio muestra la necesidad de que en Colombia se empiecen a debatir públicamente los problemas de los maestros principiantes, así como la importancia de diseñar

programas de acompañamiento durante la inserción a la docencia que les hagan menos traumáticos los primeros años de ejercicio y prevengan el abandono temprano de la profesión; pero sobre todo, que eviten que pierdan los deseos de mejorar el sistema educativo.

Referencias bibliográficas

- Bonilla - Castro, E. y P. Rodríguez, (1997), *Más allá del dilema de los métodos*, Bogotá, Norma.
- Bullough, Jr. (2000) Convertirse en profesor: La persona y la localización social de la formación del profesorado, en Biddle, Good. y Goodson, *La enseñanza y los profesores I*, Paidós, Barcelona
- Esteve, José, (1994) "El malestar docente", Paidós, Barcelona.
- Jordell, K, (1987), "Problems of Beginning and more Experienced Teachers in Norway", *Scandinavian Journal of Educational Research*, 29(3), 105-121.
- Lacey, C: (1977): *The Socialization of Teachers*. London, Methuen and Co.
- Lucas Martín, A. (1986), "El proceso de socialización: un enfoque sociológico", *Revista Española de Pedagogía*, 173, 357-370.
- Marcelo García, Carlos, (1992), *Aprender a enseñar: un estudio sobre el proceso de socialización de los profesores principiantes*, Madrid, Centros de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia: C.I.D.E
- Marcelo García, C. (1999), "Estudios sobre estrategias de inserción profesional en Europa", *Revista Iberoamericana de Educación*, OEI (Organización de Estados Iberoamericanos), 19, 101-144.
- Martínez M., (2004), "Los Grupos Focales de Discusión como Método de Investigación", *Sitio web Miguel Martínez* [en línea]: disponible en: <http://prof.usb.ve/miguelm/gruposfocales.html>, consulta 22 de julio 2005.
- Sarramona, J. et, al (1998), "¿Qué es ser profesional docente?", *Revista Teoría de la Educación*, 10, 95-144
- Veenman, S., (1984), "Perceived Problems of Beginning Teachers", *Review of Educational Research*, 54 (2), 143-178.