

## Haciéndose maestro II: El encuentro con la escuela\*

Inés Elvira Castaño Silva.\*\*  
Graciela Fandiño Cubillos.\*\*\*

### Resumen:

La presente investigación hace parte de la línea “Concepciones y creencias de los maestros de educación infantil” que desde hace algún tiempo se viene desarrollando en la Licenciatura de Educación Infantil. El estudio se enfoca en los problemas de enseñanza de los maestros principiantes. Al hablar de profesores principiantes, nos estamos refiriendo a aquellos que inician su trabajo profesional, una vez han concluido su formación inicial en la universidad. Las investigaciones muestran que los primeros años de ejercicio profesional son difíciles por ser la transición de estudiantes a profesores. La investigación se ha realizado sobre el primer año de trabajo de las exalumnas de la primera y segunda promoción de la licenciatura de Educación Infantil de la Universidad Pedagógica Nacional que egresaron en el año 2005. Se busca describir y analizar los problemas de enseñanza que perciben, en el proceso de socialización, las profesoras principiantes en los componentes *personales, didácticos, institucionales y sociales*. La metodología de investigación utilizada es de corte cualitativo y la técnica es la de “grupos focales de discusión”. Se presentan aquí algunos avances de la investigación en lo que respecta a los problemas Institucionales.

### Problema

La iniciación en el trabajo docente cubre los primeros años laborales del egresado de una facultad de educación. La transición del rol de estudiante al de profesor conlleva a 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 entrenado. Como lo sugiere Carlos Marcelo en varias de sus investigaciones (1999:103), es una etapa de tensiones y aprendizajes nuevos en contextos desconocidos, en el que los profesores principiantes deben adquirir conocimiento profesional, además de conseguir mantener un cierto equilibrio personal.

La literatura sobre el tema de los maestros principiantes (Sarramona et, al, 1998) plantea que los estudios sobre los problemas que perciben los maestros principiantes permiten entre otros, la evaluación de la pertinencia de los planes de

---

Este informe hace parte de la investigación: *Problemas de enseñanza en su primer año de trabajo de las maestras principiantes egresadas del programa de Educación Infantil de la Universidad Pedagógica Nacional*. CIUP Centro de Investigaciones Universidad Pedagógica Nacional Cod. DPG – 022 – 06. La investigación está prevista para desarrollarse en dos años y en este momento se encuentra iniciando su segundo año.

En esta investigación participan: Emily Quevedo, asistente de investigación; Viviana Delgado, monitora del décimo semestre, y Diana Arguez, monitora del séptimo semestre.

\*\* Profesora del Programa de Educación Infantil de la Universidad Pedagógica Nacional de Bogotá.

E-mail: [iecastano@pedagogica.edu.co](mailto:iecastano@pedagogica.edu.co)

\*\*\* Profesora del Programa de Educación Infantil de la Universidad Pedagógica Nacional de Bogotá. E-mail: [gmfandino@pedagogica.edu.co](mailto:gmfandino@pedagogica.edu.co)

estudios de la formación inicial y de su capacidad para dotar al futuro maestro de recursos personales, sociales y científicos suficientes como para resolver los problemas habituales de su profesión.

Veenman (1984) 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.

El proceso que siguen los profesores para aprender a enseñar, ha sido explicado, principalmente, desde tres perspectivas teóricas (Marcelo, 1992; 1999):

- La primera hace hincapié en las *etapas evolutivas de las preocupaciones*, como indicadores de diferentes momentos de desarrollo profesional. Según Fuller y Brown, (1975), se pueden identificar tres etapas evolutivas diferenciadas de preocupaciones: 1) las que afectan la *supervivencia personal*; 2) las preocupaciones del profesor hacia la *situación de enseñanza* y 3) las que se dirigen *hacia los alumnos*.
- Un segundo marco lo representa la *teoría cognitivo-evolutiva* (Feiman y Floden, 1981). Esta teoría se fundamenta en el supuesto de que el desarrollo humano es consecuencia de los cambios en la organización del pensamiento de las personas, cambios que representan nuevas formas de percibir el mundo. Desde esta perspectiva, se concibe al profesor principiante como un aprendiz adulto, y a la formación del profesorado como el proceso mediante el cual los docentes llegan a adquirir niveles conceptuales elevados y complejos
- El tercer marco de análisis del proceso de iniciación se denomina *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 estudió el proceso de socialización del profesor principiante. A partir de su estudio, propuso 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 directores y los padres, el currículo y la administración.
4. El *nivel social*. Éste es el más lejano y oculto, y consiste en la estructura económica, social y política en que la institución educativa se inserte.

El modelo de Jordell fue utilizado en la investigación que llevó a cabo Marcelo (1992), en Sevilla, en el que se trabajó con 107 profesores de diferentes niveles educativos, empleando cuestionarios y entrevistas. Nuestra investigación retoma este modelo y asume los cuatro niveles como las grandes categorías que describen la problemática de los maestros principiantes<sup>1</sup>

Es importante recalcar que si bien muchos de estos se han realizado con maestros de preescolar, primaria y secundaria, las conclusiones no discriminan entre los niveles. Sin embargo, consideramos que en la educación infantil se tienen unas peculiaridades interesantes de indagar, en tanto que en muchos de los países latinoamericanos todavía no existe, a nivel de políticas educativas, una división clara entre la mirada asistencialista, que centra el trabajo de esta etapa únicamente en el cuidado y atención de las necesidades básicas del niño, y la mirada que busca una intervención que promueva, además, su desarrollo de sus capacidades.

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, considerado por los especialistas como el período crítico. Autores como Johnston y Ryan afirman:

[...] los profesores en su primer año de docencia son extranjeros en un mundo extraño, un mundo que les es conocido y desconocido a la vez. Aunque hayan dedicado miles de horas en las escuelas viendo a profesores e implicados en los procesos escolares, los profesores principiantes no están familiarizados con la situación específica en la que empiezan a enseñar (1993, citados por Marcelo, 1999: 104).

Ahora bien, dentro de esta problemática, es necesario recalcar algunos aspectos específicos de nuestra realidad tanto colombiana como de la misma Universidad.

---

<sup>1</sup> Un primer avance de la investigación en donde se presenta las diferentes categorías centrándose en los problemas sociales se presentó en el IV encuentro internacional de la Red Kipus realizado en Margarita, Venezuela el 4.5 y 6 de octubre de 2006

los estudiantes de licenciaturas en educación de la Universidad Pedagógica Nacional y de las demás universidades colombianas tienen, a partir del 2000, una formación universitaria de cinco años. En el caso de la Universidad Pedagógica, las estudiantes de la Licenciatura en Educación Infantil, además, realizan 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 orientan nuestro trabajo son:

—¿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 y desde dónde enfrentan dichos problemas?

—¿Cómo manejan el conocimiento universitario frente al conocimiento institucional y la vivencia personal?

—¿Perciben las maestras principiantes falencias en su formación que las haga sentir inseguras en su trabajo?

— El hecho de que las estudiantes del Programa de Licenciatura de Educación Infantil realicen una práctica intensiva en su proceso de formación, ¿les da elementos que les permita disminuir el *choque con la realidad* que se presenta en el primer año?

— La diversidad de sitios de práctica a los que asisten las estudiantes durante el proceso de formación inicial, ¿les permite tener una mayor adaptación a las instituciones escolares?

## **Metodología**

En nuestro estudio hemos optado por la técnica de *grupos focales de discusión*. El grupo focal es un método de investigación colectivista, más que individualista, y se centra en la pluralidad y variedad de las actitudes, experiencias y creencias de los participantes (Martínez, 2004). La razón por la que se elige esta técnica obedece fundamentalmente a la idea de que esta investigación, además de proporcionar conocimiento sobre los problemas de enseñanza de las profesoras principiantes de educación infantil, pueda constituirse en experiencia formativa para las mismas en tanto se abordan y discuten sus problemas en sesiones grupales.

Para el análisis de la información se está utilizando la técnica de *análisis de contenido* (Martínez, 1991; Bonilla - Castro y Rodríguez, 1997), en la que se parte de los cuatro niveles de problemas que se asumen como categorías deductivas y dentro de ellas se construyen las categorías inductivas que emergen de la información.

La población con la que se está llevando a cabo la investigación es la primera y segunda promoción de egresadas del programa de Licenciatura de Educación Infantil, que reformó el antiguo programa de Licenciatura en Preescolar y que en la actualidad forma maestras para atender a los 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 12 reuniones con un promedio de concurrencia de (5) maestras por reunión y una asistencia de cada grupo de egresadas de 14 estudiantes.

## **Resultados previos**

Sin hacer aún un análisis exhaustivo, debido a la fase en que se encuentra la investigación, centraremos este texto en la categoría problemas del Nivel Institucional, dado que para las maestras es el más problemático pues se enfrentan a una gran topología de instituciones con características propias.

### *Nivel institucional*

En esta categoría se agrupan los problemas relacionados con las exigencias de la jornada escolar, las normas institucionales, las directivas, la relación con los colegas y con los padres de familia.

Las dificultades que deben enfrentar las maestras principiantes varían dependiendo del tipo de institución. En el afán de entrar rápidamente en el campo laboral, las maestras principiantes se ubican en trabajos de diferente índole: jardines infantiles privados y públicos que atienden sectores altos, medios altos y bajos. En grados iniciales de colegios privados laicos y religiosos, y en los grados iniciales de escuelas públicas. Además en instituciones de atención de niños en jornada completa o en jornada contraria de estratos bajos (Centros Amar) tanto con niños pequeños como con niños grandes. En grados superiores de la primaria e incluso en algunos en grados de secundaria.

### *Jornada escolar*

Una de las angustias expresadas, son las dificultades de estar y responder por toda la jornada escolar y por un grupo de niños específico.

“es que, cuando uno está en práctica tiene una responsabilidad, pero en últimas termina siendo como la mitad de la responsabilidad de un grupo, porque siempre está la maestra, está la coordinadora académica, está la Universidad, entonces como que hay muchos más agentes. Ahora la responsabilidad cambia porque yo soy responsable de todo” (r3, p27).

“Cuando tú estas ya dentro del rol de maestro, es tu grupo, es tu responsabilidad, es tú que vas a hacer con esto...” (r3, p28).

Algo común que expresan las maestras es que el trabajo en educación infantil, en todas las instituciones, es de gran responsabilidad dado que implica una dedicación total en todos los aspectos, tanto en los referentes al cuidado y atención a las necesidades básicas, como en el desarrollo de actividades pedagógicas que les ocupa la jornada completa. Ellas marcan una diferencia con los docentes de otros niveles quienes durante la misma jornada atienden solo sus asignaturas y cuentan con algunos tiempos libres que los pueden utilizar en programar, preparar o simplemente compartir con sus colegas.

“Yo pensé que la primera semana iba a renunciar, porque decía no puedo, no puedo, llegaba muy agotada, a duras penas podía lavar el uniforme, a duras penas comía, quedaba profunda

y al otro día otra vez y esa rutina, (r1, p20).

“Uno se apropia tanto de ellos, conoce todo de ellos, en cambio un maestro en bachillerato como tiene tantos estudiantes y se rotan..., pero uno ve que para ellos como que no hay tanto compromiso con los grupos sino con el trabajo que tienen que desarrollar en su área y ya, y yo veo que se sientan y yo no. En cambio ganándome igual y yo corra para arriba, corra para abajo, no tengo tiempo ni de sentarme un momento, entonces yo digo es muy injusto a veces ser docente de preescolar porque le toca sacrificar muchísimas cosas, tanto en el espacio laboral no tienes tiempo para nada, solo dedicárselo a los niños,.” (r6, p466).

La edad de los niños además de la cantidad, hace que la responsabilidad sea aún mayor. A pesar de la insistencia de algunas políticas de Estado en que los grupos no sean muy numerosos, encontramos en jardines infantiles y en cajas de compensación 30 o más niños por salón. Esto se agrava cuando hay niños especiales integrados al aula regular, que en muchos casos no tienen apoyos e incluso conocimientos para trabajar con estas problemáticas, que hacen parte de las políticas pero que en el momento llevarlas a cabo, no existen programas específicos de acompañamiento. Vale la pena anotar que en jardines privados de un nivel medio, se encuentran en algunas ocasiones trabajo con grupos pequeños lo cual facilita su trabajo

“Los niños muy pequeñitos eran de un año y medio y de dos años, los papás son personas de estrato uno y dos, entonces, eran jóvenes que definitivamente no se preocupaban por los niños, un grupo de 35 niños...” (r1, p32).

“A mí no me queda tiempo, la verdad, porque son niños que toca destaparles el paquete, amarrarles el zapato, los chiquitos de tres años toca llevarlos al baño, todo, yo no tengo tiempo ni de tomar onces...” (r4, p141).

“...problemas de atención, de concentración, planeación de síndrome de Down eh bueno hay muchos, yo la verdad no sé ni cuantos, a mi por ejemplo... yo le decía así a mi directora: no es que mira, es que yo ya no sé que hacer con este problema de agresividad. Entonces pienso que uno como docente, debería tener esa capacidad de poder saber qué hacer en esos casos; muchos casos así se salen de las manos, la niña que chupa dedo todo el tiempo, yo no sé porque es que chupa dedo todo el tiempo, a mi me tocó ir y decirle a la psicóloga ayúdeme yo que hago; no, tienes que hacer esto, pero como más saber todas esas cositas que se presentan mucho en los niños.” (r6, p392).

El trabajo de las maestras de educación infantil no termina como hemos visto, en realizar las actividades pedagógicas, sino que están acompañadas de una serie de labores .que si bien son parte del trabajo educativo, no parecen tener tiempos especiales para ello durante la jornada escolar y en muchos casos les implica llevarse trabajo a casa.

“...allá llenamos como veinte carpetas; que el observador, que el preparador, que diario de campo, eso es una cantidad de cosas “profe présteme todas sus” eso le llaman libros reglamentarios “présteme sus libros reglamentarios” y ella se sienta a revisar y yo sigo trabajando con los niños pero entonces, ella ve ahí algo que yo digo y no profe eso no es así.” (r4, p24).

“... uno tiene que mandar semanalmente el niño cuanto está pesando y si está comiendo en el preescolar.” (r6, p351).

“Actualmente estoy estudiando inglés, entonces es un corre, corre tenaz, que tengo que irme temprano porque ya son las 4 o sobre las 5 el contra flujo, entonces, llegó tarde a clase, uno también está invirtiendo, hay unas exigencias y le dejan a uno trabajos, más el trabajo que uno

tiene que hacer, que exponer no sé que para las capacitaciones, que tiene que reunirse con tal papito, lo de las llamadas también es tenaz porque uno se tiene que salir de clase y dejarlos con la auxiliar e ir a llamar a los papitos que por qué no fueron, qué pasó, si el niño está enfermo toca hacerle tarjeta, que se mejore pronto, si un niño está de cumpleaños también.” (r6, p463).

### ***Enfoques pedagógicos institucionales***

Otro de los problemas más sentidos por las maestras son los choques 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. Las maestras han recibido una formación en la universidad que busca la generalización de nuevas metodologías pero al llegar a las instituciones se presentan desacuerdos debido a que en éstas se tienen ya instituidas unas formas de trabajo que no son fáciles de cambiar y que por la poca experiencia que traen las maestras principiantes, los directivos y docentes no están dispuestos a dejar poner en práctica.

“Entonces, ha sido como esa, una de esas crisis, porque la hermana directora me habla de los trazos, de las bolitas, de los palitos, que eso es importante, yo veo que de pronto si, pero hacerlo desde una orientación más significativa para las niñas, pero ha sido entonces, como difícil eso, igual hay otra maestra que está en transición entonces, yo tengo que darle esas pautas para que ella siga ese proceso.” (r6, p7).

“entonces era un lío porque ¡profe!, que más disciplina, que ponte sería y cuando yo hacia actividades pues los niños gritaban, hablaban, normal y a veces lo no normal para las otras profesoras, entonces que por favor, que este salón es el más bullicioso, que hacen mucho ruido, que la fila, que los ejercicios de manos arriba, manos a los lados” (r2, p90).

“A veces iba el coordinador y decía, ¡hoy se quedaron sin descanso! y yo no podía hacer nada, y eso en el salón con los niños a veces es traumático porque no juegan, no liberan energías, no desfogan, entonces, para uno eso es tenaz, era un salón pequeño con 30 y algo, el ruido es bastante, y mi salón era por decir.... bueno quedábamos muy unidos....” (r2, p113).

Si bien ellas son conscientes que están iniciando su trabajo, quisieran que se les permitiese explorar sus propias ideas para construir su manera de manejar la disciplina y los procesos pedagógicos, con ciertos niveles de autonomía más acordes con la formación adquirida.

“...pienso yo, tanto nosotros tenemos que ceder a la fila, no siempre, pero ellos también tienen que acceder a que no siempre se puede a hacer fila, me hago entender?... uno dice yo no quiero hacer eso, como el control de esfínteres, y si tú no lo intentas, tú nunca vas a saber si te funciona o no y realmente, si no te funciona pues no lo haces” (r5, p94).

“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 inculcar y etc. Y la postura mía, digamos desde lo que uno se forma, uno trata de que vaya más allá de la obediencia, porque ellos le dicen ¡pero es que tú no eres obediente!, 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 quien te la repone o no te duele cuando te caes? En como tratar de cuestionar...yo les digo: ¡ese tipo de posturas!” (r2, p56).

“pues digamos uno sale en la Pedagógica, pensando tener un grupo divino... uno dice con 25 chicos trabajo, pero el ambiente entre los compañeros y sin esa disciplina de la corporalidad, pues de que se esté sentando, de que no se muevan, que uno pueda trabajar con metodologías distintas a la tradicional aunque algunas cosas son buenas en la tradicional, pero ese sistema lo encierra de todas manera a uno.” (r2, p121).

Sin embargo, para otras, a pesar de las limitaciones institucionales muchas sienten que ya en su clase tiene cierta autonomía y que a pesar de tener que cumplir con ciertos requerimientos, estos no medran del todo su poder de decisión de cómo trabajar en el aula.

“... pues yo siento autonomía en la hora de la intervención con mis niñas, es decir, no me siento vigilada. La coordinación académica vigila más el cumplimiento de las programaciones de las reuniones. Entonces, he podido hacer cosas, me siento libre, aunque sea en el espacio limitado del aula, allí me siento bien, porque he podido hacer cosas con ellas en las que nadie interviene, por ese lado, no está la exigencia, pero en cierta forma tengo que cumplir con unas exigencias a final de año, como sea, tengo que cumplirlo.” (r6, p42).

## **Directivas**

Toda institución educativa tiene dentro de la misma unas jerarquías que se traducen en relaciones de poder que los maestros principiantes deben aprender a conocer y manejar con el fin de que su permanencia sea más fácil.

“Considero que es lo que más chocó en ese momento y también chocó las relaciones de poder dentro de la institución, estaban las coordinadoras, las maestras, las jardineras y las auxiliares y así como que finalmente, quién es la cabeza y quienes dentro de la cabeza, y, entonces a mi me chocó muchísimo eso.” (r1, p31).

En esta jerarquía hay diferentes instancias, rectores, coordinadores e incluso supervisores para el caso de las instituciones distritales o las contratadas por el estado para prestar servicios de atención de los niños. La incidencia de estas directivas depende de las características de la institución y fundamentalmente de la personalidad de las rectoras o rectores y de la manera como éstos asumen su papel. La gran mayoría de maestras trabajan en instituciones privadas en la que cada una constituye un mundo difícil de generalizar. En algunos jardines infantiles se encuentran con rectoras amables y cercanas, mientras que en otros no existe mucho contacto o solo cuando se da la comunicación con los padres. En otros casos, en ciertos colegios privados, se encuentran rectoras que cumplen una función fiscalizadora frente a todo lo que hacen las maestras nóveles: qué enseña y cómo lo enseña e incluso entran al salón a hacerles preguntas a los niños, haciéndoles sentir en todo momento, su falta de experiencia

“... Entonces, allá fue otro choque, uno quiere hacer muchas cosas y la directora le coarta, uno quiere decirles muchas cosas a los papás en pro del proceso del niño y uno tiene que primero hablar con la directora sobre qué les va a decir a los papás...” (r6, p102).

“... En cuanto a la parte pedagógica pues allá hay una cantidad de contradicciones, digamos que por esa misma autoridad que la directora le da a las profesoras o como que cada una trabaja como quiere y no hay un criterio a seguir, eso genera una cantidad de choques tenaces, por lo menos en lo de la disciplina...” (r6, p128).

“...por ejemplo, ella todo quiere que se lo aprendan de memoria, entonces el otro día dijo “ay les voy hacer evaluación par ver qué es lo que a ustedes les han enseñado” entró y les dijo “bueno qué es esto? “entonces, los niños tenían unas fichitas que el círculo y el cuadrado, claro no falta el despistado que contesta otra cosa, entonces la señora “no, eso no es así, repitan círculo, círculo” y yo apenas la miraba y decía no, en esos momentos yo me siento muy, muy mal...” (r4, p28).

“Depende, por lo menos en mi caso, sor Satulia es la cabeza mayor, de la institución y ella es la de la idea de la innovación, de proyectos de aula... ella es la que jalona todos esos procesos,



pero mi jefe inmediata es Sor Graciela, yo estoy supeditada a ella y pues para ella nada ha cambiando en la educación, se le cambian los nombres pero son lo mismo.” (r2, p259).

Estos papeles de control en las instituciones más grandes son asumidos por las o los coordinadores quienes en muchos casos entran a los salones a verificar el estado de los aprendizajes, o se encargan de lo que las maestras realicen lo que plantea la institución sin tener en cuenta las propuestas de las maestras.

“Si lo que pasa es que la coordinadora nos exige eso, cosa que yo no y casi nunca hago trabajo en mesa, no me gusta sentar a los niños, pero entonces, ella me dice que sí, que tengo que trabajar dos veces a la semana mínimo, con hoja guía que porque cuando al niño lo vayan a presentar a otro colegio, ...” (r6, p221).

“Porque tú tienes que hacer que los chicos salgan multiplicando y dividiendo de una cifra y total, hay unos logros y me van a medir con esos, y mis niños no se podían quedar atrás, bueno, la ventaja es que en la prueba de matemáticas salieron bien, eso me daba ánimos..., a veces me da vaina, pero si uno a veces se choca, con ambientes, con compañeros, con la rectora, la coordinadora.” (r2, p122).

“...Cuando llega la supervisora es la tensión de que llegó la supervisora entonces, que tenga los niños callados, que ojalá estén haciendo la actividad que tiene que hacer, el orden total; cuando llegan los de la fundación entonces, que los niños estén bien organizaditos, bien limpiecitos y el problema es eso, o sea, yo le hacía la comparación del año pasado, yo llegué a final de año que yo no tenía experiencia y a mi nunca el rector subió al salón a ver yo qué estaba haciendo, si yo estaba cumpliendo con mi labor o no, entonces, esa presión por lo menos a mi no me gusta. Eso llega la supervisora y todo el mundo, llegó la supervisora, esa tensión yo y qué” (r7, p123).

En algunas instituciones se les delega a las maestras principiantes trabajos que en muchos casos las desbordan e incluso les dejan los niños más difíciles.

“Como yo hablé alguna vez del trabajo de grado de matemáticas, entonces, Diana para el colectivo de matemáticas y se repartieron los otros colectivos. Cuando estuve en el colectivo de matemáticas, yo era la única maestra con conocimientos en el preescolar y a mi me dejaron la pequeña tarea de hacer el plan de estudio de todo el preescolar y los tres primeros grados de básica primaria de matemáticas y ciencias...yo ese día no sabía qué hacer.” (r2, p40).

“Tengo tres niños que me los dejaron a mi porque soy nueva y porque nadie se los aguanta, porque ellas habían hablado las profesoras, entonces me dijeron tenga cuidado con ellos, que por favor te fijes.” (r2, p185).

### **Grupo de maestros**

La relación con los colegas no siempre es fácil, las dificultades en la comunicación, las aparta de los grupos de docentes que por el tiempo de trabajo en la institución, han logrado un nivel de compañerismo del cual ellas se sienten excluidas y por lo tanto solas.

“... es muy difícil luchar sola contra eso, porque con quién discuto, con quién saco esa critica si no tengo una compañera al lado mío a la que pueda contarle lo que está sucediendo porque las otras van a decir: a no, déjelo eso es normal que le pase a un niño.” (r5, p 55).

“...porque yo era nueva, todos los docentes pues, ya todos se conocían y ya tenían como se dice, como sus roscas, y entonces eso también es como complicado, a mi me dio muy duro la entrada y eso me estresó, yo creo que hasta me enfermé un poquito de eso, porque es decir, como que no me encontrada con el grupo.” (r6, p366).

Sin embargo, a pesar de los problemas, algunas maestras expresan que en

ciertos casos han recibido apoyos de compañeras de trabajo, en algunos casos de las maestras experimentadas y en otros de las maestras nuevas pero con alguna experiencia.

“... conocí a una persona, una señora que es como buena gente... que entró nueva pero ya con mucha experiencia, ella me decía: no Andrea, tu puedes, nada de llorar aquí adentro, si usted quiere llorar vaya para la casa, y me daba mucho ánimo.” (r2, p84).

“que gracias a Dios yo llegué aquí, donde había personas que se solidarizaban mucho más porque fueron dos compañeras que se graduaron conmigo y pues otras tres que en definitiva son de la Universidad y pues le ayudan, pero cuando llega a un sitio donde de verdad como tú dices están las roscas...” (r6, p399).

Las relaciones entre las maestras están mediadas de alguna manera por el tipo de institución, no es lo mismo las relaciones y la participación en los jardines infantiles pequeños donde en general son pocas maestras que en los colegios grandes. En algunos jardines infantiles trabajan cooperativamente como en el caso de la Escuela Maternal de la Universidad Pedagógica Nacional. Sin embargo, en otros lugares aunque sean pequeños esto no sucede. La juventud y su falta de experiencia, hace que sus ideas y propuestas no sean tenidas en cuenta por sus compañeros.

“Algo bueno y creo que es por el espacio de la Escuela Maternal, es que la propuesta está en formación... hay reuniones en las cuales todas concordamos cuales van a ser nuestros objetivos de trabajo con los niños, todas podemos aportar, cada una tiene una visión, y creo que a partir de esas miradas es que se construyen las propuestas...”(r1, p28).

“...como esa contradicción todo el tiempo en coordinación, ese es el problema que uno no puede tampoco dar su parecer, que el equipo está muy dividido, somos muy poquitas las que pensamos diferente, entonces, no es que haya una verdad absoluta, yo pienso que no es que un método sea mejor que el otro y que lo poquito que uno haga debe hacerlo bien, pero entonces, se presentan muchas discusiones en cosas como las tareas, lo que hay que hablar con los papás, las actividades que debemos hacer, todo el tiempo son contradicciones...” (r6, p226).

“no, yo intentaba decirlo de muchas maneras, de pronto no a manera de decir ¡hay! deberíamos hacer esto, sino, yo una vez traté de hacer esto y me funcionó muy bien, ejemplificando en reuniones, yo contaba algunas experiencias para ver si por ahí se podía, sin embargo, era muy difícil.” (r5, p22).

Lo anterior muestra que las relaciones no son siempre armónicas, en algunos casos se crean enfrentamientos por la forma de relacionarse con los niños o la forma de trabajo que no coincide con la de las otras maestras.

“Entonces ahí como que entraron a chocar cosas, y si, tengo problemas con dos profesores específicamente porque ellos manejaban mucho desde lo tradicional y la relación con los chicos es muy complicada. Yo entro a manejar otro tipo de relaciones aunque yo les hablo cuando me sacan el mal genio, yo les hablo fuerte y entonces los chicos son más apegados a mí, entonces por ese tipo de cosas que los niños, que la profesora llegó y todos se me lanzan y no sé qué y que llega la profesora y nadie se inmuta hay celos y entran a afectar bastante.” (r3, p141).

“Las profes allá dicen que yo soy la loca porque yo manejo la dinámica completamente diferente en el aula; ...” (r4, p195).

Para las maestras las buenas relaciones pasan por las relaciones de amistad que

tengan o logren en la institución. Así mismo, se dan buenas relaciones entre las compañeras, porque son jóvenes o bien piensan de manera similar. En muchos casos el encontrarse con maestros egresados de universidades públicas facilita para ellas la integración e identificación de planteamientos

“Nosotras dos trabajamos más o menos como en equipo o sea, a veces yo por ejemplo, le mando niños míos a ella para que estén en las actividades de ella, yo le pido niños de ella para que estén en mis actividades y eso permite en cierta manera el manejo de los grupos” (r7 p78).

“en el colegio del año pasado, obviamente porque la mayoría de los profes eran de edad y yo era la más joven, entonces, decían, “no tú vas a traernos cosas nuevas”, pero, al momento que se las decía no lo querían hacer, pero en el jardín que estoy ahorita no porque llegamos muchos docentes nuevos y la mayoría somos jóvenes entonces allá no hay problema.” (r5p92).

“si hay un grupo que se llama el de las Universidades Públicas, hay estamos todos los de la Pedagógica, la Distrital y pues es muy rico, es decir hay una conexión, se siente eso.” (r6 p286).

A pesar de ciertos choques que viven las maestras noveles, es de anotar que sus deseos de aprender les permite valorar el trabajo de las maestras con experiencia.

“También veo en las docentes esa fortaleza de llevar diez y once años y en esas condiciones de pronto porque es un grupo numeroso, hay maestras que tienen cuarenta. De pronto, esa orientación que han tenido esa perseverancia en seguir en la docencia con un grupo tan grande, seguir y tienen su familia, yo las admiro mucho,…” (r6, p53).

En los colegios con todos los niveles de la educación donde el número de maestros es mayor, la participación de las maestras principiantes de educación infantil en las reuniones de grupo es todavía menor. Por lo general, son los docentes de secundaria los que manejan estas reuniones y en muchos casos, la mirada de la educación preescolar es muy limitada de parte de ellos. Sólo en reuniones de nivel, sienten ellas que pueden expresarse y hacer sus propuestas. En algunos casos, logran encontrar colaboración a título personal con algunos docentes de secundaria.

“Entonces como que se empiezan como que los maestros de bachillerato sobre todo, que los de biología pues son en su disciplina, el de química, el de matemáticas, entonces, como que cuando ya la profesora empieza a tocar varios espacios hay como un choque ahí, de que bueno, entonces también es muy interesante como se rompen o como se empiezan a tocar esas concepciones que se tienen.” (r6, p108).

“Porque casi preescolar no participa en las actividades del colegio, es que son muy pequeñas entonces, ha sido como eso, pero ya he empezado en el club de ciencias, las niñas ya van a participar en ese espacio. Entonces les ha gustado porque dicen bueno, bacano porque como yo les decía, las niñas pueden desarrollar eso... además con lo de la lombriz, hay un biólogo me va a colaborar más en ese espacio va a ser como una interdisciplinariedad entre los docentes, para desarrollar con ellas ese trabajo.” (r6, p44).

“Ya a nivel de subsede, pues como somos poquitas maestras cuatro, en el nivel de jardín, prejardín, transición y primero. Entonces pues ya hablamos entre nosotras más calmadamente, entonces, se hablaba del trabajo por proyectos, me pidieron una exposición, llevar bibliografía...” (r2, p48).

## **Padres**

Tal vez uno de los problemas más difíciles de enfrentar es el de los padres de familia ya que esta es una relación que muy pocas veces se vive en la práctica

docente y sobre la que hasta ahora se empieza a construir una mirada que les permita comprender y manejar esta relación.

“...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).

“porque intentan sobreproteger mucho a sus hijos, entonces uno tiene que saber manejar esa situación, saberle a hablar al papá, entender la preocupación de papá, especialmente porque cuando uno está en la Universidad uno no tiene contacto directo con los papás, no has tenido la experiencia.” (r5, p50).

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

Las maestras principiantes comentan de que los padres no entiendan que en el jardín pueden pasar accidentes y los niños se pueden lastimar, igualmente que los niños en ocasiones se pegan entre sí y que aunque la maestra quiera, es muy difícil evitar estas situaciones. Ellas se quejan de que los padres no entiendan que su hijo no es el único del jardín

“porque el papá me va a hacer el reclamo al otro día, mira que se pegó, que ese morado que lleva allá, y hay que decir, es que se pegó con otro niño jugando en el parque. Qué pasó, y los papás ten más cuidado, que la cara limpia, todo muy organizado.” (r2, p183).

“un día a una niña la mordió otro niño, y si no dicen nada, no me doy cuenta y llegó la mamá y el cosote negro acá y me dijo, ay mire profe es que un niño mordió a la niña, y yo ay ¿por qué no me dijo, y quién te mordió? profe tú no me pusiste cuidado, y yo ¿cómo así mi amor tú me dijiste? sí profe yo te dije”. (r4, p237).

“hay muchos papás que son jóvenes y pues son padres que ellos quieren que los niños aquí aprendan, que sean felices, que nunca se caigan que nunca se peguen, les cuesta mucho comprender lo que pasa cuando estas tú con 20 niños.” (r3, p268).

Estas situaciones se hacen más difíciles con aquellos padres que sobreprotegen demasiado a sus hijos siendo estos los niños que por la inseguridad transmitida tienen mayores dificultades; lo que las obliga a ellas a impedir que realicen ciertas actividades que podrían ser beneficiosas, para evitar tener problemas con los padres.

“uno tiene, digamos con Mateo que es el niño más... uno si está todo el tiempo ¡no te subas ahí! le estamos reprimiendo porque los papás no permiten que llegue con un rasguño, ¡no lo toque! y uno venga Mateo, y uno todo el tiempo con Mateo, entonces yo le dije a Carolina, viste ahora la actitud de Mateo, está súper calmado y eso tampoco, el era súper brusco y ahorita está súper calmado, se queda mirando a los otros niños jugar, yo le dije, la estamos embarrando, pero es que los papás tampoco entienden, que son niños.” (r6, p345).

Otra de las causas de molestia de los padres es una excesiva preocupación porque los niños coman.

“Llaman a toda hora, son muy quisquillosos, que si se comió la lonchera, uno tiene que fijarse qué comió, porque ellos dicen que el niño dice que no está comiendo, entonces, si mira, se comió el ponqué, ay el niño me dice que no jugó ayer que no pudo montarse en el carrito,

porque hay unos carritos y si a veces no se los prestan, pues uno tampoco puede quitar todos los días al niño para que el otro se suba y juegue siempre.” (r2, p184).

“Y que el niño esté bien alimentado, igual los papás tienen esa concepción, allá uno les va a decir: no que el niño en las actividades que yo le planteo no me trabaja y ellos “hay no profe pues” eso como que a ellos no les importa, lo que les importa es que el niño coma, que el niño haga las tareas que tienen que llevar al colegio, por lo menos con los míos y ya que estén allá cierto tiempo en la tarde para que no estén en la calle entonces, como que eso es lo que les preocupa a los papás, entonces a veces uno se desmotiva trabajando allá por eso.” (r7, p66).

En cuanto a las expectativas de aprendizaje, las maestras se encuentran con que los padres tienen sus propias concepciones 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. Uno de estos controles es la comparación que hacen los padres de los aprendizajes de los niños con los de otros colegios, lo que termina en ciertos casos con la amenaza de sacar al niño del colegio.

“...es muy difícil porque también me he encontrado con los papitos que tienen sus concepciones, me han dicho: ¿profesora por qué usted no le pone caritas felices y caritas tristes a las niñas, por qué usted no le pone planas... hay concepciones en los papitos en cuanto a la educación preescolar de cómo deben ser educadas las niñas y eso me lo han expresado los papás.” (r6, p19).

“...Porque se presentan a los mejores colegios, entonces se trabaja como de acuerdo a las exigencias del colegio, no a conciencia de lo que si necesita realmente el niño en este momento, sino como esa imagen, los papás siempre comparan: no pero es que los del Santa Paula salen leyendo y escribiendo y no sé que más, y aquí no, aquí solo los ponen a jugar hacer cositas y como que no se ve que aprenden y los papás califican por eso.” (r6, p219).

“Sobre todo con las niñas que están atrasadas, que la niña cómo va a escribir un cuento si no lee, y lo más tenaz es que la niña conmigo lee y con los papás no... me provocó decirle pero si usted la grita y le va pegando, con qué ganas va a leer pero las niñas. Yo empecé las tareas, ese era otro problema y como a Diana se le ocurrió no pedir texto y no trabaja los sellitos, ...” (r4, p169).

La exigencia de tareas para la casa en los niños pequeños es otros de los choques que las maestras tienen con los padres, para ellas son los padres en muchos casos los que las exigen e incluso quieren unos niveles de perfección que los niños no alcanzan.

“trabajos finales que uno tiene que decorar carpetica por carpetica, entregársela súper linda a los papás y con el mamotreto de trabajos, porque eso es lo que lo mide a uno, al final y las tareas que pone también. Allá hay dos días institucionalizados para dejar tareas, entonces todas las profesoras dejaban los martes y los jueves tareas, me pasaba, había un día que no ponía tarea y los papás me mandaban nota en la agenda, profe hoy era día de tarea, entonces los papás ya sabían, profe Miss, porque además ahora se dice Miss, Miss no sé si olvidaste dejar la tarea o fue que... además, el manejo de libro de texto, allá era las planas en el libro de texto, todo el manejo espacio temporal también en el libro de texto, entonces esos choques yo no, yo me aburrí mucho por eso en ese jardín.” (r6, p475).

“También es como saber hacerles comprender a los papitos de que no se trata de que la niña haga la tarea perfecta sino que se mire el proceso que ella va realizando, como van mejorando su coloreo, sus trazos su recorte, así lo corten y lo muerdan bueno no se. Pero entonces, eso también en lo académico, ellos lo analizan desde lo que ellos vivieron, exigen eso.” (r6, p66).

**Las Reuniones de Padres** son un momento de tensión para las maestras

principiantes, ya que en estas se confrontan las expectativas de los padres con las de ellas.

“En la primera reunión de padres yo temblaba yo ay no yo no quiero, o le tocaba a uno exponer, la primera reunión presentarse todas esas cosas, son muchos temores...” (r6, p139).

“... La primera reunión el sábado, entonces, hago un diagnostico, muy bien, después hablo de la nueva metodología, en cuanto a la lectura, al lenguaje oral, entonces yo les pregunté que si tenían alguna inquietud y entonces que ¿si iban a salir escribiendo y leyendo?” (r2, p186).

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

“todos dicen, pero mire que mi niño en la casa hace esto... él avisa el chichi o el popó, nunca pega, todos los niños son una maravilla con ellos, y por qué usted me está diciendo que mi niño está pegando, por qué me dice que el niño tiene problemas.” (r3, p268).

“también hay otra cosa cuando los papás creen, o sea, ven a sus niños perfectos y no aceptan que hay ciertas falencias. Yo tengo una niña este año, la niña a mi no me habla, y para todas las actividades ella es toda tiesa, me dice que no, ella no participa en ninguna actividad, obviamente yo no puedo colocarle un logro que lo hace porque pues es que la niña socialmente no, entonces yo he explicado eso allá a la jefe, pero la mamá no lo acepta, entonces la señora me escribió en el informe, déjame decirte que todo esto le pasa a la niña en el preescolar, en el resto de ambientes se desenvuelve muy bien, habla se integra con todo el mundo. O sea como acusándome que el problema es conmigo.” (r6, p321).

“Entonces como qué hacer para hacer que el papá se entere, 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.” (r3, p111).

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

“Por lo menos, el caso del que el papá está en Medellín, cuando fue a hablar por teléfono: por favor que el niño me dibuje a mi en la familia, que lo pongas a dibujar, cuando ni está, qué hago y le digo a Santiago, Santi, hablaste con tu papá ahorita, cómo es que se llama tu papá y no sabe, no sabe como se llama el papá...me cuenta todo el rollo el papá por el teléfono, entonces, uno también cargar con todos los problemas que hay, que estoy peleando con mi esposa, así eran en la salida del colegio, que estoy peleando con mi esposa no le cuenten a mi esposa, no le cuenten a mi esposo que mi hijo, que el padrastro...” (r4, p260).

“Y justo cuando ellos se separaron, yo me imagino como que se quitó ese problema de ver los papás discutiendo... María Paula cambió del cielo a la tierra, empezó a participar, empezó a integrarse, yo vi un mejoramiento en ella y le dije Don Cesar esta semana ha estado súper bien y ayer me sentí la mujer más realizada cuando esta chiquita me sonrió, eso nunca lo había hecho, una cosa tan elemental como una sonrisa que uno cree que todos los chinos se ríen, pero en esos casos como tan particulares que son casos que a uno lo movilizan porque uno ahí cómo hace, la niña se fue con el papá, no vive con la mamá yo contra eso no puedo hacer nada, yo lo que puedo hacer, por lo menos en el aula es atender un poquito más a las necesidades que ella tiene frente al lado afectivo...” (r4, p257).

Así como algunos padres sobreprotegen demasiado a sus hijos, otros según las

maestras se despreocupan totalmente. En algunos casos ellas atribuyen esto a la juventud de los mismos. En el jardín de la Universidad así como en los jardines de sectores medios bajos es una queja constante. Uno de los ejemplos es la recogida tarde de los niños lo que les implica quedarse un tiempo adicional a su jornada laboral.

“...mejor dicho tenerlos ocupados hasta que vengan los papás, y así dan las 5:00 o 5:30 y los papás no han ido por una niña”. (r2, p60).

“Pero hay un grupo, el de jardín, que tiene unos chiquitos que el mismo papá dice que los deja hasta las 5 de la tarde porque no se lo aguanta en la casa, o sea, no es uno, son como cuatro o cinco, pero son distintos niños, cuando la profesora le dice, mira hoy José Luis le pegó a este niño, este otro, bueno así, el papá dice hay profesora, dése por bien servida que ese chino no hace ni la mitad de lo que hace en la casa.” (r6, p62).

Pero también hay maestras que ven como algo muy grato la preocupación que tienen algunos padres por los niños, esto lo evidencian en el primer año de colegio o en los jardines de estratos medios altos donde algunos padres apoyan y complementan el trabajo que se realiza en la institución.

“Y además también otra ventaja es que son papás también muy perceptivos porque es su primer curso entran al colegio, son jóvenes, son muy colaboradores pero muchas de las docentes me dicen que ya después se van cansando, ya casi no le ponen atención al colegio, como que la energía es del primer año que está su hija en el colegio.” (r6, p60).

“Pero si, 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, pero académicamente si los papás leen con ellos, el lenguaje que utilizan, la terminología, se refleja en el aula.” (r6, p385).

Las situaciones con los padres es diferente según las instituciones, las maestras piensan que en los jardines privados las buenas relaciones con los padres son fundamentales, pues sin éstas puede estar en peligro su trabajo.

“Con los papitos pues también como esa imagen que uno tiene que tener frente a ellos, porque uno tiene que ser súper consentidor, súper amigo de los papitos, hay que consentir como que más a los papás que a los niños, pues, como es un negocio...” (r6, p131).

“los papás son... cómo es que ella dice: ¡es que el cliente siempre tiene la razón!, hay que entender que los papás son clientes, y yo decía pero es que no puede ser, pero molestan, es impresionante, yo todos los regaños que me he ganado es por los papás, y nunca he tenido problema con ningún niño, o sea por mi trabajo en si allá están muy satisfechos, pero todos los problemas son por los papás,” (r6, p304).

En general todas las maestras que trabajan en jardines infantiles privados coinciden en que los papás intervienen mucho en ellos. Hay jardines donde los papás pueden entrar al salón a cualquier hora para estar con los niños, lo que no parece ser trabajado por las directivas con las maestras ya que ellas se sienten observadas y evaluadas por ellos. En otros jardines esto parece evitarse y el que los padres se reúnan se vive como una situación que puede causar problemas tanto para las maestras como para el mismo jardín.

“El año pasado yo tenía un niño con síndrome de Down y pues yo si digo y lo confieso, esos casos a veces uno sin querer los ignora, entonces, uno como que le pasa material a todos y Mateo, está allá armando y bueno como no se le puede dar hojas ni nada porque el niño se

comía todo lo que uno le daba... él hacía como por tres y yo, afortunadamente el día que entró la tía y la mamá al salón yo era jugando rompecabezas con todos, afortunadamente estaba con Mateo y las señoras empezaron armar rompecabezas también con nosotros, no, eso es un estrés total.” (r6, p357).

“precisamente mi jefe hace quince días me dijo eso, como allá les hacen piñatas casi todos los días, entonces se reúnen a las piñatas y es terrible, porque allá hablan de todo, que la profesora, que mira que éste se golpeó, que el otro, que el mío también, es que ella no está pendiente de los niños” (r6, p318).

En los colegios privados grandes la visita de los padres no puede darse en cualquier momento, esta de ser con cita previa. Situación que también produce prevención en ellas pues son conscientes del poder que tienen sobre las maestras, si se reúnen varios padres pueden llegar hasta hacer despedir una maestra.

“Entonces para eso hay un espacio allá ya acordado para cada docente para que atienda a los papitos, la hermana en ese sentido si le exige como mucho respeto a los papás con los docentes en cuanto a que no pueden llegar a cualquier hora, para eso hay un espacio de citas con los papás y si se hace una invitación pues pueden participar...” (r6, p478).

“...entonces lo primero que me dijo la hermanita no se la deje montar, si se la sigue montando me la manda, entonces ella digamos si uno sigue el conducto regular, no va a tener ningún tipo de problema...” (r6, p316).

“... los papás se unen el año pasado pasó un caso en segundo, se unieron todos los papás, cuando hubo reunión general, fue el ambiente súper tenaz, entonces empiezan a bombardear a la maestra, de pronto algunas falencias que tenía, que vean en el proceso de las niñas y así sacaron a una maestra, a uno de cierta forma le toca ganarse a los papás.” (r6, p315).

En el caso de los padres de la Escuela Maternal de la Universidad, la situación parece complicarse aún más, en primer lugar porque ellas sienten que los padres que son estudiantes de otras carreras les quieren hacer sentir que estos saben más de pedagogía que ellas y cuando se les hacen observaciones sobre sus hijos no las quieren oír. De otra parte, los funcionarios ejercen una presión con la que quieren hacerles sentir que su puesto de maestra depende de ellos.

“...para mi ha sido tremendo trabajar con los papás; porque también yo esperaba mucho de los papás, porque son muchachos docentes en formación, de alguna manera conocen de esto, tienen prácticas, deben ser súper conscientes de lo que es la labor con niños tan pequeños, nos deben valorar y eso no pasa frecuentemente. Entonces eso es bastante chocante para uno.” (r1, p25).

“Los funcionarios son más cansones todavía, porque creen que uno se debe a ellos, que eso en cualquier momento si ellos hablan pueden hacerlo a uno echar o hasta cerrar la Escuela Maternal, porque ellos son los que mandan, o sea, uno tiene que en esa medida también sabérselos ganar, no lamberles, pero uno si tiene que tener mucho tacto y uno aprende a manejar esas relaciones, (r6, p337).

Sin embargo, hay padres agradecidos con el trabajo de las maestras ellas destacan a algunos padres de niños especiales y algunos padres jóvenes.

“Entonces a lo ultimo era como la profesora querida entonces en las evaluaciones yo resulté como la muy querida, mire profesora Marien Andrea usted es muy querida muy cariñosa con los niños, porque como que uno no está gritando. De pronto con una mamá que como suele pasar cuando molestan de más, de todo le pasa al niño. (r2, p159).



“es que hay papás... pues todos son diferentes, hay papás que lo miran con mucho respeto y es mire profesora, le explican la situación, son como invitados al diálogo y asumen el papel que uno tiene, mientras que hay unos que lo ven a uno como la estudiante y le hablan de esa forma. Depende del papá.” (r3, p271).

Pero 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 han sido regañadas y tratadas como “empleadas del servicio”. Ellas perciben que su trabajo profesional no es valorado por los padres.

“Hasta cuando la señora me dijo, si Diana es que yo entiendo que usted está recién egresada y apenas con sus 22 años y esa cara de niña...se regó, se me ha sabido subir el genio y yo le dije: mire señora a mi me da mucha pena con usted, pero yo el título no me lo gané en una rifa, ni me lo encontré en un paquete de chitos, así que me hace el favor y me respeta y mis 5 años de práctica pesan, yo no salí de cualquier universidad de garaje.” (r2, p135).

“Y los papás son terribles también lo ven a uno la figura de uno es como si fuera la empleada, no tiene una legitimidad profesional frente a ellos o sea una maestra, qué hace una maestra, ellas no hacen nada en todo el día, es como la niñera la que no sabe nada, hablar con una profesora de política es no, no hay legitimidad profesional.” (r6, p104).

Un trabajo con los padres que ellas hacen y consideran necesario es el de hacerles talleres para argumentar y mostrar la importancia y el reconocimiento de su trabajo.

“Los papás no creerían que porque yo les haga un ejercicio de lateralidad eso les va servir para la lectura y la escritura... Hice un taller con bebés, déjelos gatear porque es que eso es lo que son las bases para lo lógico matemático, porque está reconociendo el espacio y su relación y efectivamente la lectura y la escritura, todo el manejo del tono muscular, o sea, son esas implicaciones que hay más allá.” (r6, p 197,198).

## **Conclusiones**

Sería apresurado dar conclusiones, ya que estamos iniciando el proceso de análisis de información; pero una primera gran apreciación es que, a pesar de manifestar las maestras noveles muchas dificultades en su trabajo y algunas de éstas ser similares a las encontradas en anteriores investigaciones (Veenman, 1984, Marcelo, 1992) nuestro estudio hasta el momento nos muestra que la jerarquía de los problemas difiere de estos, fundamentalmente porque no parecen ser los problemas didácticos, referidos a su trabajo en el aula y su relación con los niños, sean los más relevantes, sino que serían el enfrentamiento a la institución educativa como tal, por su variedad la que les ocasiona más problemas. Consideramos que la razón puede estar dada por la intensidad de las prácticas pedagógicas que realizan las estudiantes en su proceso de formación, ya que el hecho de estar dos días a la semana durante los tres primeros años y tres días en los últimos dos, en constatación de relación con los niños en las aulas, las hace sentir ciertas seguridades en el nivel didáctico, sin negar, desde luego, que aquí se encuentren otra variedad de problemas.

Una segunda observación nos muestra una situación institucional compleja, el gran peso de las instituciones privadas en la educación colombiana en general y

de la infantil en particular hace muy difícil el trabajo de las maestras principiantes. Pareciera que cada institución es un mundo aparte y que cada una conforma una cultura institucional que hace muy difícil una comprensión de la misma en general. La movilidad de las maestras en el primer año de trabajo es muy grande, la gran mayoría han pasado por lo menos por dos instituciones y no parecen estar muy interesadas en quedarse en ellas. La búsqueda constante de la institución ideal, algo legítimo desde luego, parece ser una idea permanente, sobre la que nos preguntamos ¿existe la institución ideal?, ¿esta búsqueda haría que la situación como maestro principiante se prolongue cada vez más?

Las instituciones no parecen disponer de algún tipo de dispositivo que les permita a las maestras principiantes entrar a ellas de una manera más tranquila, los excesos de trabajo y el poco apoyo que reciben hacen que esta inmersión sea en muchos casos algo traumático para ellas.

Los colegas o profesores parecen en muchos casos no recordar su situación de maestros principiantes o si lo hacen parece que su actitud sea la de que se “vuelva a sufrir lo sufrido por ellos”. A pesar de que la situación no es del todo generalizada, no parece existir una cultura de la solidaridad con los maestros principiantes que posibilite ambientes más amables entre ellos mismos.

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 y en ese sentido sus las experiencias de vida as maestras puede ser un elemento que dificulte la comprensión de algunas de las demandas de los padres. Sin embargo, 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.

Una última apreciación 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. Un trabajo sobre la necesidad de una conciencia y unas políticas pública sobre la importancia de la educación infantil, que superen las declaraciones y permita aclarar comportamientos, parece urgente para que las diferentes instancias comprometidas en la atención a los niños: familia, escuela y contexto logren trabajos complementarios en beneficio de la infancia.

Reiteramos lo dicho en nuestro escrito anterior en cuanto a la conveniencia de realizar estudios comparativos en las diferentes universidades y en las diferentes licenciaturas, sobre los problemas de enseñanza de los maestros principiantes, que lleven a contrastar y ampliar los análisis, así como adelantar una mirada específica sobre la situación de la educación infantil.

## Referencias bibliográficas

- Bonilla - Castro, E. y P. Rodríguez, 1997, *Más allá del dilema de los métodos*, Bogotá, Norma.
- Cornejo, José, 1999, "Profesores que se inician en la docencia: algunas reflexiones al respecto desde América Latina", *Revista Iberoamericana de Educación*, OEI, (Organización de estados Iberoamericanos) núm. 19. pp.51-100
- Feiman y Floden, 1981, "A consumer's guide to Teacher Development, East Lansing", *Research Series*, Institute for Research on Teaching, Michigan, núm. 94.
- Fuller, F. y D. Brown, 1975, "Becoming a Teacher", en: Ryan, ed., *Teacher Education*, Chicago, NSSE, pp. 25-52.
- Jiménez Narváez M. *et al.*, 2005, "La profesora principiante de preescolar y su modelo didáctico para enseñar ciencias naturales: un estudio de caso", *Revista Enseñanza de las Ciencias*, número extra, VII congreso Internacional sobre Investigación en la Didáctica de las Ciencias.
- Jordell, K, 1987, "Problems of Beginning and more Experienced Teachers in Norway", *Scandinavian Journal of Educational Research*, vol.29, núm. 3, pp. 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*, núm.173, pp. 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
- \_\_, 1999, "Estudios sobre estrategias de inserción profesional en Europa", *Revista Iberoamericana de Educación*, OEI (Organización de estados Iberoamericanos), núm.19. pp.101-144
- Martínez M., 1991, *La investigación cualitativa etnográfica en educación*, Caracas, Texto.
- -,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*, Vol.10, pp95-144
- Veenman, S., 1984, "Perceived Problems of Beginning Teachers", *Review of Educational Research*, vol. 54, núm. 2, pp. 143-178.