

Haciéndose maestras:

problemas de enseñanza en su primer y tercer año de trabajo de las maestras de educación infantil

Graciela Fandiño Cubillos

† Inés Elvira Castaño Silva



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA
NACIONAL
Educadora de educadores



Haciéndose maestras:

**problemas de enseñanza en su primer y tercer año
de trabajo de las maestras de educación infantil**



**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA
NACIONAL**

Educadora de educadores



**MAGISTERIO
EDITORIAL**

Catalogación en la fuente - Biblioteca Central de la Universidad Pedagógica Nacional

Haciéndose maestras: problemas de enseñanza en su primer y tercer año.
/ Graciela Fandiño Cubillos[...] [et.al.]-- 1ª. ed. – Bogotá : Universidad
Pedagógica Nacional; CIUP, 2014
238 p.

Incluye bibliografía 231 – 234 p.

ISBN: 978-958-8650-84-5 (Impreso)

ISBN: 978-958-8650-85-2 (Digital)

1. Formación profesional de maestros. 2. Educación Infantil - Maestros. 3.
Educación como profesión. I. + Castaño, Inés Elvira. II. Delgado Tangono,
Laura. III. Tít.

371.81 cd. 21 ed.

Haciéndose maestras:

**problemas de enseñanza en su primer y tercer año
de trabajo de las maestras de educación infantil**

**Graciela Fandiño Cubillos
† Inés Elvira Castaño Silva**



**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA
NACIONAL**

Educadora de educadores



Universidad Pedagógica Nacional

Juan Carlos Orozco Cruz
Rector

Edgar Alberto Mendoza Parada
Vicerrector Académico

Víctor Manuel Rodríguez Sarmiento
Vicerrector de Gestión Universitaria

Alfredo Olaya Toro
Director Centro de Investigaciones -CIUP-

Haciéndose maestras:

problemas de enseñanza en su primer y tercer año de trabajo de las maestras de educación infantil

© Universidad Pedagógica Nacional
ISBN: 978-958-8650-84-5 (Impreso)
ISBN: 978-958-8650-85-2 (Digital)
Primera edición, 2014

Hecho el depósito legal que ordena la Ley 44 de 1993 y decreto reglamentario 460 de 1995.

Fecha de evaluación: 2 de abril de 2013
Fecha de aprobación: 16 abril de 2013

Autores:

Graciela Fandiño Cubillos
† Inés Elvira Castaño Silva

El presente libro es producto de los siguientes proyectos de 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” (Código DPG-022-06), “El tercer año de trabajo de las maestras principiantes de Educación Infantil” (DPG-090-08) y “Análisis de la información del tercer año de trabajo de las maestras principiantes en Educación Infantil” (DSI-215-10).

En estas investigaciones participaron como asistentes de investigación: Viviana Delgado Tegnoro, Emily Quevedo Pinzón; y como monitores y monitoras Diana Patricia Argaez, Andrea Lisbeth Vargas Valles, Jimmy Ricardo Álvarez Rodríguez, Diana Marcela Herrera Sabogal y Katherine Andrea Monroy Moreno.

Prohibida la reproducción total o parcial sin permiso escrito

Preparación Editorial
Universidad Pedagógica Nacional
Fondo Editorial
Calle 72 N° 11 - 86
Tel: 347 1190 y 594 1894
editorial.pedagogica.edu.co

Cooperativa Editorial Magisterio
Diagonal 36 bis no 20-58 Park Way - La Soledad
Bogotá - Colombia
info@magisterio.com.co
(0571) 338-3605 (06)
www.magisterio.com.co

Víctor Eligio Espinosa Galán
Coordinador Fondo Editorial

Alba Lucía Bernal Cerquera
Editora

John Machado Muñoz
Corrección de estilo

Juan Manuel Martínez Restrepo
Fotografía de portada

Lápiz Blanco S.A.S.
Diseño de carátula y diagramación
www.lapizblanco.com

Viviana Delgado Tegnoro
Asistente de investigación

José Leonardo Guevara Fino
Estudiante, apoyo editorial

Impreso y hecho en Colombia
JAVEGRAF
Bogotá, Colombia, 2014

Los Autores

Graciela Fandiño

Profesora asociada del Departamento de Psicopedagogía de la Universidad Pedagógica Nacional, en el programa de Licenciatura en Educación Infantil, en la Maestría de Educación y en el Doctorado Interinstitucional en Educación, DIE. Doctora en Filosofía y Ciencias de la Educación dentro del Programa de Formación del profesorado en la didáctica y Organización Escolar de las áreas del currículum, Universidad Nacional de Educación a Distancia UNED, España. Magíster en Investigación y Análisis Curricular Universidad Pedagógica Nacional. Licenciada en Educación con Especialización en Educación primaria, Universidad de San Buenaventura. Como profesora de la UPN, fue asesora pedagógica de la Subdirección de Infancia de la Secretaría de Integración Social de Bogotá, 2008-2012. Coordinadora del grupo de investigación Pensamiento y creencias de los/as profesores/as en educación Infantil.

† Inés Elvira Castaño

Licenciada en Psicología y Pedagogía de la Universidad Pedagógica Nacional. Magíster en Ciencias de la Educación, Universidad de París. Diploma de Estudios de Profundización D.E.A (Primer ciclo del doctorado) en psicología, Universidad de París. Especialista en psicoanálisis y psicoterapias. Profesora de los programas de Educación Preescolar, Educación Especial y Educación Infantil de la Universidad Pedagógica Nacional. Coordinadora Académica Nacional del programa Educativo para la Paz y la Reconciliación Nacional, dirigido a madres comunitarias, madres sustitutas y agentes educativos del ICBF. Fundadora y coordinadora de la Escuela Maternal de la Universidad Pedagógica Nacional. Decana de la Facultad de Educación desde el 2006 hasta 2008, año de su fallecimiento.

Laura Delgado Tengono

Licenciada en Educación Infantil de la Universidad Pedagógica Nacional. Magíster en Desarrollo Educativo y Social de CINDE. En el ámbito investigativo ha sido asistente de investigación del grupo Pensamiento y creencias de los/as profesores/as en Educación infantil de la Universidad Pedagógica Nacional. Actualmente se desempeña como consultora de primera infancia en proyectos desarrollados para la Dirección de Primera Infancia del Ministerio de Educación Nacional y gestora pedagógica de la Secretaria de Educación Distrital.

Tabla de contenido

Introducción	09
Capítulo I. Problema	11
Capítulo 2. Estado del arte ¿Qué se ha investigado sobre el tema?	17
Capítulo 3. Referencias teóricas	25
Capítulo 4. Metodología	35
Capítulo 5. Análisis de la información: categorías del estudio	41
Capítulo 6. Problemas en el nivel social	45

Capítulo 7.	
Problemas en el nivel institucional	63
Capítulo 8.	
Problemas en el nivel de la clase o problemas didácticos	121
Capítulo 9.	
Problemas en el nivel personal	183
Capítulo 10.	
Conclusiones y recomendaciones	213
<hr/>	
Bibliografía	231

Introducción

Este documento presenta los resultados de dos investigaciones, la primera realizada en los años 2006-2007, en la que se identificaron los problemas de enseñanza en el primer año de trabajo de las maestras principiantes egresadas en el año 2005 del programa de Educación Infantil de la Universidad Pedagógica Nacional, es decir, lo que Veenman llama el “choque con la realidad”. La segunda, hecha entre los años 2008 y 2010, indagó sobre los problemas de enseñanza, en el tercer año de ejercicio profesional de las maestras. Lo que se presenta en este texto es una síntesis de los problemas más sentidos por las maestras en su primer año de trabajo y una comparación de cómo ha variado la percepción de estos problemas en el tercer año.

Las actuales miradas sobre la formación docente ven el desarrollo profesional como un proceso amplio y flexible, caracterizado por diferentes etapas específicas y diferenciadas, que representan exigencias personales, profesionales, organizativas y contextuales, las cuales deben ser vistas y atendidas dentro de sus particularidades. Se reconocen tres periodos en el desarrollo profesional de los maestros: el de formación inicial, que se realiza en universidades o instituciones de formación superior; el de inducción o socialización en la cultura profesional, que para algunos autores va de uno a tres años, para otros hasta los cinco; y por último, el periodo de experto, que sería la continuación de los anteriores. Los resultados de las investigaciones en otros países muestran que los primeros años, llamados “periodo de iniciación a la enseñanza”, puede ser un periodo difícil pues es la transición de estudiantes a profesores, en este surgen dudas y tensiones que se reflejan en inseguridad y falta de confianza en sí mismos (Marcelo, 1999), pero a su vez es el momento en el que se debe adquirir un adecuado conocimiento y competencia profesional.

Lo anterior lleva a preguntarse ¿cómo viven las maestras de Educación Infantil su inserción laboral en nuestro contexto específico? Adentrarse en este “mundo” aporta muchísima información para varios actores del proceso educativo, que ojalá lleve

a reflexionar sobre las condiciones y características de quienes habitan en él: las estudiantes de últimos semestres que se encuentran próximas a ingresar al mundo laboral; los profesores de los programas de Educación Infantil que cada cierto tiempo actualizan los currículos de formación buscando un mejoramiento de la formación; los formuladores de políticas que en muchos casos desconocen la vida escolar; los mismos maestros principiantes que piensan que lo que les está pasando no tiene comparación; los directivos de las instituciones educativas, que aunque buscan hacer siempre un mejor trabajo, a veces olvidan las necesidades de quienes trabajan con ellos; en fin, todos los que son sensibles y buscan aportar a un mejoramiento del sistema educativo.

Este libro consta de nueve capítulos. En el primero se presenta el problema y los objetivos de investigación; en el segundo un estado de la investigación sobre la problemática de los maestros principiantes; en el tercero se encuentra la perspectiva teórica que orienta el estudio: se habla de un enfoque de socialización de los profesores en el cual los problemas de la inserción profesional se clasifican en cuatro; en el cuarto se explicita el enfoque metodológico del estudio, así como la técnica utilizada; a partir del quinto se empiezan a presentar los problemas, iniciándose con el análisis descriptivo de los problemas sociales; en el sexto se encuentran los problemas institucionales; en el octavo los problemas personales; en el noveno, y último, se presentan las conclusiones del estudio así como las recomendaciones.

Analizar y comparar los cambios que se presentan entre el primer año y tercero de las maestras principiantes aporta a la construcción de conocimiento pedagógico en este campo.

Capítulo I. Problema

La iniciación a la enseñanza, como se ha dicho, es el periodo constituido por los primeros años de ejercicio docente, momento en el que los profesores han de realizar la transición de estudiantes a maestros. Es, según Marcelo (1999: 103), “una etapa de tensiones y aprendizajes intensivos en contextos generalmente desconocidos, durante el cual los profesores principiantes deben adquirir conocimiento profesional, además de conseguir mantener un cierto equilibrio personal”.

Vonk, autor holandés, al referirse a esta etapa, plantea: “definimos la inducción como la transición desde profesor en formación hasta llegar a ser un profesional autónomo [...] La inducción se puede entender mejor como una parte de un continuo en el proceso de desarrollo profesional de los profesores” (1995: 115). Algunos autores ubican el primer año como el año crítico; para otros, este periodo puede abarcar los dos e incluso los tres primeros años de enseñanza (Esteve, 1997).

Este estudio se realizó en dos etapas, una primera se centró en el primer año de trabajo y la segunda en el tercer año. Se presentan en este libro los resultados de la indagación sobre los problemas de enseñanza en el primer año de trabajo y el análisis de cómo estos problemas varían en el tercer año.

El primer año, como se dijo ya, es considerado por algunos autores como un año con características específicas. Johnston y Ryan (1993, citados por Marcelo 1999: 104) 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.

Veenman (1984) ha popularizado el concepto de “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. Se plantea que entre los problemas que más amenazan a los principiantes se encuentran: la imitación acrítica de conductas observadas en otros profesores, el aislamiento de sus compañeros, la dificultad para transferir el conocimiento adquirido en su etapa de formación.

En esta misma línea Imbernón (1998) plantea que, ante la angustia y la inestabilidad, el profesorado principiante inicia su tarea profesional con una tendencia a solucionar las situaciones problemáticas a través del aprendizaje vicario o un aprendizaje de observación que se basa en la imitación de los profesionales más cercanos. El lenguaje, la organización material, la interacción social, etc., establecen principios de autoridad, poder y racionalidad que guían la conducta activa (Giroux, 1987), ese poder del entorno influye de una manera decisiva en el profesorado novel. Así, el profesorado principiante pasa del conocimiento proposicional, normalmente teórico, intuitivo y experiencial de su vida como alumno, a un conocimiento estratégico espontáneo que se irá sedimentando como conocimiento situado, o automatizado, pero sin una reflexión previa sobre las diferentes aplicaciones.

En los primeros años se asumen y consolidan la mayor parte de las pautas de la cultura profesional del profesorado. La experiencia en la práctica profesional forma a los profesores y se nutre de los aprendizajes informales que se generan en la propia institución educativa. Esta socialización “corre el peligro de perpetuar una determinada práctica empírica que no va acompañada de la reflexión y que adolece de la capacidad de innovación que debe acompañar a un proceso de integración profesional”, como lo planteaba Lacey (1977: 60) cuando hablaba de ajuste interiorizado, de lo cual se hablará más adelante.

Ahora bien, para completar la literatura ya citada es necesario recalcar algunos aspectos específicos de nuestra realidad, tanto del país como de la misma Universidad Pedagógica, en el momento en que se realizó la investigación. Ante todo no se puede desconocer la diferencia de formación en Colombia con la de otros países. Para el caso español, por ejemplo, un maestro de infantil o de primaria tiene una educación universitaria de 3 años, por el contrario los estudiantes de la Universidad Pedagógica

Nacional y de las demás universidades colombianas tienen una formación universitaria, en su mayoría, de 5 años. En el caso de la UPN los estudiantes realizan una práctica pedagógica en instituciones educativas a lo largo de toda la carrera y de forma intensa en los últimos dos años.

Así mismo, ya Cornejo (1999) planteaba que en América Latina no se encontraban investigaciones sobre maestros principiantes, igual podríamos decir en Colombia. Sin embargo, en los últimos años la situación ha cambiado ya que el tema ha empezado a ocupar a un número significativo de investigadores y educadores. Los congresos sobre maestros principiantes e inserción a la docencia, en Sevilla en el 2008 y en Buenos Aires en el 2010, muestran cómo el tema ha cobrado gran importancia tanto a nivel investigativo como de programas de acompañamiento a maestros principiantes. La presente investigación pretende ser un aporte para el estudio sobre esta problemática en el medio colombiano, tanto en la UPN como en las demás instituciones de formación universitaria.

La idea de indagar sobre los problemas de enseñanza produce conocimiento en dos direcciones: hacia el programa mismo, es decir, en cuanto a qué elementos de la problemática pueden ser trabajados en la formación inicial en el mismo programa de Educación Infantil; y hacia la posibilidad de diseñar formas de acompañamiento en estos primeros años, como se hace en otros países ya citados, a algunos de los cuales Marcelo (2006) hace una referencia en un documento sobre el tema elaborado para el PREAL (Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina).

Se debe recordar que muchos países tienen ya programas de acompañamiento a esos primeros años, dado que el resultado de las investigaciones muestran que estos años son especiales, no solo para la enseñanza sino para el aprendizaje de los mismos profesores, y como tal deben ser atendidos; y, además, porque con ello se evita la deserción de profesores durante este periodo, problema crítico en otros países, aunque en lo que respecta a Colombia no se tiene información.

Pensar en la problemática de los profesores principiantes llevará, sin duda, a plantear la necesidad de atención por parte de las políticas educativas, tanto nacionales como distritales, con el fin de incidir sobre la calidad de la educación.

Lo expuesto anteriormente llevó a centrar el problema u objeto de la primera investigación en los problemas de enseñanza, en el proceso de socialización, que las egresadas del programa de Educación Infantil de la Universidad Pedagógica Nacional perciben en su primer año de trabajo profesional. Las preguntas que orientaron este trabajo fueron:

¿Qué problemas de enseñanza perciben las maestras principiantes como los más relevantes en su primer año de trabajo?

¿A qué instancias recurren las estudiantes para resolver estos problemas?

¿Cómo manejan el conocimiento universitario frente al conocimiento institucional?

¿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 Educación Infantil realicen una práctica a través de toda la carrera en diferentes instituciones y de manera intensa en los últimos dos años en una sola institución durante tres días a la semana, ¿les da elementos que les permita disminuir el “choque con la realidad” que se presenta en el primer año?

Para el análisis de la información se utilizaron cuatro categorías que corresponden a niveles de los problemas: sociales, institucionales, didácticos y personales.

Las preguntas que orientaron la investigación respecto al tercer año de trabajo profesional fueron:

¿Qué variaciones en los problemas de enseñanza, en sus niveles: social, institucional, didáctico y personal, perciben las maestras principiantes como las más importantes entre su primer año y su tercer año de práctica profesional?

¿Qué tipo de institución perciben las maestras como el que mejor les posibilitan su trabajo profesional y qué tipo consideran el más difícil?

Objetivo general del proyecto

Analizar y comparar los problemas de enseñanza en el proceso de socialización de las maestras principiantes, egresadas del programa de Educación Infantil, en el primer y el tercer año de práctica profesional, en cuanto a los niveles: personal, didáctico, institucional y social.

Objetivos específicos

- Identificar los problemas de enseñanza en cuanto a la dimensión personal de las maestras principiantes.
- Identificar los problemas en cuanto a la dimensión didáctica de las maestras principiantes.
- Identificar los problemas en cuanto a la dimensión institucional de las maestras principiantes.
- Identificar los problemas en cuanto a la dimensión social de las maestras principiantes.
- Realizar una reflexión en cuanto a las situaciones que viven los maestros en sus primeros años.

Capítulo 2.

Estado del arte

¿Qué se ha investigado sobre el tema?

Para la presentación de la investigación sobre los profesores principiantes, se consideran, fundamentalmente, dos documentos realizados por Carlos Marcelo; uno de 1992 y otro de 1999. El primero de ellos hace parte de la investigación sobre el proceso de socialización de profesores principiantes, realizada por el autor en la Universidad de Sevilla. En el segundo documento, Marcelo actualiza el estado del arte de la investigación sobre profesores principiantes y expone las tendencias más importantes en la formación de este grupo específico de profesores. Así mismo, se referencian algunos trabajos latinoamericanos desarrollados en los últimos años. Esta salvedad tiene como objeto principal hacer notar que este problema de investigación, si bien es desatendido en nuestro medio, ocupa un lugar importante en otros países, tanto como problema de investigación, así como problema de formación.

Veenman (1984, citado por Marcelo, 1992) ha llevado a cabo un importante trabajo de revisión de ochenta y tres estudios sobre problemas percibidos por profesores principiantes en su primer año de docencia. Los estudios corresponden a diversos países, como Estados Unidos, Alemania, Inglaterra, Holanda, Australia, Canadá, Austria, Suiza y Finlandia. En estos estudios el cuestionario fue el método de investigación más utilizado, junto con la entrevista. Los resultados muestran la siguiente ordenación de los problemas percibidos por los profesores principiantes:

1. Disciplina de la clase.
2. Motivación de los estudiantes.
3. Tratar las diferencias individuales.
4. Valorar el trabajo de los estudiantes.
5. Relaciones con los padres.

6. Organización del trabajo en clase.
7. Insuficiencia de los materiales.
8. Tratar los problemas de los alumnos individualmente.
9. Carga docente pesada debido al insuficiente tiempo de preparación.
10. Relaciones con los colegas.
11. Planificación de las lecciones.
12. Utilización eficaz de diferentes métodos de enseñanza.
13. Conocimiento de las normas y las costumbres de la escuela.
14. Determinar el nivel de aprendizaje de los estudiantes.
15. Conocimiento del contenido a enseñar.
16. Carga del trabajo burocrático.
17. Relaciones con el director.
18. Inadecuada equipación del centro.
19. Tratar con los estudiantes lentos.
20. Tratar con los estudiantes de diferentes culturas y procedencia humilde.
21. Utilización eficaz de los libros de texto y guías del profesor.
22. Falta de tiempo libre.
23. Inadecuado asesoramiento y apoyo.
24. Elevado número de alumnos.

Esta ordenación de problemas parece ser común tanto para profesores de enseñanza elemental como de secundaria, ya que no se explicitan diferencias entre estos niveles.

Cabe destacar, así mismo, que el contexto o la comunidad en la que se encuentra inmersa la escuela puede considerarse una variable problematizadora por los profesores principiantes, tal como lo muestra el estudio de Murphy y Hulling-Austin (1987). Estos autores realizaron un estudio con 53 profesores que desarrollaban su actividad docente en centros localizados, tanto en grandes ciudades de Norteamérica como en zonas rurales. La metodología utilizada consistió en documentarse sobre: los centros

y el contexto de la comunidad en la que se encuentran ubicados; los antecedentes de los profesores principiantes implicados en el estudio; entrevistas a los participantes como profesores noveles, que se realizaron en tres ocasiones durante el curso. El foco de interés de estas entrevistas era conocer los aspectos de la comunidad o de la escuela que hacen particularmente fácil o difícil la actividad educativa de los profesores; además, conocer en qué forma la enseñanza de los profesores ha resultado similar o diferente a lo que ellos mismos esperaban. Los resultados obtenidos resaltan la habilidad de los profesores noveles para identificar con facilidad los factores contextuales de la comunidad que puede afectar, de alguna manera, su enseñanza; aunque por otro lado, no parece que los profesores identifiquen el contexto como factor impactante hasta después de haber permanecido inmersos en las aulas algún tiempo.

Una investigación que destaca Marcelo por su carácter longitudinal es la que desarrollaron Vonk (1983) y Vonk y Schras (1987, citados por Marcelo 1992) para identificar y analizar los problemas de profesores principiantes. El estudio que se realizó con 18 profesores, utilizó el diario de clase del profesor y entrevistas. El informe identifica problemas a dos niveles. En el *micronivel*, los problemas se refieren a los contenidos y material de aprendizaje, organización de las actividades de clase, control de los alumnos, disciplina de clase, participación y motivación de los alumnos. En el *macro-nivel*, se encontraron problemas referidos a la organización escolar, relación con los colegas, el director y los padres.

Otra investigación, desarrollada en Noruega, llevada a cabo por Jordell (1985), comparó, a través de la técnica del cuestionario, los problemas de los profesores principiantes con los de profesores con experiencia. Este autor encontró que existían algunos problemas comunes a ambos tipos de profesores, como son: el tiempo, los recursos de la escuela, tratamiento de alumnos individualmente. Por otra parte, un par de problemas fueron característicos de los profesores principiantes como son: la disciplina y nivel de rendimiento, y los antecedentes de los estudiantes.

Jordell también estudió el proceso de socialización del profesor (1987). A partir de su estudio propuso un modelo en el que relaciona cuatro niveles de influencia en la socialización de los profesores principiantes: dimensiones personales, de clase, institucional y social. Este modelo será analizado en el marco teórico, pues es retomado en esta investigación.

El modelo de Jordell fue utilizado en la investigación de Marcelo en 1992, para estudiar el proceso de socialización de profesores principiantes, con una muestra de 107 profesores de educación infantil, primaria, y bachillerato. Se utilizaron cuestionarios y entrevistas. En cuanto a las influencias socializadoras en los profesores principiantes se encontraron cinco fuentes diferentes de socialización: recuerdo de otros profesores que han tenido en tiempos de estudiantes; familiares profesores (padres); los alumnos; la experiencia; los compañeros; y otros (autodidactas, clases particulares, cursos de perfeccionamiento, etc.). Estas influencias coinciden con las identificadas por Wildman cuando plantea que son los estudiantes, los compañeros, el contexto escolar y los padres, los elementos que ejercen mayor influencia en la socialización de los profesores principiantes (Wildman y otros 1989, citados por Marcelo, 1999). De sus resultados se desprende que los antiguos profesores ejercen una gran influencia como variable socializadora. Ello no ocurre con los profesores de primaria, quienes valoran, fundamentalmente, el peso que tiene la experiencia en el aprender a enseñar, porque piensan en que solo esta es la que enseña.

Otras conclusiones a las que llega el estudio de Marcelo, que nos parece interesante referenciar, son: que los profesores principiantes no perciben el primer año con la misma intensidad. Se encuentran aquí diferencias en función del sexo: para las profesoras los problemas de disciplina representan dificultades considerables; en el caso de los varones el mayor problema es el elevado número de alumnos. Además, se encontraron problemas diferenciados en cuanto al nivel de enseñanza, pues la principal preocupación de los enseñantes de secundaria es la cantidad de contenidos que deben impartir y el poco tiempo que tienen para desarrollarlos, en tanto que la mayor preocupación del profesorado de educación primaria está en no tener información suficiente sobre los alumnos y su ambiente familiar, así como los problemas de disciplina.

Así mismo, a través de las entrevistas se comprobó que el denominado “choque con la realidad” se acentúa más en los profesores de EGB (Enseñanza General Básica) que en los de bachillerato, ya que los primeros presentan unas expectativas idealizadas respecto a la enseñanza; aún cuando, para el caso de España, han tenido un periodo de formación más amplio que el de los profesores de secundaria. Pero lo común en ambos grupos es el desarrollo de una creencia en el valor de la experiencia como fuente de formación. En este sentido aprender de los errores se convierte en la vía más normal de aprender a enseñar para los profesores principiantes.

Por último se referencia el problema de la movilidad: ser sustituto de otro profesor, cambiar de escuela cada año, etc., produce un problema adicional. “Convertirse en profesor significa, tal como hemos visto, aprender a desenvolverse entre colegas y padres, dentro de las limitaciones organizativas y de infraestructura que caracterizan al sistema educativo español” (Marcelo, 1991: 214).

Por otra parte, Schmidt y Knowles (1995) encontraron que los problemas de los profesores principiantes se agrupaban en cuatro dimensiones: historias personales y patrones de pasadas actuaciones que afectan la conducta actual; desarrollo de un sentido de sí mismo en el rol de profesor; problemas asociados a la planificación, la enseñanza y la gestión de clase; y problemas contextuales de la escuela o de las relaciones con los profesores tutores.

Schempp, Sparkes y Templin (1993, citado por Marcelo, 1999) llegan a conclusiones similares mediante una investigación etnográfica realizada con profesores principiantes. Estos autores encuentran que los factores que influyen en la socialización de los profesores principiantes se concretan en tres niveles. El primero es el biográfico, las experiencias personales previas de los profesores en su etapa de estudiantes: el recuerdo de profesores, la experiencia durante las prácticas de enseñanza. El segundo tiene que ver con las expectativas o demandas que la escuela y los alumnos tienen con respecto al profesor principiante. El último nivel se refiere a la cultura de la escuela e incluye los aspectos relacionados con el poder, las relaciones entre el profesorado y la micropolítica. Estas últimas investigaciones están orientadas por una concepción de socialización más que de problemas aislados.

Otra vertiente destacable de la investigación sobre profesores principiantes es la dirigida a analizar las diferencias existentes entre estos y los profesores expertos. Los resultados de las investigaciones sugieren que existen diferencias entre los profesores expertos y los principiantes. Marcelo recalca al respecto el trabajo de Bereiter y Scardamalia (1986). Según estos autores, los sujetos expertos —en cualquiera de las áreas— tienen en común la complejidad de las destrezas; es decir, el experto realiza sus acciones apoyándose en una estructura diferente y más compleja que la del principiante, ejerciendo un control voluntario y estratégico sobre las partes del proceso, que se desarrolla más automáticamente en el caso del principiante. Los principiantes tienden a tener lo que se puede describir como una estructura de conocimiento “superficial”, unas pocas ideas generales y un conjunto de detalles conectados con la idea

general, pero no entre sí. Los expertos por otra parte, tienen una estructura de conocimiento profunda y multinivel, con muchas conexiones inter e intranivel. La última característica que diferencia a expertos de principiantes es la representación de los problemas: el sujeto experto atiende a la estructura abstracta del asunto y utiliza una variedad de tipos de problemas almacenados en su memoria. Los principiantes, por el contrario están influidos por el problema concreto y, por tanto, tienen dificultades para representarlo de forma abstracta (Marcelo, 1999).

La etnografía y los estudios de caso, parecen ser las metodologías más utilizadas en las últimas décadas, en ellas se profundiza en el proceso de socialización mismo y cobran fuerza *los estudios de etapas*. Bullough (2000) cita, en este sentido, a Olson y Osborne (1991), quienes realizaron un estudio con cuatro profesores que terminaban su primer año de trabajo, en un distrito escolar urbano canadiense. Sus reflexiones proponían empezar a ver los límites reales de sus funciones. Pasaron el primer año evaluando con frecuencia sus habilidades y expectativas sobre la enseñanza, a la luz de una mayor experiencia y con el objeto de ubicarse más cómodamente y de una forma más realista. Pasaron de reaccionar, ante los demás y ante sus situaciones particulares, a alcanzar un estado en el que sentían, más o menos, tener el control. El hecho de que sus colegas los vieran como profesores les daba confianza en que era posible convertirse en profesor. Establecer relaciones con sus alumnos facilitaba el poder satisfacer las necesidades de los estudiantes y, al mismo tiempo, les permitía alcanzar una sensación de seguridad; la ampliación de sus concepciones pedagógicas fue un paso importante hacia la meta de convertirse en profesor. Estas investigaciones están en la línea de los estudios de caso, así como las realizadas por el mismo Bullough, en donde se acompaña a los maestros durante sus primeros años de trabajo, se entrevistan permanentemente, se analizan sus diarios, etc.

En el contexto de América Latina diremos que en el año 2005, cuando se inicia este proyecto, tomamos el documento de Cornejo (1999) en el que el autor presenta una revisión sobre la problemática de los maestros principiantes, o maestro “debutante” como él lo denomina. Luego de hacer una revisión sobre los datos de REDUC, (Red Latinoamericana de Información y Documentación), hasta 1997, Cornejo encuentra que, en el contexto de este tópico, y de muchos de los temas específicos que comprende, no figura de modo explícito y directo tal línea de investigación, pero observa y retoma algunos estudios que pueden estar cercanos al tema. Sin embargo, en el

2009, año en que se presenta la última fase del proyecto se encontraron otras investigaciones en el contexto de América Latina, lo que permite afirmar que el tema empieza a ser trabajado.

Se referencia, en primer lugar, la investigación realizada por Andrea Allaud (2004) de la Universidad de Buenos Aires, Argentina. Dicha investigación fue realizada con doce profesores novatos. Se partía de la hipótesis de que la biografía escolar, es decir, el periodo vivido en la escuela por los maestros siendo estos alumnos, constituye una fase normativa clave y que su abordaje resulta enriquecedor para entender la práctica profesional. La metodología utilizada fueron los relatos autobiográficos de las maestras y entrevistas a profundidad. Las conclusiones confirman la hipótesis de que los maestros llegan formados o “formateados” por la experiencia vivida como alumnos, en donde se privilegia la dimensión afectiva o altruista de la profesión, la cual es catalogada como ahistórica, ya que son versiones de un discurso moralizador, asociado con los orígenes de los sistemas educativos modernos y la profesión docente no parece incorporar los cambios sociales que se han dado en los últimos tiempos. Lo anterior produce un cierto malestar, una cierta imposibilidad o impotencia, que opaca la tarea específica. La investigación recomienda un trabajo fuerte en la formación inicial universitaria sobre las trayectorias de vida de los maestros. Esta importante línea de investigación también es rastreada por Bullough (2000), quien ya había planteado conclusiones similares, en el sentido de la importancia de las creencias con que llegan los estudiantes para maestros a la universidad y de cómo estas, en muchos casos, son poco tocadas por la misma formación inicial.

La investigación de un grupo de profesores de la Universidad de Temuco, Chile (González y otros, 2005) comparte, de cierta manera, algunas de las preguntas de la presente investigación, aunque no su enfoque. Se realizó con una muestra del 30 % del número de los egresados de la Facultad de Educación, en las especialidades de Lenguaje, Historia y Educación Física del año 1996. Se partía de las siguientes preguntas: ¿cuáles son las fortalezas y debilidades detectables en el proceso de inserción profesional de los profesores noveles?, ¿qué fortalezas y debilidades son atribuibles a la formación inicial? El trabajo se organizó bajo dos componentes: el primero de ellos tomó la propuesta del holandés Vonk, quien sugiere cuatro modelos de inserción profesional: “Nadar o hundirse”, “colegial”, “competencia mandatada” y el modelo de “mentor protegido formalizado” y se analizó qué tipo de inserción recibían los egresados. El segundo componente se realizó mediante un instrumento que distinguía destrezas

profesionales derivadas de la formación inicial así como las experiencias derivadas de la propia inserción, complementariamente se realizaron tres grupos focales, en cada uno de los cuales se indagó por los tópicos consignados en los cuestionarios. La investigación concluyó que, de acuerdo al análisis de fortalezas y debilidades, el programa de formación inicial docente arroja resultados ambivalentes: por un lado, formación sólida de los egresados en competencias genéricas, reconocimiento del medio social y cultural, conocimiento de las políticas educativas y reformas educacionales; por otro lado, debilidades en competencias específicas, como habilidades para elaborar instrumentos de evaluación acordes con un enfoque constructivista, manejo del clima escolar, entre otras. Además, se conforman dos situaciones estructurales: por un lado, el tipo de establecimiento escolar condiciona el tipo de inserción y, por otro, la ausencia de un mecanismo institucionalizado de inducción profesional.

Así mismo, se encuentran trabajos como el de Rodríguez Eduardo (2002), sobre maestros principiantes de educación secundaria en Uruguay; los realizados en Colombia: el de un grupo de profesoras de la Universidad de Antioquia (Jiménez, N. y otras, 2005) sobre la profesora principiante de preescolar y su modelo didáctico para enseñanza de las ciencias naturales; y en la Universidad Pedagógica, el trabajo del Departamento de Ciencias Sociales (Moreno y otros, 2006) sobre la práctica pedagógica en diferentes carreras de la universidad, del cual se anota que, si bien, la problemática de la práctica tiene puntos similares al estudio de la presente investigación, la iniciación a la enseñanza posee las particularidades que se han estado describiendo.

Los estudios mencionados muestran la variedad de trabajos realizados sobre profesores principiantes y la variedad de metodologías y de marcos teóricos que los sustentan. Ahora bien, es importante recalcar que aunque muchos de estos estudios se han realizado con maestros de primaria y algunos con maestros de secundaria, los resultados no difieren mucho. Es importante evidenciar que no se encuentra una especificidad que haga referencia a los maestros de Educación Infantil, aunque ellos formaron parte de la muestra empleada por Marcelo (1992), no se hace alusión específica a sus problemas. Para la presente investigación, los maestros de Educación Infantil pueden tener unas problemáticas específicas, que bien vale la pena estudiar.

Capítulo 3.

Referencias teóricas

Esta investigación está enmarcada en dos campos teóricos, el primero de ellos hace referencia a las perspectivas desde las que ha sido comprendido y estudiado el problema de los maestros principiantes y, el segundo, sobre el concepto de conocimiento del profesor. En ambos campos se toma como referencia a Marcelo (1992, 1995, 1999, 2002a, 2002b), quien es uno de los autores más representativos del tema en lengua española, tanto por sus mismas investigaciones sobre el profesor principiante, como por sus aportaciones al campo más general: el paradigma del “pensamiento del profesor”, en donde se inscribe esta problemática.

Perspectivas teóricas en el estudio de los procesos de inserción de los profesores principiantes

El proceso que siguen los profesores para aprender a enseñar, es decir, para adquirir competencia y habilidad como docentes durante los primeros años, ha sido, según Marcelo (1992, 1999), explicado desde tres perspectivas teóricas principalmente.

La primera de ellas hace hincapié en las etapas evolutivas de preocupaciones como indicadores de diferentes estados de desarrollo profesional, esta ha sido desarrollada por Fuller y colaboradores (1975): Según estos autores se pueden identificar tres etapas diferenciadas de preocupaciones. La primera etapa tiene que ver con las preocupaciones por la supervivencia personal. Se caracteriza por la preocupación de los profesores en mantener el rol de profesor, conseguir el control de la clase, y agradar a los alumnos. La segunda etapa está caracterizada por las preocupaciones del profesor hacia la situación de enseñanza, es decir, preocupaciones sobre los materiales y métodos de enseñanza, sobre el dominio de destrezas en situaciones didácticas. En la tercera etapa las preocupaciones se dirigen hacia los alumnos, hacia su aprendizaje, a

responder a sus necesidades sociales y emocionales. Desde esta perspectiva las preocupaciones avanzan de las dirigidas a los propios profesores hacia las preocupaciones dirigidas a los alumnos.

La segunda perspectiva o marco de análisis del desarrollo profesional de los profesores (Marcelo, 1992, 1999) lo representa la teoría Cognitivo-Evolutiva (Feiman y Floden, 1981). Esta teoría se fundamenta en los trabajos de Sprinthall bajo el supuesto de que el desarrollo humano resulta como 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. Se asume que las personas con un desarrollo cognitivo elevado “funcionan de forma más compleja, poseen un repertorio de destrezas más amplio, perciben los problemas con mayor profundidad, y pueden responder de forma más precisa y empática a las necesidades de los demás” (Veenman, 1984: 162).

La última perspectiva, o marco de análisis del proceso de iniciación, es la que 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. Se entiende que la socialización “es el proceso mediante el cual un individuo adquiere el conocimiento y las destrezas sociales necesarias para asumir un rol en la organización” (Marcelo, 1992: 12). El periodo 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), la integración de la cultura en la personalidad del propio profesor, así como la adaptación del profesor principiante al entorno social en que desarrolla su actividad docente (Lucas Martín, 1986).

En este proceso de socialización, Lace (1977) ha identificado tres tipos de estrategias mediante las cuales los profesores se integran a la cultura de la enseñanza:

Ajuste interiorizado: es la estrategia que utilizan los profesores principiantes que asumen como propios los valores, metas y limitaciones de la institución. Aquí no se produce ningún tipo de conflicto durante el proceso de socialización ya que existe la sintonía entre el profesor y los valores y normas institucionales.

Sumisión estratégica: es la estrategia de socialización que se lleva a cabo cuando los profesores reconocen públicamente y asumen las concepciones y valores de las personas que representan la autoridad pero mantienen ciertas reservas privadas ante tal definición.

Redefinición estratégica: es la estrategia menos común y significa conseguir el cambio incidiendo en los que tienen el poder formal para cambiar la interpretación que estos tienen de lo que está sucediendo en la institución.

Estas estrategias sociales han sido analizadas en investigaciones a las que ya se ha hecho referencia. Por otra parte, el análisis del proceso de inducción, desde el punto de vista de la socialización, ha conducido a identificar las diversas fuentes, tanto estructurales como personales, que influyen y determinan la adopción por parte del profesor principiante de la cultura de la enseñanza. Jordel (1987, citado por Marcelo, 1992) ha elaborado en este sentido un modelo en el que de forma clara se diferencian las influencias que, a distintos niveles, se producen sobre los profesores principiantes. Como ya se veía, la investigación de Marcelo (1992) retoma este modelo, al cual la presente investigación se adhiere.

Un primer nivel de influencia, *nivel personal*, está representado por las experiencias previas (biografía), así como por la experiencia en la institución de formación del profesorado. Este nivel influye de forma interiorizada (teorías implícitas) sobre los profesores principiantes.

En segundo lugar, se destacan las influencias a *nivel de clase* o *nivel didáctico*. Las investigaciones muestran que los alumnos así como los elementos estructurales que caracterizan a la enseñanza: multidimensionalidad, simultaneidad, inmediatez, impredecibilidad, historia, socializan a los profesores en este nivel. De esta forma, los estudiantes, el ambiente de clase, la interacción en el aula, son elementos que influyen en la socialización de los profesores principiantes.

Un tercer nivel de influencias es el *nivel institucional*. Aquí se han de considerar influencias tales como las de los propios colegas, los directores y padres, el currículo y la administración escolar.

Un último nivel de influencia, más lejano y oculto, lo representa el *nivel social*. La estructura económica, social y política en que la institución educativa se inserte. Si bien este último nivel no es trabajado por Marcelo de manera explícita, sí representa para la presente investigación un nivel importante, en tanto que, dentro del sistema educativo colombiano, es especial la clasificación sobre la educación pública y la privada y las connotaciones que estas instituciones tienen para el oficio del maestro y de la maestra.

Las teorías de las etapas

Las etapas que atraviesa el proceso para convertirse en profesor es uno de los enfoques más recurrentes en la literatura sobre maestros principiantes; ya se mostraba la de Fuller, considerada por algunos (Marcelo, 1992, Bullough, 2000) como una de las más usadas para analizar los problemas de los principiantes. Tardif (2004), luego de hacer una revisión de varios autores, menciona dos fases en la carrera docente:

- *La fase de exploración* (de uno a tres años), en la que el profesor escoge provisionalmente su profesión, se inicia mediante ensayos y errores. El maestro siente la necesidad de ser aceptado por su círculo profesional (alumnos, colegas, directores de escuela, padres, alumnos, etc.) y experimenta diferentes papeles. Esta fase varía según los profesores, pues puede ser fácil o difícil, estimulante o decepcionante, y está condicionada por las limitaciones de la institución.
- *La fase de estabilización y consolidación* (de tres a siete años) es durante la cual el profesor invierte a largo plazo en su profesión y los demás miembros de la institución reconocen sus capacidades; esto a su vez incrementa la confianza en sí mismo, lo que se manifiesta a través de un mejor equilibrio profesional, según Wheel (1992), de un interés mayor por los problemas de aprendizaje de los alumnos, o sea, el profesor está menos centrado en sí mismo y en la materia y más en los alumnos.

Bullough (2000) retoma a su vez diversas teorías o modelos sobre las etapas que se atraviesan para convertirse en profesor. La primera de ellas es la planteada por Ryan (1986), quien inspirándose en el trabajo de Fuller y Brown (1975) propone cuatro estadios flexibles pero identificables:

- Una etapa de *fantasía*, en la que el profesor se imagina lo que será la enseñanza y sueña con ser como los maravillosos profesores que tuvo, la fantasía se ve interrumpida por las prácticas en las escuelas, pero vuelve a aparecer en aquellos que continúan firmes en la idea de ser profesores.
- Una segunda etapa de *supervivencia*. En su primer trabajo el profesor novel descubre que en algunos aspectos la experiencia anterior es inadecuada, la fantasía se desmorona y pasa a la fase de supervivencia, la lucha por la dimensión profesional a medida que se intensifican los problemas de la disciplina y el control, según Ryan la etapa de supervivencia finaliza a mitad del primer año.
- La tercera etapa, o de *dominio*, es el estado de aprendizaje del oficio donde el profesor novel empieza a aprender, poco a poco, el arte de la enseñanza, logrando el dominio sobre los problemas de disciplina y control. Se centra en la mejora de habilidades instructivas y en los aspectos curriculares.
- En la última etapa, llamada de *impacto*, se busca que los alumnos mejoren en su aprendizaje.

Berliner (1988), inspirándose en el trabajo de Dreyfus y Dreyfus (1986), desarrolló un modelo para la evolución de la competencia profesional, basado en la evidencia de que los profesores parecen tener un conocimiento organizado jerárquicamente y los profesores experimentados trabajan de forma más eficaz que los profesores noveles.

- Según este autor los profesores superan la fase de principiantes cuando ganan experiencia y aprenden las reglas al margen de su contexto.
- En la fase de principiante avanzado la experiencia se combina con el conocimiento verbal, se identifican las similitudes entre los diversos contextos y se construye un conocimiento episódico.
- Los profesores competentes toman conscientemente las decisiones que dirigen sus acciones y establecen cuáles son las prioridades. Los objetivos se ponen en relación con los medios y los profesores se sienten responsables de sus propias acciones.

- En la etapa de gran dominio, la intuición y el cómo desenvolverse ganan mucha importancia; los profesores tienen “sentido de la situación” intuitivo y son capaces de interpretar las situaciones en el aula y de adaptarse a ellas, aparentemente sin esfuerzo alguno.
- En la fase de experto el profesor parece casi irracional, muestra un trabajo fluido, como hacen todos cuando ya no tienen que escoger las palabras adecuadas al hablar o cuando ya no tienen que pensar en dónde hay que poner el pie al caminar.

Pero el mismo Bullough (2000) alerta en torno a la teoría de las etapas. La primera observación que hace se refiere a la tendencia a ver las etapas de una manera lineal y estática:

Entre aquellas personas que utilizan las etapas para pensar sobre el desarrollo humano [...] existe la tendencia a cosificar las etapas, esto es, a asumir que son cosas reales con unos límites claramente identificables. Nada más lejos de la realidad. El desarrollo humano no responde a ninguna categorización fácil. Rara vez es un camino llano, nunca está libre de conflictos, y con frecuencia se caracteriza por la recaída (2000: 112).

Más adelante afirma que las teorías de etapas tienden a minusvalorar el contexto y las diferencias de contexto: el tamaño del grupo, el comportamiento de los estudiantes, la asignación de asignaturas, la existencia o falta de colaboración entre colegas, las políticas en torno a la disciplina por parte de la escuela. Incluso afirma que los aspectos relacionados con el control, la instrucción y el currículo con frecuencia se trabajan simultáneamente, y no secuencialmente como lo mencionan las teorías. Otro de los problemas es que las teorías de las etapas no tienen en cuenta cómo se ven a sí mismos los profesores, en su condición de profesores, no tienen en cuenta la identidad del profesor. Sin embargo, Bullough afirma que son heurísticamente útiles y que él mismo las ha utilizado en sus investigaciones con los maestros, a quienes se las presenta y pide su posicionamiento ante las mismas. Algo similar se haría en esta investigación, presentando las teorías a las maestras principiantes entrevistadas, para que se analice la identificación o no con ellas.

El conocimiento de los profesores

Desde un marco más general que orientará la mirada de este trabajo, se tomará el campo del “conocimiento de los profesores” desarrollado con mucho énfasis en las últimas décadas:

Según Marcelo (2002a y 2002b), desde las aportaciones de Shulman (1992) o Schön (1983); en las que los autores llamaron la atención acerca de que la enseñanza no era una actividad técnica, sino que se regía por un tipo de conocimiento ligado a la acción, a la práctica; han sido numerosas las investigaciones que se han desarrollado en el campo de la formación del profesorado. En ellas se ha intentado saber qué conocen, cómo llegan a conocerlo y cómo se puede mejorar el conocimiento de los profesores. Una de las aportaciones más usadas con este propósito es la desarrollada por Grossman (1990) quien se refiere a cuatro tipos de conocimiento:

En primer lugar, el autor destaca la necesidad de que los profesores posean un conocimiento pedagógico amplio, relacionado con la enseñanza y sus principios generales, con el aprendizaje y los alumnos, con la enseñanza en pequeños grupos, con la gestión de clase, etc.

En segundo lugar estaría el conocimiento de la materia que enseñan. Esto alude a la estructura de la disciplina. El conocimiento del contenido está referido principalmente a dos componentes, el conocimiento sobre la disciplina misma que lo constituye la información, las ideas, los conceptos específicos, definiciones, convenciones, y procedimientos. El otro componente está integrado por el dominio que se tiene de los paradigmas de investigación en cada disciplina, de las perspectivas de la investigación en el campo de su especialidad (Marcelo, 2002a y 2002b).

El tercer tipo de conocimiento es el conocimiento didáctico del contenido, que representa la combinación adecuada entre el conocimiento de la materia que se va a enseñar y el conocimiento pedagógico y didáctico referido a cómo se enseña esta. El conocimiento didáctico del contenido se ha constituido en línea de investigación y muestra la confluencia de esfuerzos de investigadores didácticos con investigadores de materias específicas preocupados por la formación del profesorado. Al respecto Shulman (1992) manifestaba la necesidad de que los profesores construyeran puentes entre el significado del contenido curricular y la construcción de ese significado rea-

lizada por los alumnos. Esto implica una comprensión profunda, flexible y abierta del contenido; comprendiendo las dificultades más probables que tendrán los alumnos con estas ideas y estando abiertos a revisar sus objetivos, planes y procedimientos, en la medida en que se desarrolla la interacción con los estudiantes. Este tipo de comprensión no es exclusivamente técnica, ni solamente reflexiva. Es una mezcla de lo anterior, y es principalmente pedagógica.

Un cuarto tipo de conocimiento que han de adquirir los formadores y los profesores radica en el dónde y a quién se enseña. Los profesores han de adaptar su conocimiento general de la materia a los alumnos y a las condiciones particulares de la escuela. Yinger (1991) ha planteado la dimensión ecológica del conocimiento, entendiendo que el conocimiento no existe en los individuos, sino en las relaciones que se producen entre estos y el ambiente en que se desarrollan. La vida del aula, en este sentido, está constituida por los sistemas culturales, físicos, sociales, históricos, y personales, que existen tanto dentro como fuera de la clase.

Lo comentado hasta ahora plantea la idea de que el conocimiento de los profesores se construye en interacción con las experiencias anteriores y actuales, en contacto con la práctica, así como en relación con las actividades de formación en las que los profesores participan. Pero además de su carácter construido, el conocimiento de los profesores tiene otras dimensiones a las que recientemente Putnam y Borko (2000, citados por Marcelo 2002b) se refieren y que llevan a ampliar las estrechas miradas de la investigación individualista, que ha analizado el conocimiento de profesores aisladamente. Proponen considerar que el conocimiento de los profesores, además de construido, debe ser entendido como un conocimiento contextualizado, social y distribuido.

Poco a poco han ido ganando terreno las teorías que entienden la formación como un proceso que ocurre no de forma aislada, sino dentro de un espacio intersubjetivo y social. Así, aprender a enseñar no debe entenderse solo como un fenómeno aislado, sino, básicamente, como una experiencia que ocurre en interacción con un contexto o ambiente. Se trata según Yinger (1991), de pasar de lo individual a lo cooperativo y comunitario, de centrarse en la información a hacerlo en la acción, desde la medición a la narrativa, desde la abstracción a la concreción, desde las operaciones a las conversaciones.

Resulta de gran interés y proyección este enfoque, puesto que pone de manifiesto que la unidad de análisis del proceso de aprender a enseñar son los procesos de interacción social, llamando la atención al análisis conversacional: “la conversación se considera el contexto natural en el que las habilidades cognitivas de los sujetos se transforman en acciones y se construyen en torno a la interacción interindividual” (Schubauer-Leoni y Grossen, 1993: 452, citado por Marcelo, 2002a y 2002b). Así, los grupos sociales crean lo que se ha llamado “comunidades discursivas”, que comparten formas de pensar y de comunicarse, que establecen redes y que sirven para compartir, intercambiar, recibir apoyo, etc.

Completando la idea anterior, se ha venido avanzando en entender que el conocimiento en general y el pedagógico en particular no puede comprenderse al margen del contexto en el que surge y al que se aplica. McLellan (1996, citado por Marcelo, 2002a), afirma que el modelo de conocimiento situado se basa en el principio de que el conocimiento está situado contextualmente, y está influido fundamentalmente por la actividad, el contexto y la cultura en la que se utiliza. El conocimiento sobre la enseñanza está contextualizado y no puede aprenderse de forma independiente de las situaciones en las que este se utiliza.

Una última característica del conocimiento que caracteriza el aprender a enseñar es que no reside en una sola persona, sino que está distribuido entre individuos, grupos y ambientes simbólicos y físicos. Se asume la idea de que para el desarrollo de tareas complejas, como es el aprender a enseñar, ninguna persona posee la totalidad de conocimientos y habilidades de forma individual, será el trabajo en equipo lo que lleve a un mejor uso del conocimiento y una mejor capacidad de resolución de problemas. La idea del conocimiento distribuido se ha visto impulsada por el impacto de las nuevas tecnologías, principalmente Internet, en donde los profesores pueden acceder a conocimientos y contactos personales con profesores distantes geográficamente, la posibilidad de pertenencia a “comunidades virtuales” está ampliando las posibilidades del aprender a enseñar (Marcelo, 2002a y 2002b).

La anterior perspectiva sirve también de marco para la elección de la técnica metodológica que ha escogido la presente investigación.

Capítulo 4. Metodología

Si bien, como se ha visto, las técnicas utilizadas en la gran mayoría de investigaciones realizadas en el campo de los problemas de enseñanza son, en un principio, los cuestionarios, y que posteriormente se han ido complementando con entrevistas a profundidad, documentos personales como diarios de clase, e incluso estudios de corte etnográfico; en este trabajo se ha optado por la técnica de “grupos focales de discusión”. La razón por la que se eligió 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 maestras principiantes, en tanto que, en las reuniones, es posible explicitar y discutir sus problemas en sesiones grupales.

La investigación utilizó una metodología cualitativa, entendiendo esta, de modo general, como la investigación que tiene por objeto la “comprensión del complejo mundo de la experiencia humana” (Latorre et al., 1996). Desde la perspectiva de los actores mismos, es decir, los sentidos que para ellos tiene lo que viven, sienten e interpretan de su realidad. El investigador cualitativo busca adentrarse en el interior de las personas y entenderlas, realizando una inmersión en el fenómeno estudiado (Marshall y Rosman, 1989). De ahí que la investigación cualitativa tenga un carácter exploratorio y descriptivo que es compartido por este estudio.

El grupo focal de discusión es focal porque focaliza su atención e interés en un tema específico de estudio e investigación que le es propio, por estar cercano a su pensar y sentir; y es de discusión porque realiza su principal trabajo de búsqueda por medio de la interacción discursiva y de contrastar las opiniones de sus miembros. 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).

Martínez resalta dos supuestos fundamentales de los grupos focales de discusión: el principio de complementariedad, que subraya que la descripción más rica de cualquier entidad, sea física o humana, se lograría al integrar en un todo coherente y lógico los aportes de diferentes personas, filosofías, escuelas, métodos y disciplinas; y el principio del diálogo, la interacción y el intercambio con los otros espectadores, con el que se puede lograr enriquecer y complementar una sola percepción de la realidad. Con lo anterior se tendría una verdad muy respetable y apreciable, una figura de la verdad resultante de la unión de las piezas del mosaico en el que está dividida. Este será precisamente el objetivo básico que persiguen los grupos focales de discusión.

Otra de las características que menciona Martínez (2004) es que, si bien las dos técnicas principales usadas para recoger información en la metodología cualitativa son la observación participativa y las entrevistas en profundidad, los grupos focales poseen elementos de ambas técnicas, y, aunque mantienen su unicidad y distinción como método de investigación, son como “un modo de oír a la gente y aprender de ella”. Se afirma que los participantes mismos encuentran la experiencia más gratificante y estimulante que las entrevistas individuales.

El papel del investigador es externo durante todo el proceso de la reunión. No participa en la producción de las ideas, ni, mucho menos, evalúa, aprueba o desaprueba el contenido de lo que va apareciendo; solo guiará la reunión dando la palabra, si ello es necesario, trayendo la conversación hacia la temática en cuestión, si hay digresiones, pidiendo que concreten o integren sus ideas si hay dispersión, etc.

Para el análisis de la información, si bien se recomienda que en cada sesión se vayan sacando las ideas con los mismos protagonistas, será el investigador quien deberá realizar una inmersión, lo más completa posible, en el material recogido. Cuanto más completa y duradera sea esta inmersión, cuanto más se estime y aprecie el campo objeto de nuestro conocimiento, cuanto más abierto se esté a los detalles, matices y sutilezas del mismo, más fácil será la captación de un nuevo conocimiento.

Por todo ello, al reflexionar y concentrarse en los contenidos producidos en esa contemplación irán apareciendo, en la mente del director de la investigación, las categorías o las expresiones que mejor las describen y las propiedades o atributos más adecuados para especificarlos. De esta forma se logrará llevar a cabo apropia-

damente un proceso de categorización, estructuración y teorización. Esos procesos permitirán la emergencia de la posible estructura teórica, “implícita” en el material recopilado (Martínez, 2004).

Esta técnica permite describir e interpretar los significados desde la perspectiva de las propias maestras, sirviéndose de sus palabras para adentrarse en sus problemas, tal y como son sentidos por ellas.

Población

La población considerada para esta investigación fue la primera y segunda promoción de egresadas del nuevo programa de Educación Infantil, que inició en el año 2000. La primera promoción egresó en agosto de 2005 y se trabajó con ella en el primer semestre de 2006. Dicha promoción estaba integrada por 29 estudiantes, quienes fueron invitadas a participar en el estudio. Desde luego, se esperaba que no todas las maestras estuvieran interesadas en participar o que algunas tuvieran dificultad para hacerlo. Hubo una asistencia relativamente constante de 14 maestras. La segunda promoción egresó en diciembre de 2005 y se trabajó con ellas el segundo semestre de 2006. Dicha promoción estaba integrada por 32 estudiantes, de ellas participaron 11 maestras.

En el año 2008 se convocaron a las 25 maestras que habían participado en el estudio anterior. La mayoría de ellas aceptó la invitación, 5 de ellas no asistieron, aduciendo problemas de tiempo; sin embargo, hubo un hecho muy interesante, 5 maestras, egresadas de estas promociones, que no estuvieron en el primer año de investigación, pidieron, ellas mismas, participar.

Fases del proyecto

Fase 1: año 2006-2007

Las actividades principales mediante las cuales se desarrolló esta fase fueron las siguientes:

1. Contacto con las maestras principiantes y solicitud de diligenciamiento de cuestionarios para orientar las reuniones.
2. Realización de las sesiones de discusión con el primer grupo de maestras

principiantes (graduadas en agosto de 2005) y elaboración de sus respectivos protocolos.

3. Realización de las sesiones de discusión con el segundo grupo de maestras principiantes (graduadas en diciembre de 2005) y elaboración de sus respectivos protocolos.
4. Análisis de la información.
5. Redacción de un documento por problema estudiado.

A continuación se hace referencia al procedimiento llevado a cabo en la fase 1.

Al iniciar el proyecto de investigación, propiamente dicho, se hizo una primera reunión a la que se invitaron a todas las egresadas de agosto de 2005. A ella asistieron 7 maestras. Se tuvo como objetivo explicar el proyecto y sus implicaciones, y organizar el primer grupo focal. Posteriormente, en el segundo semestre se invitó a las egresadas en diciembre del 2005.

Seguidamente, se realizaron reuniones quincenales, de aproximadamente dos (2) horas de duración, para discutir los problemas de enseñanza. Se realizaron seis (6) reuniones con cada grupo de egresadas, de cada semestre. Este proceso tomó entre tres y cuatro meses en cada semestre.

Si bien en un principio se planeó que en cada reunión se abordara un nivel del problema, ya en el transcurso de las reuniones se encontró que las conversaciones tocaban diferentes problemáticas y además, como no siempre llegaban las mismas egresadas, se optó por dejar que las reuniones fueran más abiertas.

Dichas reuniones fueron presididas por las investigadoras. Asistieron a ellas la asistente de investigación y las monitoras. Cada reunión dio lugar a su respectivo protocolo, que registró la discusión y las conclusiones.

En un principio se había planteado grabar en video las reuniones, pero solo se grabaron las dos primeras; para las demás, no hubo equipo disponible, además, se concluyó que no era muy necesario hacerlo.

Las reuniones con las maestras principiantes se hicieron los martes cada quince días, en la sede del Jardín Maternal, de 5 a 7 p. m., horario que resultó ser el más cómodo para las egresadas. Se les ofrecía un pequeño refrigerio como muestra de agradecimiento por la colaboración en el trabajo.

Posteriormente se procedió al análisis de la información por problema y la elaboración del documento final de la primera fase.

Fase 2: año 2008-2010

Las actividades principales desarrolladas en la fase 2 fueron las siguientes:

1. Contacto con las maestras principiantes.
2. Realización de las sesiones de discusión con los grupos de maestras principiantes.
3. Análisis de la información.
4. Redacción de un documento final.
5. Elaboración de conclusiones del estudio.

Es importante resaltar que hacía finales del 2007 se entregó a cada una de las participantes una copia del informe final sobre la investigación. El informe tenía 240 páginas y, de cierta manera, se buscaba que todas las maestras participantes vieran y sintieran que su voz había sido fundamental para el estudio.

Durante el año 2008 se citaron a las maestras que quisieron volver a formar parte de la investigación. En esta oportunidad las reuniones se hicieron en diferentes sitios, especialmente en la Universidad Pedagógica Nacional. Por lo regular, estas tuvieron una duración de 2 horas, y en ellas se trabajaron los temas de manera general.

Posteriormente se realizó el análisis de la información comparando las dos fases, conservando las categorías y subcategorías de la primera fase como marco para el análisis de la segunda fase. Por último, se realizó este documento extractando lo que se consideró más relevante del informe final del primer año y comparándolo con los resultados en el tercer año.

Capítulo 5.

Análisis de la información:

categorías del estudio

Durante la vigencia del 2006 las investigadoras realizaron un análisis de toda la información recopilada a través de los protocolos de las reuniones, de los dos grupos, mediante la técnica de “análisis de contenido”. Para ello se orientaron por los planteamientos de Porláin, Rivero y Martín del Pozo (1998), Martínez, M (1991), Bonilla-Castro y Rodríguez (1997).

En primer lugar, se tomaron los protocolos de las reuniones, los cuales se dividieron en párrafos de acuerdo con criterios conversacionales y temáticos, y se codificaron.

En segundo lugar se sometieron los protocolos a sucesivas lecturas que tienen como primer objetivo captar su contenido global y, como segundo, hacer una primera clasificación de los registros de acuerdo con los niveles o dimensiones de los problemas de enseñanza: personal, didáctico o de clase, institucional y social. Estas cuatro dimensiones se constituyen en lo que Bonilla-Castro y Rodríguez (1997: 134) denominan categorización deductiva, “en tanto se derivan y son un reflejo de la teoría y problema bajo estudio”.

En tercer lugar, se inició un proceso de elaboración de unidades proposicionales, con todos los protocolos, que dan cuenta de las declaraciones de los sujetos. Con estas unidades proposicionales se determinaron las categorías inductivas, que en este caso hacen referencia a problemas de enseñanza dentro de cada dimensión. Se entiende la categoría como “una noción general que representa un conjunto o una clase de significados” (Mucchielli, 1988: 34).

Este estudio es de carácter cualitativo, como se había dicho, lo que implica no imponer a priori categorías sino tratar de respetar al máximo la perspectiva de las maestras estudiadas, es decir, desarrollar un proceso de categorización inductiva a partir de las grandes categorías ya mencionadas. Una vez se determinan estas categorías inductivas o problemas dentro de cada dimensión (personal, clase, institucional y social) se retomaron los protocolos que ya habían sido analizados en unidades proposicionales, y se adjudican dichas unidades preposicionales a cada una de las categorías.

En quinto lugar, luego de ser adjudicadas las unidades proposicionales a cada categoría, se hizo un nuevo proceso de lectura de las partes de los protocolos de donde se tomaron dichas unidades. Esta relectura permitió una reagrupación en subcategorías o tópicos que describen los problemas dentro de las grandes categorías o dimensiones. Estas subcategorías son, como ya se dijo, en su totalidad, inductivas y emergentes y tienen como fin reflejar el pensamiento de las maestras en cuanto a cada uno de los niveles de problemas.

Una vez planteadas unas mínimas reglas que debían observar las dos investigadoras principales y la asistente, cada una realizó el proceso de categorización de los problemas, de manera individual, para luego cotejarlo y llegar a acuerdos entre ellas con el fin de validar las subcategorías que emergieron.

En síntesis, para el análisis de la información se han tomado cuatro niveles en los problemas de enseñanza: personales, didácticos, institucionales y sociales, como grandes categorías deductivas. Sin embargo, el orden en el tratamiento varió, en tanto que los problemas sociales, donde se ubicaron los problemas de consecución de empleo, fueron unos de los principales problemas trabajados, porque las condiciones así lo exigieron.

De las categorías deductivas surge un número significativo de categorías inductivas, lo que permitió ahondar en el análisis de la información, ya sea porque corresponden a problemas que generan conflicto o impacto en el trabajo de las maestras o porque son relevantes para ellas. A continuación se da cuenta de las categorías del estudio y las subcategorías emergentes que resultaron en cada una de ellas, según el proceso vivido en este estudio:

Nivel social: en esta categoría se han clasificado los problemas que tienen que ver con las condiciones laborales: la búsqueda de empleo, el salario, las formas de contratación, etc. A cada una de estas se considera una subcategoría.

- *Cómo se busca empleo*
- *Las entrevistas*
- *La falta de experiencia*
- *Las condiciones de trabajo*
- *Variedad de ofertas de trabajo*
- *El reconocimiento social*
- *Trabajo educativo*

Nivel institucional: en esta categoría se agrupan los problemas que tienen que ver con las normas institucionales, las exigencias de horarios, los problemas relacionados con las jerarquías y con las directivas, la relación, tanto con los colegas como con los padres de familia.

- *Enfrentarse a la jornada escolar con un grupo de niños*
- *Choque con el enfoque pedagógico: el manejo de normas y los métodos de enseñanza*
- *Las jerarquías institucionales*
- *El grupo de maestros*
- *Los padres de familia*
- *La adaptación a la institución*

Nivel didáctico: aquí se incluyen los problemas que enfrentan en el trabajo de aula, en relación con lo aprendido en su formación académica. Las exigencias metodológicas de las instituciones, relacionadas con aprestamiento, rutinas, métodos para la enseñanza de la lectura y escritura, tareas, filas.

- *Manejo de la clase*
- *La planificación*

- *Los contenidos*
- *Materiales y textos*
- *Las tareas*
- *Las agendas y cuadernos*
- *La evaluación: sus formas institucionalizadas*
- *Los niños*
- *A quien se recurre*

Nivel personal: esta categoría tiene que ver con cómo todas las experiencias previas en su vida personal, afectiva y familiar afectan la profesión del maestro. Las presiones y las crisis que enfrentan ante circunstancias como la no consecución rápida de un empleo, la jornada laboral, las demandas que exige el trabajo con niños pequeños, entre otras.

- *La vida cambia totalmente*
- *La responsabilidad*
- *Las satisfacciones del trabajo con los niños*
- *Las insatisfacciones del trabajo docente*
- *La elección de la carrera*
- *Construirse como maestras*

Cada categoría se desarrolla en un capítulo del texto, dentro de la categoría se presentan las subcategorías, las cuales son ilustradas con las voces de las maestras, que a su vez están codificadas así: ejemplo (r1.1, p. 52), (r3.4, p. 95) donde (r1.) hace referencia a los protocolos realizados a partir de las entrevistas durante el primer año, (r3.) a los protocolos realizados durante el tercer año, el número siguiente señala el número de protocolo o sea de la sesión de grupo focal y, por último, el número del párrafo en el protocolo.

Capítulo 6. Problemas en el nivel social

En esta categoría se clasificaron las dificultades que tienen las maestras principiantes en la búsqueda y consecución de empleo. Este es un proceso en el cual deben asumirse como profesionales de la educación y en la mayoría de los casos deben enfrentarse a la repartición de numerosas hojas de vida a través de diferentes contactos. Cuando las llaman, deben asistir a entrevistas, en donde deben someterse a pruebas psicotécnicas; simulaciones de clases en jornadas con grupos de niños, mientras son observadas por maestras más experimentadas o por las directivas de la institución. Se encuentran con que su falta de experiencia laboral es una gran limitación para conseguir empleo, pero sobre todo, se encuentran con unas condiciones laborales desfavorables: salarios muy bajos, horarios difíciles, condiciones locativas muy deficientes en algunas instituciones, entre otras.

Se podría decir que en el 2006, las egresadas, al salir, se enfrentaron con las condiciones reales de la educación infantil en nuestro país; la falta de políticas claras en este campo constituía un ejemplo de tales condiciones. Ellas descubrieron que la educación infantil no estaba, necesariamente, en manos de profesionales formados para esta labor, y que el profesional de la educación infantil no era valorado socialmente.

En el 2008, la situación no había cambiado mucho. La mayoría de maestras entrevistadas habían sido entrevistadas también en el 2006, pero las otras maestras que quisieron participar en el estudio relataron dificultades similares a las que se habían identificado.

Cómo se busca empleo

Lo primero que hacen las egresadas es enviar hojas de vida. En un primer momento, recurren a los avisos de prensa o de Internet, lo que no produce muy buenos resultados porque no reciben respuestas. Cuando son llamadas de algunos de los jardines, es probable que estos no llenen sus expectativas, tanto por las condiciones físicas como por las laborales.

Tan pronto nos graduamos, enviamos hojas de vida a cualquiera de los clasificados del periódico. Y pues de ningún lado nos llamaron (r1.1, p. 52).

Uno busca, selecciona, entonces uno va y hay unos huecos[...] y uno decía ay Dios mío como que no dejo la hoja de vida, o sea, uno hace la selección pero cuando ya llega y ve la casa, porque uno ve la dirección y como que no saber bien donde[...] así me pasó con dos lugares que yo dije no, como que no la dejo (r1.2, p. 176).

Si yo iba a estar acá en la Universidad pasaba hojas de vida a colegios por acá, así no estuvieran necesitando maestras, entonces iba, por ejemplo a uno que hay por ahí en la circunvalar, iba a los clasificados por Internet donde pusieran avisos, en la Facultad, en las propuestas de egresadas, pasé yo creo como 50 hojas de vida (r.1.11, p. 38).

Inicié en enero pues sin embargo, yo presenté el concurso al Distrito en diciembre y pasé el examen, pero, empecé a buscar trabajo por Internet, por los avisos clasificados, pero las condiciones eran súper tenaces. Me llamaron de varios colegios pero eran de esos tipos: colegios de garaje de donde te ofrecen 400.000, 450.000 pesos, salario integral, todo el día entonces yo decía: no eso sería traicionar todo (r1.11, p. 44).

La Universidad fue otra fuente de empleo a las que ellas acudieron. El programa de egresados de la Universidad centraliza las ofertas de empleo que llegan a las distintas facultades, pues muchas instituciones educativas solicitan licenciadas, lo que beneficia a las recién egresadas. Igualmente, los profesores del programa, e incluso los sitios de práctica donde han estado, son otras de las fuentes que les posibilita encontrar empleo.

Es un colegio campestre, queda fuera de Bogotá, quien me hizo el contacto fue la profesora [...], pues, allí trabaja una amiga de ella y es la coordinadora de primaria del colegio (r1.2, p. 12).

Después me presenté a un jardín bilingüe en el que me recomendó la profesora de inglés, me llamaron y la señora me dijo que si yo no pasaba el Distrito me tenía el empleo (r1.2, p. 27).

[...]cuando terminé no había pasado hojas de vida, porque era diciembre. Trabajé en un almacén de cadena[...] en los primeros días de enero me llamó la profesora titular que tuve en el San Bartolomé, en el último semestre, para hacerle un reemplazo por un mes en el jardín infantil La Carreta, entonces, fui le hice el reemplazo, y pues la directora de La Carreta me pidió quedarme el resto del semestre y todavía estoy ahí (r.1.11, p. 72).

Otra de las opciones para conseguir empleo, que en muchos casos resulta ser una de las mejores, es el contacto de las maestras con sus propias compañeras que ya están trabajando. Con frecuencia estas últimas las llaman para que empiecen haciendo reemplazos en el mismo colegio o jardín donde ellas laboran; así, las maestras sustitutas terminan siendo contratadas también.

[...]con Mónica, ella estaba haciendo unos reemplazos en un jardín en la 142 con autopista, entonces la directora le dijo que iban a salir unas docentes que si ella estaba interesada, Mónica ya estaba comprometida con la Escuela Maternal, yo le dije pues recomiéndeme a mí, entonces ella me contactó con Zenaida la directora, yo fui (r1.2, p. 167).

[...]ya al final una compañera, Marcela, me llamó y me dijo que había una vacante en el jardín donde ella estaba trabajando y pues allá llegué y yo no pensaba quedarme[...] porque yo miraba el jardín y yo decía no yo no quiero trabajar en un jardín. O sea, yo cuando estaba estudiando en la Universidad yo decía a nosotros como no nos preparan para estar en un jardín sino en un colegio grande, no sé qué pensaba yo (r1.11, p. 23).

Los *contactos familiares* son otra de las maneras con las cuales las maestras principiantes buscaron empleo. Estas son recomendadas o contratadas por familiares que ya trabajan, o tienen relaciones importantes, en el área de la educación.

[...]una tía mía conoce a la coordinadora de Cafam, entonces, ella me dijo, pase la hoja de vida y de pronto la aceptan, yo la pasé para empezar en junio[...] me hicieron la entrevista con dos personas más[...] como en Cafam hay una amplia cobertura de egresadas de la Pedagógica entonces fue como más fácil, la entrevista normal y ya entré a trabajar y ha sido bien difícil (r1.13, p. 90)

Otra de las formas de buscar empleo fue presentarse en los *colegios donde han estudiado*, algunas son recibidas para trabajar en ellos.

[...]yo comencé mi exploración laboral llevando hojas de vida en los colegios en los que estudié, la Normal de la Paz[...] Nosotras solo manejamos la primaria[...], entonces, nos dieron la ubicación de todo, el ser egresada ayuda muchísimo a entender el funcionamiento del colegio (r1.11, p. 181, 187).

Estas situaciones fueron corroboradas por las maestras que participaron solamente en la investigación de tercer año, puesto que sus relatos sobre la búsqueda de empleo, en su primer año, resultaron muy similares.

Salí de la Universidad Pedagógica también en el 2005, mi primer año de experiencia buscando trabajo fue complicado ¿por qué?, porque en la medida que se buscaba una hoja de vida con experiencia, entonces era complicado como calificar para determinado colegio, entonces arranqué trabajando en dos jardines pequeños, sin embargo los choques se dieron (r3.6, p. 54).

Es de anotar que el proceso que viven las maestras, actualmente, cuando van a cambiar de trabajo, es muy parecido, solo que hoy en día no lo sienten de la misma manera, pues tienen mayor experiencia para afrontarlo.

Las entrevistas y pruebas

Dentro del proceso de búsqueda de empleo están *las entrevistas*. Estas constituyen un primer choque para algunas maestras, a quienes no siempre les resulta fácil desenvolverse en ellas. Las grandes preguntas que tuvieron que sortear, y que después de varios años aún deben responder, son las referidas a la formación, la experiencia laboral, la aspiración salarial, el dominio del inglés, y la universidad donde obtuvieron su grado de licenciatura. En algunas instituciones tienen que realizar una prueba que consiste en hacer una actividad con los niños, en otras, incluso, les hacen pruebas psicológicas para escudriñar en su personalidad.

Empezando, yo salí súper nerviosa porque yo nunca he presentado una entrevista de trabajo, todos los trabajos han sido en negocios de familiares, entonces uno no sabe qué decir, pero ese día me fue bien, además, las preguntas eran como muy sencillas. Que esa es la otra, enfrentarse uno a las entrevistas, yo hablaba con amigas: “no mire me preguntaron esto y esto”, eso es tenaz (r1.6, p. 122).

Sin lugar a dudas la licenciatura en Educación Infantil de la Universidad Pedagógica es, para la mayoría de instituciones, garantía de una buena formación, aunque otras consideran que son demasiado formadas para el trabajo en jardines infantiles. En ocasiones algunos empleadores quisieran que sus maestras fueran de un nivel social mayor al que la universidad pública atiende. Dentro de la imagen social de la maestra de niños está, por ejemplo, el de la apariencia física agradable, hecho que seguramente puede influir para ser mejor recibida por los padres de familia.

[...]pero duramos media mañana, porque después de la entrevista, la rectora empezó a preguntarnos acerca de nuestra formación, y nosotras empezamos hablar de proyectos de aula, de la producción escritural, de un montón de cosas, y la señora nos dijo que nos veía muy preparadas para lo que ella buscaba, que ella necesitaba una técnica, entonces, hasta ahí llego la prueba (r1.2, p. 4).

[...]cuando yo llego a la entrevista me preguntan de dónde salí, “de la Pedagógica”, pues obviamente les gusta mucho el hecho que sea de ahí, que en dónde está mi énfasis, entonces les digo que hice énfasis en la parte inicial, entonces perfecto, que si me gusta el trabajo social, con comunidades en condiciones

vulnerables, que si no tengo ninguna dificultad y yo le dije pues que no, pues porque ahí sí muchas maestras dijeron que si tenían dificultades entonces, hasta ahí llega uno, luego fui a conocer una de las sedes y ya (r1.11, p. 136).

Mónica me dijo —váyase bien bonita—, porque la primera recomendación que le había hecho la directora fue: “bueno, pero que sea bonita, porque tú sabes que las profesoras de preescolar deben ser bonitas, porque a los papás les interesa su presentación[...]” (r1.2, p. 168).

Otro de los problemas con el que se encontraron las maestras principiantes fue con el hecho de que muchas de ellas se habían presentado al *examen del Distrito* e incluso ya habían salido los primeros resultados y algunas habían obtenido un buen puntaje. Sin embargo, todavía faltaban más pruebas, luego el hecho de pasar en la primera prueba se les convirtió en un obstáculo muy fuerte pues los empleadores pensaban que si finalmente pasaban, se irían.

Entonces me dijeron: “quedamos pendientes porque tuvimos una mala experiencia a mitad de año con lo del Distrito, porque unos maestros dijeron que iban a probar y después se fueron y dejaron el trabajo botado entonces no lo queremos volver a repetir este año”. Porque cuando llamé me dijeron que muy bien la entrevista, que nos encantó tu hoja de vida, pero eso ahí pendiente del Distrito como que no nos parece y me quedaba mucho más cerca de mi casa, pero eso fue como el impedimento (r1.2, p. 173).

En algunas entrevistas se hacen preguntas sobre *la vida personal* de las maestras, sobre sus convicciones religiosas.

Y preguntas, muchas preguntas, varias instituciones, como unas 4 de las que yo presenté, si me hicieron llenar un formato larguísimo de que cuáles cualidades yo tenía, qué aspectos yo me veía como maestra, cuál era mi perspectiva de la vida, qué significaba Dios en mi vida cotidiana, qué significaba, bueno ¡un montón de cosas! bueno unos formatos súper ¡extensos! sí, y uno escriba, y escriba (r1.2, p. 207).

Otras pruebas que les hacen en estas entrevistas iniciales son *test psicológicos* que buscan indagar sobre la personalidad de las maestras:

Entonces, las pruebas eran unas pruebas, es un test, a nivel psicológico, lo practican y es de rapidez, te muestran unas imágenes y tú das las respuestas en medio segundo, determinada cantidad de tiempo para dar respuestas a determinada cantidad de preguntas (r1.5, p. 35).

Ahora bien, ya desde las entrevistas es común encontrar *choques con los enfoques pedagógicos y metodológicos* con que las maestras fueron formadas y los que manejan algunas instituciones denominados por ellas como “tradicionales”. La enseñanza de la lectura y la escritura se vuelve en muchos casos el tema principal de entrevista.

Comenzó a preguntarme cómo yo abordaría la lengua escrita, o como dicen en lecto-escritura, entonces, fue igual, yo empecé hablar de los proyectos de aula, de las nuevas metodologías, de no sé qué[...] y la señora me dijo que “¿cómo así?. Que si no había abordado unas fases específicas desde todo eso que es la s la que va primero, empecé a nombrarlas, que las[...], mejor dicho como es la educación tradicional, hay unas fases específicas, no sé qué tipo de fases serán (r1.2, p. 7).

[...]cuando llegué “dibuje las partes del computador”, “qué deben salir sabiendo los niños de kínder, prekínder” y yo[...], por ejemplo, siempre veíamos lo de la educación integral, hay que no sé qué y cuando yo vi de matemáticas. Yo sumar, los números del uno al 20 y si son cosas que uno[...] yo decía será que yo soy burra o qué (r1.13, p. 250).

El inglés, según las maestras, se convierte en uno de los obstáculos mayores que les impide acceder a colegios privados, de estratos medios y altos, lo cual es una de sus aspiraciones. A pesar de que el currículo de la Licenciatura contempla un énfasis en inglés y que algunas de ellas lo tomaron, no parece suficiente para las exigencias institucionales.

La parte del inglés, que ahí es donde está el campo, donde hay más campo y donde obviamente es muchísimo mejor pago, pero donde estamos más débiles, es que uno busca compañeras, “no, que bilingües”, no ninguna (r1.6, p. 256).

[...]Yo fui a varias entrevistas, muchos de los colegios requerían tener conocimientos en inglés y yo había hecho el eje complementario en inglés, tenía fortaleza en eso, pero como el inglés es un tema que toca estar practicando, entonces, empecé a estudiar en el Colombo (r1. 2, p. 5).

Sin embargo, algunas maestras logran entrar a instituciones bilingües aunque su formación no sea suficiente, lo que las obliga a seguir estudiando en sus tiempos libres.

Yo llegué y “necesitamos profesora para esos cursos”[...] la señora como no hablaba inglés yo, cuando llegó el profesor que estaba antes y que sí es bilingüe y llega y le dice, “no, venga y le hace la entrevista a ella” y yo[...] Por allá me llevó a la sala de maestros y empezó hablarme y háblame y yo pues le cogía palabras. Entonces, yo no sé, le caí bien y le dijo a la señora que sí, que yo sí podía y ya, pero uno en las entrevistas se encuentra con unos casos. Por lo menos fue otra etapa mía crítica (r1.13, p. 247).

Es así como el no dominio del inglés se convierte en uno de los problemas principales para las maestras. De hecho uno de los grupos de discusión del tercer año se realizó en el Centro de Lenguas de la universidad, pues allí se encontraban estudiando varias maestras egresadas del programa de educación infantil.

El año pasado al final de año presenté en un jardín que queda en Cedritos, tiene muchos contactos con colegios del norte, y yo quiero trabajar en un colegio del norte, entonces yo pasé hojas de vida, pues no puedo pasar por el inglés, entonces decidí ponerme a estudiar inglés para el año entrante mirar a ver si puedo (r3.6, p. 82).

Es importante mencionar que aunque han pasado tres años desde que las maestras egresaron de la universidad, estas preguntas y situaciones fueron, y siguen siendo, las más usuales en el proceso de entrevista en los colegios y jardines infantiles.

La falta de experiencia

La falta de *experiencia laboral* es otro de los problemas que las maestras deben afrontar en su búsqueda de empleo. La mayoría de instituciones no tienen en cuenta los cinco años de práctica pedagógica que ellas han tenido durante la carrera. Esta falta de reconocimiento de su formación lleva a que las contraten con salarios muy bajos o las rechacen.

Seguimos yendo a entrevistas, la mayor dificultad [...], muchos ni siquiera nos recibían la hoja de vida por no tener experiencia, entonces, nos decían: “¿tienen experiencia?. Y nosotras, “no”; “entonces, [respondían] no dejen la hoja de vida.” (r1.2, p. 23).

Ellas mismas afirman, aun en el tercer año, que si bien, cuando inician no tienen la experiencia requerida, las maestras principiantes salen con muchas “ganas” de hacer un buen trabajo pedagógico con los niños.

Uno sale de la universidad y sale a buscar trabajo, pasa diez mil hojas de vida y le dicen “no tiene experiencia, no sirve, si no tiene dos años de experiencia no sirve”, lo ven a uno y “esta chinita qué va a saber”, uno sale con muchas ganas en la cabeza, con ganas de hacer cantidad de cosas, primero que le ofrecen a uno 300 000 o 400 000 pesos, jornada completa hasta las tres de la tarde y sin prestaciones (r3.10, p. 172).

Condiciones de trabajo

Según la reglamentación colombiana para el año 2006, el grado de licenciado otorga una categoría que corresponde a un *salario* determinado (\$870 000, US \$350, aproximadamente). Sin embargo, muy pocas instituciones reconocen este salario. Las ofertas en general van desde menos de un salario mínimo (\$408 000, US \$165) hasta un poco más (\$600 000 US \$240), con el argumento de carecer de experiencia suficiente. Este es uno de los temas que más cuestiona a las maestras, dado que han tenido una formación universitaria de cinco años. Ellas consideran que han reunido los requisitos para merecer un salario profesional. Esto sucede en cualquier institución, independiente del nivel social que atienda. Los propietarios de los planteles educativos son

muy dados a disminuir las calificaciones profesionales de sus maestros por falta de experiencia laboral, pero ante su clientela (los padres de familia) subrayan los títulos profesionales adquiridos por los docentes.

El asunto es la experiencia, en las entrevistas a uno le venden que no se puede ganar por escalafón porque no se tiene experiencia, pero uno no puede regalarse por 300 000 o 400 000 solo por trabajar. Porque uno estudió, uno tiene que valorar su carrera, así como en el lenguaje común se nos diga que eso no da plata. Pues es una visión de la docencia y la educación que nos ha perjudicado mucho (r1.1, p. 85).

Tenía de ocho a cuatro de la tarde y pues sí, me quedaba cerca, yo vivo en Suba, entonces, La Colina es cerca, entonces, trabajé la semana y le dije a la señora no, no más e igual el sueldo era de \$400 000 de 8 a.m., a 4 p.m., entonces dije no, no más, yo sé que hay cosas mejores. Entonces llamé a mi amiga (r1. 11, 165),

Allí pagan 600 000 más prestaciones y todo y es que si uno no hace valorar su carrera nadie la va a valorar y yo por menos de 600 000 no trabajo, yo me maté 5 años estudiando, es increíble como piden docentes súper preparadas y les pagan una miseria (r1.1, p. 52).

En un principio las maestras esperan que les paguen según el escalafón, sin embargo, como esto no sucede a menudo, al pensar en un sueldo mínimo con el que aceptarían trabajar, muchas en el 2006, afirmaban que por menos de \$ 600 000, no lo harían.

Yo siempre espero que me paguen por escalafón y porque como soy recién egresada uno calcula y pide seiscientos 600 000, además, también del horario de trabajo, una persona en un trabajo normal por ocho horas le pagan \$400 000, además para personas que hacen proyecciones o que tienen un hogar el salario importa y a veces no alcanza (r1.1, p. 81).

En muchos casos la necesidad del trabajo las obliga a aceptar el cargo mal remunerado, con la justificación de los empleadores, de que la jornada laboral es más corta que en la básica primaria o porque tienen pocos niños. Ante esta situación hay dos opciones o seguir buscando trabajo en otros sitios o aceptar un mal sueldo.

Porque es que yo dije: “bueno listo”, yo rechacé muchas pero ya al final dije: “si no me sale nada[...] hay que asumirlo.” (r1.6, p. 166).

Sí ¡terrible! Y creen que por ser recién egresadas, sin experiencia, uno tiene que someterse a lo que sea, tampoco[...], también es porque uno en la casa no tienen gastos, o tampoco muchas urgencias económicas[...], pero yo digo, una persona que salga, que vele por sus cosas, no sé qué, ya tenga un tipo de responsabilidad se le mide a eso (r1.2, p. 217).

En algunos casos, una vez aceptado el trabajo, al pasar los días les cambian las condiciones. El salario baja, no les pagan a tiempo o les exigen ciertos requisitos adicionales para pagarles.

Era terrible[...] para pagarnos las mil y una condiciones, si ustedes no me traen esto no le pago, si usted no hace (r1.13, p. 52).

Nos pusimos de acuerdo con otras dos maestras, que no estaban conformes porque al principio nos habían dicho que el sueldo era 600 000 y luego que no que mire que el colegio se está construyendo, que ellos están endeudadísimos[...], entonces, que eran 500 000 (r1.11, p. 106).

La situación no cambia muchos en los colegios de *estratos altos*, ya que en ellos también ofrecen sueldos muy bajos:

Tú a veces piensas que porque es en el norte te van a pagar mejor y tampoco, uno se estrella porque llega allá, también quinientos no sé qué y lo que pasa es que ven a las profesoras de preescolar y como que todo lo que ellas hacen es fácil, que como que la carrera es lo más fácil, ¡ay! son las que cantan, juegan y como que nada de intelectuales (r1.6, p. 126).

Bueno, entonces te interesa, que el horario iba a ser de 7:30 a 1:00, el sueldo que 650 000, 680 000, más o menos, bueno, por el horario iba a ser relativamente bueno, por el horario y por el momento yo lo pensé el año pasado[...] y dije “de aquí a enero si no me ha resultado, pues la propuesta no está mala”, dentro de los parámetros que el trabajo muy rico, que hay poquitos niños, entonces,

yo dije, “qué bueno”, ah, entonces, que si me había presentado al Distrito, me dijo “si no pasas entonces me llamas el mismo día, que tú te enteres, con eso sabemos y estamos pendientes”, y así fue (r1.2, p. 171).

Todo lo anterior da lugar a *formas de contratación* que llevan a “abusos laborales”, donde los propietarios de los colegios les exigen a sus maestras más tareas de las estrictamente docentes (trabajos de secretaría, de mensajería y hasta de aseo).

Y lo otro es que en ese tipo de instituciones a uno no le dan su lugar, sí, allá uno es la portera, es la secretaria, le toca hacer de todo pues a mí no me molesta, pero entonces, eso también como que le quita a uno cierto reconocimiento, entonces la rectora cuando dice: “No, es que a ustedes les toca quedarse hoy a una jornada de aseo (r1.4, p. 12).

En muchos empleos, sobre todo con ciertas instituciones estatales, son salarios integrales donde las maestras tienen que pagar toda la pensión y la salud.

Le quedan libres a uno pues unos 700 000 pero entonces, todavía no me he afiliado a salud pero tengo que afiliarme como independiente para que me cobren más barato porque si uno dice lo que gana le descuentan a uno más y todas han hecho eso, pues porque es un contrato de prestación de servicios y cada seis meses están renovando y depende de cómo uno hace el trabajo (r1.14, p. 188).

Sin embargo, algunas maestras en el primer año y la gran mayoría en tercer año encuentran un trabajo con el sueldo de acuerdo con el escalafón docente.

Salario del escalafón, 800 000, con afiliación a todo y pues además el espacio se presta para hacer tantas cosas, en los salones se trabaja por rincones, que el salón de armar, muñequeros, títeres muchos juguetes y el trabajo que hago gira alrededor de eso (r1.11, p. 77).

Variedad de ofertas de trabajo

En este proceso de búsqueda de empleo, además de la opción que ofrecen los jardines y colegios, se observa una *variedad de ofertas de trabajo* en otros espacios. Algunas de ellas desbordan la formación que tienen las docentes. Por ejemplo, se encuentran demandas para ser profesoras de *grados superiores de primaria*, e incluso con materias en la *básica secundaria*, y aun en la *media*. Algunas egresadas terminan aceptando estas ofertas.

Bueno, por estos cuatro meses con el tiempo que queda pues qué más da y además, la primera entrevista, entonces dijo “bueno muy chévere, vamos hacerle una prueba”, entonces preguntamos que para qué era el cupo, dijo que para segundo, y asumir 6º y 7º en democracia, ahí fue donde yo lo pensé: —con grados grandes y yo más pequeña—, y yo bueno, listo hicimos la prueba entré a segundo, etc (r1.2, p. 77).

En otros casos, las solicitan para trabajar en espacios *no formales con niños y adolescentes* con grandes problemáticas sociales; situación de trabajo que para muchas maestras a pesar de ello, resulta muy interesante.

Y el otro colegio[...] Como Andrea consiguió trabajo en el Centro Amar, supo de una vacante que había en el mismo centro pero en otra sede, y yo llevé la hoja de vida y me encantó, fue el primer trabajo donde dije “¡aquí me quedo!., porque trabajan con niños que venden en la calle, vendedores ambulantes, son niños con unas condiciones familiares bastante complicadas, complejas y tenía una propuesta interesante, a mí me llamó bastante la atención (r1.2, p. 24).

Otra oferta que se puede mencionar es el *acompañamiento a tareas* o la nivelación de niños en instituciones dedicadas a ello, como las ludotecas.

En esta variedad de ofertas, es importante recalcar un elemento que las caracteriza, el de ser ofertas de *empleos por muy corto tiempo*, lo que conlleva a una *gran rotación de trabajos*. Es así como se encuentran maestras principiantes que en un semestre ya han tenido más de un empleo y en un año han alcanzado a pasar por dos o tres instituciones, tanto públicas como privadas.

Reconocimiento social

Como se puede observar, la consecución de empleo, o incluso los primeros trabajos, producen, en las maestras principiantes, un cuestionamiento sobre *el reconocimiento social* o *status* de su profesión, que incide en una temprana desmotivación acerca de su formación profesional.

Aquí habría tres situaciones que analizar; la primera de ellas es la falta de reconocimiento de sus estudios y, en ese sentido, su reconocimiento profesional.

Creen que por ser recién egresadas, sin experiencia uno tiene que someterse a lo que sea, tampoco[...] vemos muchos niños hacinados, horarios súper extensos, de 7 de la mañana a 5 o 6 de la tarde con un sueldo bajo y haciendo un montón de cosas, cambiando pañales, etc., no y por 400 000 o 350 000 a mí me ofrecieron ¡incluso fui a uno, pasé la hoja de vida, era un lugar de bachillerato acelerado, para dictar inglés 240 000 pesos mensuales (r1.2, p. 217).

Entonces son como desánimos. No me esperaba esto, como que yo esperaba otra cosa más, como que esperaba verme como un profesional, me voy a graduar[...] hay algo que pasa que no me deja ser así[...] como si estuviera en práctica, como si no fuera lo mismo que un psicólogo, es algo que existe en el maestro más de preescolar, que no le permite[...] ser reconocido como un profesional sino como la que está ahí cuidando a los niños (r1.12, p. 60).

La segunda, es esa falta de reconocimiento, que ellas observan, en general para la profesión docente.

Hay otro tipo de cosas más sociales que siento, que aún persisten, por ejemplo el salario, o el valor que se le da a la posición del maestro, pienso que eso continua, y aún se ve, entonces la tensión social como que aún sigue, hay cosas que a nivel personal han desaparecido y han surgido otras preocupaciones, pero a nivel social hay cosas que aún se mantienen con las cuales uno siempre quisiera que mejoraran, pero que por ser sociales es difícil cambiarlas (r3.1, p. 135).

La tercera, es una situación particular para las maestras de educación infantil, es el hecho de que este nivel tiene menos reconocimiento intelectual aun que el de otros grados correspondientes a los siguientes niveles de la educación.

Yo tengo una opinión, también me di cuenta de eso cuando llegué como que se empezaron a romper concepciones, esos imaginarios que están establecidos[...] que uno es muy maternal, como muy de aprestamiento o muy del afecto, como de esa, no sé cómo podría llamar, esa *melosería*, como si la profesora de preescolar no tuviera unos conceptos, una condición de pensamientos, tanto políticos, ideológicos y conceptuales en cuanto a eso (r1.6, p. 106).

Trabajo educativo actual

Las maestras principiantes empiezan en su primer año a ubicarse en trabajos en los que ellas se sienten relativamente complacidas. Algunas permanecen en ellos, durante los tres primeros años, otras rotan por distintas instituciones. Es así como al finalizar el año 2008 se encontraron a las maestras principiantes en instituciones como:

Jardines públicos: aunque la cobertura de la educación inicial pública es muy poca, algunas de las maestras principiantes se encuentran en jardines oficiales de diferente índole como el Jardín de la UPN o Escuela Maternal, que atiende a los hijos de estudiantes y funcionarios de la Universidad. Allí se reciben niños desde los tres meses hasta los cinco años. Esta institución se ha convertido en un sitio de práctica docente para las estudiantes y en algunos casos es una fuente de trabajo para varias de las egresadas de la Universidad, ya que han sido contratadas allí. Se podría decir que este es un lugar codiciado por nuestras egresadas debido a que allí ponen en práctica sus conocimientos pedagógicos con niños pequeños, en un ambiente lúdico lleno de experiencias que propicia el desarrollo del niño.

La Secretaría de Integración Social: esta tiene jardines infantiles que pertenecen al antiguo Bienestar Social del Distrito [DABS]. Estas instituciones hacen parte del sector oficial.

Los jardines en concesión: son jardines infantiles financiados por la Secretaría Distrital de Integración Social, pero entregados en concesión a las cajas de compensación familiar como Cafam, Colsubsidio, Compensar.

Las jornadas laborales en los tres tipos de jardines descritos son de todo el día. Los niños ingresan a las 8 a.m. y salen a partir de las 4 p.m.

Los jardines privados de estratos medios y altos reconocidos: algunas egresadas se ubican en jardines de estratos altos o medios, que por lo general ofrecen un salario más acorde a su escalafón y con posibilidad de seguir creciendo profesionalmente.

Jardines privados de estratos medios: algunas maestras trabajan en jardines infantiles de estratos medios de menor reconocimiento, donde las condiciones son más difíciles.

Se encuentran maestras principiantes que trabajan en *los grados de transición, primero u otros grados de la básica primaria en colegios públicos*, aquí la estabilidad laboral, el escalafón y la jornada son favorables, según ellas.

En grados de transición, primero u otros grados de la básica primaria de colegios privados grandes, religiosos y de estratos medios: si bien en estos colegios, las maestras principiantes se enfrentan a la realidad de la institución educativa formal, tienen un cierto reconocimiento profesional y les pagan según el escalafón docente.

Algunas maestras encuentran trabajo en las *instituciones de atención*, que aunque no son propiamente instituciones formales, su trabajo es apoyar y acompañar a la institución escolar y proteger y cuidar los niños que no pueden ser atendidos en el día por la familia. Estas instituciones son contratadas por el Estado por periodos cortos y tienen que responder por determinado número de niños atendidos. Esta situación produce un trabajo difícil, con niños de diferentes edades, con problemáticas sociales grandes, y con conflictos difíciles para su manejo administrativo y pedagógico.

Existen, además, *fundaciones privadas* financiadas por entidades extranjeras que atienden a niños en jornadas contrarias a la escolar acompañándolos en las tareas escolares y además dándoles auxilio alimentario. Una maestra principiante trabaja en una de estas instituciones, con el grupo de niños más pequeños, es decir con niños preescolares, que solamente asisten a esta institución y niños de los primeros grados de la básica, que van a acompañamiento pedagógico.

Algunas maestras se ubican en estos tres años en trabajos pedagógicos administrativos, contratadas por la Secretaría Distrital de Integración Social, por ejemplo.

Capítulo 7.

Problemas en el nivel institucional

El primer y principal problema que sienten las maestras principiantes cuando inician su trabajo es encontrarse con las instituciones educativas, no porque no tengan una idea de lo que en ellas ocurre, desde luego que las conocen, pues han estado como alumnas y luego como practicantes. Sin embargo, la situación es nueva para ellas, ya que ahora son las maestras.

Los problemas institucionales con los que se enfrentan las maestras tienen que ver con los diferentes tipos de instituciones donde trabajan. No es lo mismo trabajar en un jardín infantil, que en los grados preescolares o primeros grados de un colegio; no es lo mismo un jardín que atiende sectores medios altos a un jardín que atiende sectores medios-bajos o bajos; no es lo mismo si se trata de instituciones privadas, públicas o en concesión. De otra parte estarían los problemas que se presentan cuando trabajan en cursos superiores o cuando trabajan en instituciones que atienden niños en jornada contraria.

En estas diversas instituciones se presentan a su vez diferentes situaciones en ciertos casos, muy problemáticas, en el inicio o primer año de su vida laboral. La percepción que las maestras tienen de esas situaciones, en el primer año difiere, de cierta manera, de la que tienen sobre las mismas en su tercer año. A lo largo de estos años van encontrando otros elementos de análisis para hacer frente a ellas.

Enfrentarse a la jornada escolar con un grupo de niños

Dentro de esta variedad de instituciones y situaciones, uno de los principales problemas expresados por las jóvenes maestras es la dificultad de estar y responder por toda una jornada escolar y por un grupo de niños específico; aquí ya no hay apoyos, es la maestra sola frente a la institución, frente a los padres, frente al grupo.

Porque 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 (r1.3, p. 27).

Me contrataron para un primero y ahí estoy actualmente, es un colegio femenino, tengo 35 niñas, lo que más duro me dio fue primero la madrugada porque el colegio queda en la 27 sur y entramos a la seis y media de la mañana y yo vivo en Suba[...], porque la jornada empieza a las seis y cuarenta y cinco y termina a las dos y media. Las niñas de cero y primero salen a la una y media pero los maestros nos debemos quedar hasta las dos y media (r1.11, p. 166).

Desde luego esta situación será nuevamente enfrentada, después de tres años de labor educativa, cuando lo harán con una mayor seguridad en su quehacer y con mayores recursos personales para el trabajo con los niños y las niñas, durante la jornada.

Uno ya tiene una rutina, que la bienvenida, que vamos a ver quién faltó, que cantamos y bueno para el desarrollo en sí de la actividad se les da las instrucciones, vamos a salir, [...] a ellos les fascina ese tipo de cosas, entonces es dejarlos a ellos ya que se suelten allá[...] “mire encontré esto”, ya empiezan a hacer comparaciones entre los animales, cosa que uno ni tenía prevista, entonces yo dejo que los niños conduzcan la actividad, y al final ya como que hacemos un cierre, [...] que qué les gustó, que qué vieron, como a manera de conclusión de lo que se hizo (r1, p. 53).

Recuerdo que una de mis presiones era el hecho de cómo hacer que los niños se centraran en lo que yo tengo para proponer, al principio no sé si es que los niños perciben esa angustia o el que uno es tan inexperto en esas cosas que no sabe cómo llamar su atención, cómo hacer que algo que yo les proponga les agrade, entonces eso ha mejorado mucho, pienso que uno ya tiene como las técnicas, es más receptivo a lo que el grupo le está mostrando, percibe sus intereses, esas necesidades (r3.3, p. 134).

En cuanto a la jornada, la más agobiante es la de *los jardines de jornada completa*, en la cual se trabaja de 7 u 8 a.m. a 4 o 5 p.m. Aquí el trabajo parece imparable, casi no hay momentos de descanso, lo que según las maestras termina afectándolas, a ellas mismas y a los niños.

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 (r1.1, p. 20).

Bueno, los niños están llegando a las siete de la mañana, a esa hora estoy llegando yo antes de las 7 y media, el horario es a partir de las siete y media pero siempre hay un maestro que debe llegar más temprano porque no hay quien comparta con él y con ellos en el caso de bebés y de caminadores. Salgo a las 5 p.m (r1.14, p. 12).

Estas jornadas deben ser enfrentadas por las maestras, igualmente, en su tercer año de trabajo; y, a pesar de que se van acostumbrando, siguen pensando en que son jornadas muy extenuantes. Cuando expresan este hecho, en las instituciones este reclamo no es oído, ya que se trata de una particularidad del trabajo con los niños. El trabajar en la jornada completa será uno de los argumentos para buscar cambiar de trabajo.

Yo corra para arriba, corra para abajo, no tengo tiempo ni de sentarme un momento, entonces digo, es muy injusto en ese sentido a veces ser docente de preescolar porque le toca sacrificar muchísimas cosas, en el espacio laboral no tienes tiempo para nada, solo dedicárselo a los niños (r3.6, p. 466).

Igual hemos pasado por otras dos directoras y el argumento era “ustedes como cualquier empleado tienen que trabajar 8 horas diarias”, pero si uno mira el contexto estamos haciendo más[...] yo siento que, es muy diferente el operario de las 8 horas al maestro, el operario va y maneja una máquina 8 horas y se va a su casa, el médico atiende sus pacientes se va a su casa y se acabó su trabajo, pero, uno sí todo el tiempo (r3.1, p. 219, 221).

La situación en los colegios privados presenta algunas particularidades. Aunque la mayoría de ellos no tiene jornadas de ocho horas, en los grados de preescolar y en los primeros grados la maestra *tiene a cargo casi todas las materias lo que hace que deba permanecer con su grupo todo el tiempo*. Este es un trabajo con una intensidad diferente a la de los profesores de otros grados, sobre todo en los de secundaria. De tal manera que cuando las maestras cambian de grado y manejan diferentes grupos, aunque con las mismas materias, ellas sienten que el trabajo es menos pesado. Esta situación no parece variar mucho a lo largo de los tres años.

En cambio un maestro en bachillerato tiene tantos estudiantes y se rotan, igual quién sabe cómo se compromete él con sus estudiantes y con su área, 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 es muy injusto en ese sentido ser docente de preescolar porque le toca sacrificar muchísimas cosas, en el espacio laboral no tienes tiempo para nada, solo dedicárselo a los niños (r1.6, p. 466).

Por eso nosotros requerimos de tantas vacaciones y de tantas cosas, creo yo, es que el estrés de un día de trabajo es tenaz, por lo menos yo que dicto clases en transición, primero, segundo y tercero, y por lo menos hay un día que yo roto por todos los salones, hay un día que empiezo en segundo, luego voy a transición y termino en mi grado, y eso de rotar es muy oxigenante porque tú cambias de espacio, cambias de grupo, cambias de cosas, pero los días que yo estoy todo el día con mi grupo se desgasta uno total a pesar que tú cambias a otras condiciones porque entras a ver otra área, es desgastante, y ahora yo no me imagino como hacen las compañeras de pre-jardín y jardín que no tienen ni una horita sin clase, todo el día con los mismos chinos, eso es duro (r3.2, p. 323).

Como se puede ver, el trabajo con los niños de primera infancia, en cualquier institución, bien sea en jardín o en colegio requiere una *atención constante y casi individual*, lo que en ciertos casos dificulta realizar los trabajos que se consideran necesarios, pues la maestra, en muchas ocasiones, no puede moverse del salón. Aquí se describe una situación interesante, pues esta maestra tiene practicantes, situación que le hace recordar las críticas que les hacían a las maestras, cuando ella misma desempeñaba ese papel.

Si yo hubiera estado como practicante, hubiera dicho: el colmo que la maestra se zafe, ve a alguien con quien dejar los niños y se zafa de esa responsabilidad, pero no era así, es que no hay tiempo para hacer en otro momento, entonces, toca aprovecharlo. Hoy por ejemplo, los niños tenían taller de literatura y estaba mi practicante, yo había preparado con los niños unos móviles de los perros porque estamos haciendo la granja y tenía que pegarlos, colgarlos y preparar la silicona, hacer todo eso con los niños no lo puedo hacer, entonces, mientras ellos estaban en intervención con la practicante, yo los dejé y me fui a hacer eso (r1.3, p. 37,38).

Esta atención constante se da, también, *en las instituciones de atención*, en donde la diferencia de edades lleva a que se haga un trabajo, casi, de atención individual y difícilmente se logran realizar actividades en los que todos puedan participar. Como ya se planteaba, esta problemática no cambia en los 3 años.

Yo tengo niños que están desde tercero de primaria hasta octavo de bachillerato. Cada uno llega con sus tareas entonces, uno tiene que estar pendiente de que ellos cumplan con sus deberes escolares y a veces no queda tiempo para las actividades que se plantean, uno no se preocupa mucho porque el niño aprenda, que cumpla con lo del colegio y ya (r1.7, p. 20).

45, y son edades desde 8 a 14 años, tampoco es una edad definida, sino son rangos siempre amplios, entonces estar atenta al proceso de cada niño, eso me ha costado, también debemos llevar trabajo para la casa (r3.6, p. 153).

Otro de los problemas que tiene que ver con el grupo de niños es *el de la edad*. El hecho de enfrentarse a niños de uno, dos y tres años les cuesta trabajo a las maestras, aunque, en algún momento de su práctica en la universidad, han estado con *niños en sus primeros años*, la mayoría de ellas han hecho las prácticas más largas o las profundizaciones con niños de más años.

Los niños son muy pequeñitos y en muchas ocasiones he tenido que de nuevo buscar, salir a leer, preguntarle a otras personas, no sé qué hacer frente a esto, hay niños tan pequeñitos que uno se pregunta ¿qué hago?, y es mucho tiempo, pasan prácticamente todo el día (r1.1, p. 27).

Entonces de una me dijeron que listo y que tu grupo son los niños de tres años entonces, eso fue el primer choque[...] sentir “no sé nada”, porque uno sale de la Universidad con muchas cosas sí[...], pero como a la hora de ponerlo en práctica en el salón uno se estrella (r1.6, p. 123).

Con el paso del tiempo, en el tercer año, algunas maestras encuentran que el trabajo con niños de edades más tempranas tiene sus propias gratificaciones y lo prefieren a trabajar con jóvenes, por ejemplo. Sin embargo, otras fortalecen la idea de que no quieren trabajar con estos grupos de edad, por ser un trabajo más pesado.

Porque tú con los chiquitos y con los bebés llegas y bueno vamos a hacer esto, vamos a pensar y ellos sí como que se meten en el cuento, pero los adolescentes[...] ya no quieren hacer nada (r.3.8, p. 84).

Pues a mí el trabajo con los chiquiticos me gustaba mucho, yo me sentía muy bien trabajando con ellos[...] era un grupo complicado de manejar por lo chiquiticos, entonces es complicado, estar ahí con tres niños un segundito y luego el resto están allá haciendo un ocho, sin embargo el trabajo era muy rico muy satisfactorio con los niños (r3.10, p. 39).

En las instituciones de atención, ya sea que los niños vayan en jornada contraria a la de la escuela o todo el día, el problema con ellos es mayor, en primer lugar, porque es población flotante, en segundo lugar, los rangos de edad de los niños es muy grande, y tercero por las problemáticas sociales que se presentan.

En cuanto a las problemáticas sociales estas son comunes tanto en *los primeros grados de escuelas oficiales* como en los jardines oficiales, y son difíciles de manejar para las maestras, ya sea en su primer año o en su tercer año de labor pedagógica.

Es un barrio terrible, las condiciones de los niños son terribles, inclusive en estos días ha habido problemas porque siempre ha habido una familia, que lidera el barrio y los malos del paseo y siempre que hay cualquier enfrentamiento[...] entonces eso hace que haya deserción escolar porque cuando las familias estén en problemas lo único que hacen es salir huyendo y viene en 2 o 3 años y vuelven, los niños a empezar entonces, hay población en extra edad, tengo niños en primero de 10 años de 11 años. Son muchísimas problemáticas (r1.11, p. 70).

El trabajo con los niños se dificulta[...] entonces es muy difícil llegar uno a atender a un grupo de niños tan grande, tal vez lo que uno brinda no sea suficiente, entonces entra uno con esa dificultad, con los padres de familia, lo que pasa es como allá todo les dan, los papás están acostumbrados a que se les da almuerzo, comida; los papás no quieren colaborar, con responsabilidad en la educación, van y dejan a los niños en el jardín y ya (r1.10, p. 49).

A la edad de los niños habría que sumarle en muchos casos *la cantidad*. En los jardines infantiles oficiales o en los de concesión, aunque se está buscando que los grupos no sean tan grandes, es frecuente que el número de niños sea cercano a 30 o más, con todas las tareas de cuidado y protección que los niños requieren. Aquí también puede pasar que, aunque nominalmente, las maestras tengan un número de niños, sus compañeras le dejen los suyos para hacer otras actividades que les son demandadas por la administración.

Las rutinas de aseo, son 35 niños, entonces, a 35 niños lavar las manos, cepillar, antes y después de ir a comer y después del almuerzo, organizar y acostarse a dormir, que acostúmbrales a dormir a todos a las mismas horas y levantarlos acicalarlos (r1.11, p. 144).

Ahí me ha tocado improvisar estos días porque me han dejado los 60 niños y lo que yo pienso no lo hago con 60 niños, sino en el grupo que tenía yo y pues a mí me da miedo sacar los 60 al parque. El otro día había una niña que cogió una mata y la tenía y cuando me di cuenta abrió la boca y tenía esa flor ahí (r1.15, p. 88).

Estas situaciones no han cambiado mucho en el tercer año, pues se conservan los grupos grandes, que hacen difícil la realización de ciertas propuestas. Igualmente el hecho de que, cuando algunas de las maestras deben asistir a capacitaciones, que por demás son muchas, los grupos son dejados a cargo de las maestras que se quedan en el jardín.

Es un programa que puede llegar a ser muy dispendioso por la cantidad de niños que hay, lo que he escuchado de dos de mis compañeras es que el programa es bueno pero para trabajarlo con un grupo mínimo de 20 niños pero cuando tienes más de 35 el trabajo personalizado es casi imposible, pero sobre todo por la cantidad de niños (r3.3, p. 147).

Yo me sentía muy bien trabajando con los niños pequeños, aunque a veces el grupo era bastante grande, cuando habían capacitaciones uno tenía que asumir el grupo solo (r1.3.10, p. 39).

Esta situación de la cantidad de niños no se presentó de manera crítica en jardines privados, según las maestras que trabajan en ellos; incluso algunas resaltaban que atender a grupos de niños relativamente pequeños facilita el trabajo de las maestras principiantes. Sin embargo, es necesario aclarar que el problema de la cantidad de niños no es solo de las instituciones oficiales, muchos jardines y colegios privados también presentan este problema.

Realmente estoy muy contenta pues he hablado con compañeras que tienen una situación muy difícil, yo realmente trabajo de 8 de la mañana a 1:00 de la tarde, tengo un grupo de 9 niños, el semestre pasado tuve 14, tengo auxiliar, las condiciones son buenas (r1.11, p. 73).

Un elemento que actualmente hay que tener en cuenta en cuanto al número de niños en los jardines, son los Lineamientos y Estándares Técnicos de Educación Inicial de la Secretaría Distrital de Integración Social como un desarrollo del decreto 057 del 2009, en el que se estipula que hay un límite en el número de niños por maestra dependiendo de la edad de los niños.

Otro de los problemas que mencionan las maestras es el de los *niños con problemas especiales*, niños en inclusión o niños que ellas consideran “difíciles”, porque son agresivos, o porque presentan otras problemáticas. Son situaciones que atienden y enfrentan las maestras, tanto en su primer año de trabajo como en el tercero, donde de manera explícita afirman sentirse sin herramientas para el trabajo pedagógico.

Básicamente era manejar situaciones de agresividad, en el resto yo creo que todo bien[...] ellos manejan uno niveles de agresividad fuertes, yo recuerdo mucho que hubo compañeras que trabajaron lo de la agresividad y trataba de recordar. Ellas en sus exposiciones decían esto y lo otro y yo lo intenté aplicar pero no me funcionó y yo decía “pero qué hago”, en ese momento en el que uno se enfrentaba, yo no sabía qué hacer (r1.16, p. 86).

Por ejemplo, casos específicos de niños con *discalculia*, entonces cómo trabajar con ellos, o niños que tienen autismo leve, o que toman *Ritalina*, ante esas situaciones sería bueno también tener como conocimiento de qué hacer (r3.6, p. 179).

Es sabido, y aquí se confirma, que el trabajo de las *maestras no es solamente el de dictar clase* sino que deben realizar una serie de labores que, si bien son parte del trabajo educativo, no parecen tener tiempos especiales para ello durante la jornada escolar, como son el cuidado de las relaciones con la familia y la alta carga administrativa.

Uno tiene que hacer muchas cosas aparte de dictar la clase normal, uno a veces dice, no, yo soy profesora entonces voy doy mi clase y ya. Yo si digo, pero por qué no estudié sociales o biología, con eso me ocupaba solo de esa área y no de que si comió o no comieron, si el papá cumplió años, que hay que llevarles no (r1.6, p. 464).

[...] porque se me dificulta para trabajar mis propias actividades. Pienso que pesa mucho lo administrativo, a veces es más importante lo que hay que hacer en papeleo, porque uno maneja mucha papelería y mucho trámite. A veces lo sacan a uno de su grupo para eso, a mí ya me han llamado dos veces que venga que la directora la necesita para que le ayude a manejar unos papeles, entonces, tengo que dejar mi grupo con las otras maestras y dedicarme a lo que me mandan allá (r1.15, p. 189).

Panorama que no logra cambiar durante los tres años que han trabajado las maestras en las instituciones educativas, ya que siempre hay responsabilidades administrativas que tienen que ser satisfechas por ellas, en cualquier momento del día.

Yo trabajo con cuarenta, a qué horas uno se pone de acuerdo con cuarenta, y es que el trabajo es tan pesado que a uno no le queda tiempo ni de comentar nada, me toca aguantar porque no puedo ir al baño, es una cosa, es la otra, los niños etc., mejor dicho, allá nos piden muchas cosas, tenemos muchas responsabilidades (r3.9, p. 108).

Te tienes que quedar, por ejemplo, trabajando en asesoría de tareas, sea el grado que te pongan, de grado párvulos hasta grado 11, una tarde a la semana, por ejemplo, o que tienes que ir los sábados hacer tales y tales cosas, hay bastante trabajo, pero tú no sientes que eso sea retribuido a nivel monetario (r3.6, p. 226).

Choque con el enfoque pedagógico: el manejo de normas y los enfoques de enseñanza

El enfrentamiento al trabajo institucional, con grupos reales, presenta otro de los problemas más sentidos: el choque con los enfoques pedagógicos de la institución. Un primer choque se da con las normas de la institución, *normas en lo disciplinario*, que en muchos casos las maestras no les encuentran sentido, ya que no tienen en cuenta las necesidades de los niños.

Ah[...] si se portaron hoy mal no salían a descanso, cuando no hacían la fila, debía al otro día sacarlos al descanso, mantenerlos en fila y tomando la lonchera ahí en el parque, yo no hacía eso, entonces, “debe hacer eso profesora, porque o si no se la están velando”, a veces iba el coordinador y decía: “¡Hoy se quedaron

sin descanso;” y yo no podía hacer nada, y en el salón con los niños a veces es traumático porque no juegan, no liberan energías, entonces, para uno eso es tenaz, era un salón pequeño con treinta y algo, el ruido es bastante, y mi salón era por decir[...] bueno, quedábamos muy unidos, entonces, eso de cambiar los puestos no se podía (r1.2, p. 113).

Esto es más evidente en algunas instituciones como los jardines en concesión o los jardines públicos en donde se atienden a los sectores sociales más pobres. En ellos se maneja un discurso lúdico pedagógico enmarcado dentro de un contexto disciplinar y normativo muy fuerte. Lo fundamental parece ser las normas de llegada, alimentación, limpieza, sueño, quedando, incluso, muy poco tiempo para el juego y el trabajo pedagógico. Tal parece que *lo asistencial no ha dejado de ser, para estas instituciones, el centro de su trabajo*. Sin negar la importancia de este aspecto para estos sectores, las maestras piensan que este énfasis es excesivo.

Entonces, sí tienen un componente pedagógico, desde el discurso se ve fuerte, pero eso en la práctica no, porque siempre va a pesar que el niño antes de aprender algo, tiene que comer y tiene que comerse todo y tienen que dormir y yo sigo diciendo es demasiado, es mucho tiempo que le dejan al niño para que coma, para que duerma (r1.15, p. 33).

Si bien ellas son conscientes de que están iniciando su vida laboral, *piden que se les permita explorar con sus ideas* para poder construir la mejor manera de manejar la disciplina:

[...] pienso yo, tanto nosotros tenemos que ceder a la fila, no siempre, pero ellos también tienen que acceder a que no siempre se puede hacer fila. La autoridad, en ese tipo de cosas, en que como que uno choca más en algunas cosas, 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 si no te funciona pues no lo haces (r1.5, p. 94).

[...] como también esa confianza de que las niñas pueden, aunque son pequeñas se les puede empezar a construir responsabilidades y eso me ha hecho que haya una organización muy buena en el grupo, porque ya no dependen de la docente sino ya tienen autonomía, ya saben cuáles son las rutinas en cuanto a los espacios, porque si no uno tampoco construye rutinas, eso sería el disparate

porque no habría una organización, yo pienso que sí, que la construcción de las rutinas es importante en ellas y empezar a construirles responsabilidades, aunque uno las vea pequeñas ellas pueden hacer cosas (r1.6, p. 148).

Esta situación varía al tener mayor experiencia en el trabajo pedagógico con los niños, niñas y jóvenes. Las maestras sienten que en algunas instituciones educativas no tienen la posibilidad de manejar de mejor manera la disciplina, sin embargo, estos tres años de trabajo han sido significativos para encontrar diferentes salidas frente al manejo de esta; y al hacer un análisis retrospectivo ven que, de cierta manera, tenían razón en su insistencia de los primeros años.

Bien[...] el colegio era muy tradicional, todas ellas eran que la plana, que esto, eso a mí me generaba angustia porque yo no podía dar lo que ellas daban, porque con mis chiquitos de transición, cómo me voy a poner a hacerles el dictado sin sentido, yo peleaba en ese colegio, pelee mucho por eso[...] tampoco yo no me creo la que hace actividades súper significativas, pero sí trato que como que las cosas tengan un sentido para ellos (r3.8, p. 53).

Andrea me contaba que donde trabaja hacían lo del proyecto y yo peleando contra el mundo, allá sola. Pero vieras que ahora veo el avance, hoy en día digo ¡ah! todo eso está bien. Porque mira, cuando yo entré yo llegué con mis tiritas y mis mayas que era un material de adaptación de los cubos de Dienes, llegué con mis juegos de tienda y empaques, mi salón era el basurero porque yo recolectaba empaques y con eso jugábamos a la tienda, hacíamos los letreiros, y era una pelea conmigo por el chiquero en el salón entonces me tocaba esconder todo eso detrás de los muebles porque dentro de la disciplina está tener el salón absolutamente limpio, nada de manchones y más en los salones de primaria, nada pegado en las paredes (r3.2, p. 51).

Frente a los jardines en concesión, que atienden los niños de los sectores populares, se siguen teniendo las mismas críticas, pues la percepción de las maestras es que lo que más importa es el asistencialismo.

No porque la política social de ellos es asistencialismo, es asistir al niño, es que el niño coma y duerma bien y crezca gordito, subámoslo de peso a como dé lugar, así toque maltratarlo para que coma y yo pienso que nosotros no somos

licenciadas en educación infantil para ir a cucharear, el fuerte de nosotras es pedagógico y vamos es hacer eso, a hacer pedagogía, plantear proyectos, no a cambiar pañales (r3.10, p. 94).

Aunque no se puede desconocer que algunas maestras, a pesar de cuestionar ciertas formas de disciplina, terminan acostumbrándose de alguna manera a ellas.

Un día les dije a mis compañeras de trabajo, por molestar, “yo me cuestiono una cosa todos los días ¿será que la amenaza es la única manera de que un niño le haga caso a uno?., pues votamos nos echamos al agua todas, es que la amenaza se convirtió en la metodología pedagógica, porque amenazamos para que los niños hagan todo y yo si no puedo creer que esa sea la única forma, pues investiguemos (r3.9, p. 181).

Vale la pena mencionar cómo estos tres años de práctica les ha permitido ir aprendiendo sobre las relaciones que existen entre el manejo del grupo y la personalidad de la maestra.

Los niños son lo que es uno a veces, tienen ciertas particularidades de la personalidad de uno y ellos lo van adquiriendo, por cierto mis niños son más alocados, en cambio los de Viviana son más quietitos, es que tú entrabas al salón de Laura estaban hablando, entras al mío, entras al de Catherine, pero tú entras al de *miss* Claudia y uno no entiende, esos niños son un silencio loco, hay momentos de momentos, porque uno tiene que tener disciplina con los niños o si no qué, pero ¿todo el día? (r3.9, p. 179).

En esta misma línea se encuentran los *choques con los enfoques de enseñanza*, que se dan principalmente en ciertos jardines y en los colegios grandes. Las maestras han recibido una formación en la universidad que les permite abordar nuevas metodologías, pero al llegar a las instituciones concretas se presentan muchos problemas, porque encuentran que las formas de trabajo no han cambiado, siguen siendo las tradicionales.

Yo llegué y quería hacer una propuesta de psicomotricidad, de comunicación y de lenguaje, de escritura; y pues yo lo hice desde como yo creía, entonces, que los niños escribieran su nombre, que exploraran una cantidad de cosas, pero pues ella me decía “yo necesito algo concreto, yo necesito que empiecen a lle-

nar los cuadernos” y yo pues ni idea. Y tampoco quería, ni sabía cómo hacerlo, cómo iniciar el método tradicional y pues ella me pedía que hiciera eso y yo me sentía como defraudando todo para lo que fuimos formadas (r1.11, p. 15).

Mi primera experiencia desde que salí de la universidad fue en un jardín [...], bilingüe, fue terrible, porque es llegar allí a estrellarse con un tipo de educación del que uno no se enamoró. Es una educación totalmente tradicionalista, allá la rectora me obligaba a enseñarle a los niños las planas: ma, me, mi, mo, mu, pa, pe, pi, po, pu; uno como maestra es el que le debe poner la guía al niño en el cuaderno, que si el niño produce por sí solo, no eso es lo más horrible y arranque hojas, que la letra que uno hace es letra de niña de kínder (r1.13, p. 1).

Y aunque esta dinámica y choque es constante por parte de las maestras, ante las metodologías tradicionales que algunas instituciones siguen utilizando, algunas, durante los tres primeros años de experiencia docente, suelen encontrar maestras que piensan como ellas o, incluso, compañeras que han sido formadas de manera similar.

El segundo año cambie de institución, a una de carácter religioso de la Comunidad Escolapia, esa institución es más rigurosa y más fuerte frente a lo académico y curricular, no sé si también ligado a los esquemas tradicionales, ya obviamente es una institución que tiene unas personas maravillosas que están como oxigenando todo el tiempo, y bueno, trabajemos por proyectos, o hagamos esta cosa, para generar como situaciones y dinámicas muy motivantes tanto para los docentes como para los estudiantes (r3.4, p. 8).

Fue al revés, para mí el choque de realidad fue allá, porque uno sale todo soñador, que voy a hacer, que el proyecto[...] y luego y que usan las planas, las tareas, que llene el libro y los tales libros reglamentarios, entonces el planeador, una cantidad de formatos que había que llenar[...] para mí eso sí fue el choque, en cambio entré acá, y yo sentí que mis compañeras venían de la misma universidad, teníamos la misma formación, nos sentábamos a hablar, por lo menos había intercambio entre nosotras, el ambiente de trabajo, todo cambio (r3.1, p. 335).

Sin embargo, otras docentes pueden ir adaptándose a metodologías más tradicionales, lo que, de alguna manera, puede ir minando su intención de continuar su trabajo desde una perspectiva reflexiva.

A mí me entregan la hojita, decía, ellos deben salir sumando, restando, eso era un objetivo básico, entonces mis niños tenían libros, el libro de lectura y escritura, el libro de manualidades, de matemáticas, el libro de inglés y una cartilla de tareas, los libros sí los trabajo en el salón y la cartilla para la casa, era una hojita dos hojitas y ya, eso era lo que hacíamos (r3.10, p. 127).

Porque hubo en la institución un ambiente muy complicado con las docentes y me choqué mucho con mis compañeras el año pasado, entonces me invadió la rutina a mí y yo no veía las ganas de ir al grupo y eso las niñas lo notaban en mí, entonces se sentía con una apatía muy tenaz, los papás no lo notaban pero yo sí, y decía: “¿qué hago en la docencia?, es mi segundo año y no sé qué hago aquí, y con lo que estoy haciendo no les estoy aportando en nada.” Entré en una rutina muy tenaz[...] ya no sentía el interés aunque tenía el mismo grupo y también me preocupaba la situación del colegio pues si nadie trabajaba pues yo tampoco y yo decía: “para qué lucho contra la marea si yo sé que voy a caer en la rutina” y para levantarme fue como mirar a mis compañeras y comenzar a mirar, que sí se puede cambiar de la rutina (r3.2, p. 23).

Igualmente, las maestras encuentran que, en las instituciones, hay unos *currículos establecidos* que ellas tienen que seguir sin importar muchas veces la edad de los niños o su proceso de desarrollo; es lo que está estipulado y es lo que también los padres esperan, por ello es necesario cumplirlo.

Cuando yo llegué[...] afortunadamente Claudine tuvo la inducción, le dijeron[...] yo llegué y nada esos son los niños y ya, y una semana antes llegó el señor que hace los boletines: “no que vengo, que los logros” y yo no tenía idea de nada, entonces la compañera de preescolar fue la que me dijo: “acá hay un programa que fue el que hicieron desde el año pasado, que es continuo desde preescolar, digamos en matemáticas, preescolar ve los números hasta el 50 o hasta el 100, en primero ven los números hasta 999 en segundo[...]”, esa es la continuidad que ellos dan en el currículo, entonces ya tendiendo el programa hecho ellas me dieron una carpeta con el programa del 2004 me dijeron que eso era lo que tenía que hacer (r1.12, p. 176).

[...]ya uno ahí tienen un poquito más de flexibilidad. Ella, apenas yo llegué, me entregó los contenidos, usted tiene que ver esto y esto para estos cursos y yo no sé cómo lo vaya a hacer, yo bueno, si señora, pero de todas maneras siempre es duro, porque es ver una cantidad de contenidos de clase a clase y tiene que cumplir todos. Y que los papás tienen que mirar qué contenidos se vieron, qué no se vio, qué si tiene relación alguna o no, no importa, tiene que verlos, véalos o no, esa es la otra, que los niños en el cuaderno tienen que tener el registro de los temas[...], así, en inglés ellos tienen que copiarlo en inglés todo, entiendan o no entiendan, pero que los papás vean eso en el cuaderno, entonces una a veces se pone a pensar: “¿Pero qué? ¿A qué estamos jugando? (r1.13, p. 193).

Son currículos establecidos que, en el transcurso de estos tres años, las maestras van aprendiendo a cumplir sin la necesidad de hacerlo al pie de la letra, ellas observan lo que pretenden los proyectos establecidos por la institución, pero buscan readaptarlo a sus planteamientos.

A mí por ejemplo no me gusta el programa de letras yo tenía una imagen diferente, digamos que es bonito en las didácticas y en lo que quiere hacer con los textos a partir de lo real, de la circulación, pero no como este señor lo plantea porque este señor no se está preguntando qué es la educación inicial, no está pensando en el niño que quiere jugar, sino en alfabetizar, y el niño quiere otras cosas[...] pero pues lo trabajo (r3.3, p. 167).

Obviamente hay que mezclar las dos: el método tradicional, con lo significativo, con lo global; entonces trato de hacer las cosas muy significativas para los niños, cosas que a ellos les guste, les interese, dejar un poco de lado la plana, la delimitación de letras, pero es un proceso más demorado, igual más enriquecedor para los niños, entonces uno ya tiene ese espacio para uno desenvolverse como mejor le parezca[...] Yo los combino porque al igual yo creo que en cierta medida se necesita del método tradicional (r3.10, p. 216, 220).

Uno de los elementos que mencionan las maestras cuando se les pregunta sobre cómo sienten los choques frente a los enfoques pedagógicos, remiten a la idea de *autonomía*; algunas de ellas consideran que *no tienen autonomía* ya que es difícil que se les permita implementar sus formas de trabajo, esto es más notorio en los colegios grandes y sobre todo, como se veía, en los procesos de enseñanza de la lectura y la escritura:

Ella allá es la rectora y no tiene una carga académica, ella se la pasa en los salones, va mucho a mi salón, por eso mismo, porque como yo digo cosas que a veces ella dice, “¿pero esta niña qué?., va y se sienta y me pide, allá llenamos como veinte carpetas; que el observador, que el preparador, que diario de campo, eso es una cantidad de cosas, “profe, présteme todos los libros reglamentarios” y ella se sienta a revisar y yo sigo trabajando con los niños, pero entonces, ella ve algo que yo digo y “no profe, eso no es así.” (r1.4, p. 24).

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

Sí, yo empecé a que ellos escribieran como pudieran, que los logos, las vallas publicitarias y eso, pero Mireya me dijo: “no, no es que yo no sé qué tienes en la cabeza”, me decía, “es que mira hay que empezar con la *i* porque es lo más fácil es el trazo más fácil”; y empezó a darme su discurso; me dijo: “yo no te había dicho nada porque yo no quería que tú te sintieras como que yo te estoy diciendo lo que tienes que hacer” pero ella en el tablero me explicó todo el método tradicional[...] Entonces, compré una cartilla (r1. 2, p. 192).

Esta autonomía, según las maestras, depende de las coordinadoras, incluso en estos años de experiencia, ellas han aprendido que cuando cambian las administraciones es común que se restrinja en vez de ampliarse. En todo caso insisten que, en general, la autonomía es muy relativa, dependiendo de las instituciones y que la formación que han recibido poco importa si la directora no está de acuerdo.

No pues ya ha bajado un poco la autonomía, es que en las diferentes administraciones hace que cambie, en la de ahora ella dice que “sugiere” pero está es diciéndonos qué hacer, aunque ella trata de ser muy conciliadora, pero todo el tiempo es ambivalente, “no crees que los niños deberían hacer tal cosa, los proyectos, oye no crees que si[...]”, todo el tiempo (r3.9, p. 143).

De pronto ya con la experiencia que uno tiene y a medida que uno va metiendo más en el campo, se va abriendo más espacio, ya uno tiene la libertad de empezar a trabajar, lo que uno realmente le gustaría trabajar, pero lo que dice Erika, como que a uno le alisan mucho la educación, sobre todo en matemáticas y en los

procesos de enseñanza, con los proyectos de lectura y escritura, pues excelente los seminarios de lenguaje y comunicación en la universidad, pero tú sales y si entras a una institución donde la directora no tenga esa visión como la tiene uno, créeme que no te va a dejar trabajar, como podrías trabajar (r3.10, p. 212).

En el tercer año esta relativa autonomía, en ciertos casos, se aprovecha más pues ya se sienten más seguras del trabajo con los niños.

Nosotras acá en la escuela sí tenemos claro por ejemplo, un diario para las edades, entonces los niños de 3 a 4, los niños de 4 a 5, de 2 a 3, pero no somos tan cerradas de que nos pegamos a eso, sino tenemos unos parámetros básicos, ¿sí?, por ejemplo un niño de 3 a 4 está en la edad en que en su lenguaje[...], en todas las dimensiones, y a partir de eso tratamos de responder a eso (r3.1, p. 65).

Bueno sí, afortunadamente, en mi salón con mis niños, con mi grupo yo[...] imparto conocimiento de la forma en que yo lo disponga, si yo me quiero inventar un proyecto, si quiero trabajar con la metodología y estrategias que yo quiera utilizar lo puedo hacer (r3.9, p. 23).

Bueno después de que salí del Santa P., fui a trabajar al M. I., es un colegio de las mismas características que el Santa P., es un colegio pequeño, donde uno maneja grupos pequeños y más o menos la dinámica era la misma, pero yo hice un contrato para trabajar mañana y tarde. En la mañana trabajaba con mi grupo normal, como directora de grupo y en la tarde hacia refuerzo con los niños que se quedaban a hacer sus tareas. Inicialmente me fue muy bien, todo el año me fue muy bien con mi grupo, entonces la dinámica fue que sí hay que seguir unos parámetros y todo, pero hay mucha libertad que tú vayas avanzando en lo que tú quieras, desde que los niños respondan con lo que ellos necesiten que salgan con los contenidos y no hay mayor problema uno puede trabajar (r3.9, p. 59).

No obstante, algunas plantean que *hay demasiada autonomía* en sus instituciones; lo que a veces puede llevar a no tener criterios claros para trabajar en forma común, problemática que se observa tanto en el primero como en el tercer año.

[...]es rico en la medida de que te den libertad, pero como te digo, falta como un conducto regular y la coordinadora no coordina sino “descordina”, el jardín es muy bueno pero como que falta una buena coordinación, como unos criterios establecido (r1.6, p. 134).

El año pasado conocí una compañera, mi vecina, que en el año no les hizo ni una actividad a los niños pero ni una es ni una (r3.2, p. 197).

El pedido de autonomía se refiere, fundamentalmente, a cierta libertad para su trabajo en el aula, lo que se da en algunas instituciones donde las maestras *pueden ir aportando o “ganando espacios”* en la medida en que la institución tiene ya abiertas posibilidades en campos como la organización de la disciplina en el aula, los enfoques para la lectura, la escritura, las ciencias y, sobre todo, los proyectos de aula.

El dilema entre lo pedagógico y lo asistencial en los jardines oficiales y los jardines en concesión es un problema que las maestras sienten, pues su trabajo no tiene las dimensiones que ellas esperan.

Porque también es un choque con el jardín, es demasiado asistencialista entonces (r1.15, p. 27).

Sí tienen un componente pedagógico que, desde el discurso, se ve fuerte, pero eso en la práctica no, porque siempre va a pesar que el niño[...] o sea, antes de aprender algo el niño tiene que comer y tiene que comerse todo y tiene que dormir y siempre es demasiado, yo sigo diciendo es demasiado, es mucho tiempo que le dejan al niño para que duerma (r1.15, p. 33).

Esta es una situación de crítica al asistencialismo que se conserva, aun en el tercer año, para los jardines de concesión o los jardines públicos. Pero llama la atención que los argumentos terminan siendo los de la necesidad de la preparación para la primaria:

Debería ser importante que los proyectos de aula se enfoquen a otro lado, que se les dé más importancia. Porque no solamente lo nutricional importa para un niño, sino también el formarle bases para cuando él vaya a llegar a la educación formal, porque salen del jardín muy lindos, muy queridos, hacen todo lo que ellos quieren y van a entrar a un colegio distrital donde las cosas son

totalmente diferentes y la desarticulación y todo se les vuelve patas arriba[...] porque los niños tienen unas condiciones muy buenas dentro de la institución, donde hacen lo que quieren, no les exigen nada para llegar a un colegio donde les van exigir más a nivel pedagógico (r3.2, p. 156).

Jerarquías institucionales

Otro de los “choques con la realidad” fuertes para los maestros en su primer año es sobrellevar las diferentes relaciones de poder que se dan al interior de las instituciones educativas. Estas existen en todas las instituciones, aunque son particulares en cada una; maestras tienen que enfrentarse a ellas y aprender a manejarlas, pues de esto depende conservar el trabajo.

[...]mientras que allá tú tienes que responder y si tú haces una crítica, de por medio está tu puesto, entonces, hay que saber qué se puede hablar y qué no se puede hablar, ser muy prudente; por más que tú quieras hacer muchas cosas ellos te dicen: “un momentico es que usted acá no es la que manda.” (r1.5, p. 18).

[...]cuando uno entra a un colegio o una institución así privada donde la ley es la directora y muchas veces uno tiene que agachar la cabeza (r1.6, p. 238).

Desde luego esta situación persiste en el tercer año, pues es algo inherente a las instituciones educativas. Las docentes van aprendiendo su manejo o, por lo menos, a saber que existen y a determinar hasta dónde pueden llegar.

Entonces tras de que el trabajo es bien pesado y se la han dedicado[...], tengo una compañera que está a punto de irse, me dijo “estoy esperando[...] y yo paso mi carta de renuncia esta semana, porque ya no aguanto[...] como te parece que me pasaron memorando del día que no vine cuando yo había pedido permiso, además de eso me descontaron no se cuánta plata[...]” Ella decía que nunca una directora la había tratado tan mal, en ningún sitio le había pasado eso (r3.9, p. 232).

Dentro de estas jerarquías hay diferentes instancias, las rectoras o rectores, o las directoras. *Dependiendo del tipo y el tamaño de la institución están los coordinadores o coordinadoras, incluso en algunas están los supervisores.*

En los jardines infantiles, sean estos públicos o privados, están las directoras. Las relaciones que se establecen con ellas pareciera que tienen que ver, por un lado, con su modo de ser, su estilo de dirección, y por otro, con sus propias concepciones pedagógicas, etc.

En dichas instituciones existen *directoras que ellas consideran muy amables*, con las que se puede tener un contacto cercano, sintiéndose apoyadas y acompañadas durante su jornada laboral, que reconocen las potencialidades y fortalezas de las maestras.

[...]inicie el trabajo y dije: “aquí si voy hacer algo diferente voy a empezar el trabajo de manera distinta” y pues así comencé; que ellos escribieran como pudieran, que debajo la contrastación. Además que la directora es una persona joven y abierta a otras posibilidades (r1.11, p. 25).

La directora de ahí no está encima de las profesoras, ella dice que confía en el trabajo de nosotras, en el trabajo como maestras, pero hay una maestra encargada que también está mucho tiempo con su grupo de niños, cada una se queda con su grupo (r1.14, p. 31).

Porque te tratan no como el trabajador; la directora está siempre enseñándote, está mirando siempre que te interesa, que te pasa, si estas triste, entonces se siente uno importante, se siente uno contento trabaja uno bien (r3.7, p. 139).

Incluso hay directoras que estimulan la participación de la maestra y comparten los planteamientos pedagógicos.

La parte de escritura y lectura es donde yo he sentido como mayor fortaleza en mi hacer. Porque a veces dicen, por ejemplo, “no sabemos que pasa con x niños, qué está mal en esto y en esto” y entonces uno dice, “pues trabajemos así”, de lo mismo que dicen en la universidad, “mira este libro es buenísimo, se puede trabajar así”, y afortunadamente la directora está en total desacuerdo con lo de las planas y dice: “a mí no me den un trabajo que tenga solo planas donde repitan y no saben qué están haciendo.” (r1.16, p. 81).

[...]las directoras, mis jefes las coordinadoras, son muy flexibles y ha sido rico el trabajo, apoyando, “¡tú puedes!.. En esa formación de uno, en la credibilidad y habilidades ya desde uno como docente (r3.2, p. 47).

Aunque también, como ya se veía, hay situaciones en *que la rectora es muy amplia y eso según la maestra trae algunos problemas* ya que cada uno hace lo que quiere y no hay unidad de criterios a nivel pedagógico. Así mismo hay directoras contradictorias, que en ciertas situaciones dicen una cosa y en otras piden que se haga otra, lo que confunde a las maestras y sobre todo no saben hacia donde organizar su trabajo.

[...]En cuanto a la parte pedagógica allá hay una cantidad de contradicciones, 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, yo soy como muy tranquila porque para mí son niños de tres años, es más importante que jueguen, yo veo a los niños desde otra concepción (r1.6, p. 128).

Es tan difuso y tan borroso todo, que hasta la jefe lo pide y es chistoso porque ella a veces lo cuestiona a uno como maestro qué ustedes qué están haciendo, “¿por qué hacen esto?, ¿por qué hacen lo otro?, ¿por qué no trabajan más el arte?. y cuando tenemos planeaciones, ella misma dice “y porqué lo hizo así, y dónde está no sé qué” y se supone que es el proyecto de aula de la misma profesora, yo ahora odio los proyectos de aula. Los odio porque el concepto mismo se ha prostituido tanto que ahora todo mundo hace proyecto de aula (r3.3, p. 283).

En otras instituciones pequeñas, bien sea colegios o jardines, *las rectoras están pendientes de todo lo que hace la maestra*, de qué enseña y cómo lo enseña, incluso entran al salón a preguntar a los niños generando control en todas las dinámicas que realizan, es tal el seguimiento de la labor de aquellas maestras principiantes que les asignan el salón cerca de la oficina.

[...]por ejemplo, ella todo quiere que se lo aprendan de memoria, el otro día entro y dijo “les voy hacer evaluación a ver qué es lo que a ustedes les han enseñado” entonces, los niños tenían unas fichitas que el círculo y el cuadrado, “bueno

¿qué es esto?, ¿mostró el círculo?. claro, no falta el despistado que contesta otra cosa, entonces la señora “eso no es así, repitan círculo, círculo” y yo apenas la miraba, en esos momentos yo me siento muy, muy mal (r1.4, p. 28).

Lo que eran las horas del descanso nosotros no podíamos estar con los niños jugando o algo así, era muy raro, es como cuestión de controlar y vigilar por decirlo, porque ella bajaba y nos vigilaba y si no estábamos[...] así era el regaño terrible. Con los niños también, cuando ella decía castigarlos, los sentaba ahí al frente de la oficina y eso era terrible, no es que usted[...] no lo dejaba ni moverse, entonces, los niños llorando ¿no?, “no lo vuelvo hacer, yo quiero a mi *teacher*” y uno no podía hacer nada y era la *amenazadera* terrible, para todo (r1.13, p. 16).

Esta situación continúa presentándose en el tercer año, pues como ellas mismas dicen, eso depende de la manera de ser, de las directoras o coordinadoras, así como de las características de las instituciones.

La experiencia de mi vida es más traumática, llegaba un día la directora: “¿en qué página vas?., entonces tiene que ir en esta página y no puede ir más atrasada que el otro kínder, sí, o sea, las miden por eso (r3.9, p. 44).

A mí me parecía acá más relajado, que las mismas actividades, que yo tenía un solo guía, que no estaba vigilada, porque en el otro lado yo estaba vigilada por la primera directora, entonces ella en cualquier momento entraba: “hoy me voy a estar acá todo el día”, y ella: “¿por qué va hasta ahora en el número 3 si la otra profe ya va en el número 5? (r3.1, p. 337).

En este jardín como es público, ya ha bajado un poco la autonomía, es que en las diferentes administraciones hace que cambie, la dinámica es diferente en la pública que en la privada, ella dice que sugiere, pero está es diciéndonos, aunque ella trata de ser muy conciliadora pero todo el tiempo es ambivalente: “no crees que los niños deberían hacer tal cosa, los proyectos, oye no crees que si[...]”, todo el tiempo.” (r3.9, p. 143).

La exigencia frente a la presentación personal de las maestras es, también, un requerimiento de algunas instituciones educativas. Estas exigencias son explícitas en algunas instituciones y en otras no tanto, pero existen.

Allá, ella es de las que le mira a uno las uñas, los zapatos, el cabello, que la raíz se te está viendo, y uno le toca súper bien arreglado, siempre tenía que ir en tacones, “usted es la imagen hacia al papá, y acá yo vengo en tenis y yo digo ay qué diferencia, ¿entiendes? es que uno en tacones[...]” y eso que menos mal no dijo que en falda, era pantalón y las profesoras en su salón tenían los zapatos para cuando se iban los papás. Entonces, los papás en esos colegios privados, llegan a tener más peso que lo que se hace con los niños[...] los papás vienen al jardín, todo tiene que estar *full*. Yo digo: “¿es la responsabilidad con los niños o con los papás? (r1.6, p. 298, 300).

Para el tercer año una maestra explicita lo que ya ha aprendido respecto a estas situaciones:

Un consejo sería como fortalecerse bastante y de pronto mirar que hay ambientes arribistas por ciertas cosas, que por la marca de la ropa o por años de experiencia, de pronto la gente ya siente que como ha llevado tantos años trabajando en un sitio tiene más derecho que otra persona, no de dar a conocer o de tomar decisiones sino como de imponer, y que cuando se entra nuevo, a veces, tienden a pensar otras personas que tú eres el suplente, o el colaborador o el auxiliar, pero no te ven como un colega (r3.6, p. 111).

Algo importante de resaltar es el hecho de que en ciertos jardines las rectoras son las que asumen la relación con los padres, incluso algunas están pendientes de *la comunicación de las maestras con los padres*, con el fin de que estas comunicaciones no terminen creándoles problemas al jardín o a ellas. Por ejemplo, algunas no permiten que se les comenten a los padres las problemáticas de los niños.

Le estaba diciendo al papá de María Paula que le hiciera ciertos ejercicios de prensión del lápiz y la directora de una vez se acercó, ella tiene una tendencia a que uno está hablando con los papás y se preocupa como que uno qué les va a decir a ellos y aparece ahí, entonces me dijo: “no miss Andrea, está bien que tú le digas pero es que esa familia se preocupa muchísimo, yo sé que la mamá mañana me va a llamar a decirme en que está mal María Paula”, yo le dije: “no, es que le estaba haciendo una sugerencia muy sutilmente, que por favor le

hiciera ciertos ejercicios de motricidad fina, que ella sí lo hacía pero que debía reforzar, porque después esperar al final para decirle al papá que no lo hace, me queda complicado.” (r1.4, p. 97).

Sin embargo, con el paso del tiempo, las maestras van comprendiendo que las directoras tienen intereses especiales, responsabilidades y experiencia en ese trato con los padres de familia.

Para mí era muy fácil seguir lo que la directora quería, estaba todo hecho, pero entonces llega la parte de tratar a los papás. Entonces ya se encuentra uno como “¿ahora qué hago?., ella es una persona que le gusta enseñar, ella me decía: “mira dile esto, lo otro, con tal papá ten cuidado”, le gusta prevenir a las profesoras, el acompañamiento de ella es muy importante, porque le enseña mucho a uno, entonces aprendí a relacionarme con los papás (r3.7, p. 41).

Pero puede haber situaciones donde el contacto con la *directora se da solamente en casos especiales*, en general, son otras directivas o incluso compañeros los que ejercen ciertas funciones de control. Lo anterior se presenta en los colegios distritales donde la directora tiene a su cargo varias sedes.

Por ejemplo la directora no permanece en la escuela, porque unos cursos están en la otra sede[...], ella va una vez al mes a la escuela y es incómodo, el hecho de que ella suba[...]. Cada docente responde, otra cosa es que ellos preguntan: “¿por qué la directora nunca se ve?, ¿por qué no hay nadie?, ¿quién es el coordinador acá?.. Pues generalmente le decimos al profesor de cuarto que es el que más experiencia tiene, lleva siete años en la escuela, “no pues vayan donde el prof[...].” de vez en cuando que ella viene, se encierra en la sala de sistemas a utilizar el Internet y eso es todo, entonces, es feo, es incómodo sentir que no tenemos ese apoyo, pero al mismo tiempo es chévere para que no nos moleste, pues mejor que ni venga (r1.12, p. 174).

En el tercer año, al haber conocido más instituciones, se habla de casos, sobre todo en la educación privada, en que la directora, que a veces es la dueña, no tiene ni formación ni experiencia educativa y que, por lo tanto, no tiene claridad sobre lo que quiere.

Fue pesado porque ella quería todo innovador, como no era docente, cualquier cosa que veía, “aprendizaje de la comprensión”, o lo que sea, era una mezcla de muchas teorías, no era como la “carreta”, que se sabía para donde va, y pienso que lo importante es que el que dirija sepa que es lo que está haciendo, para dónde va y qué es lo que quiere, pero ella no sabía, no tenía PEI, y venían unas señoras de Cali a darnos unos talleres acerca del aprendizaje por medio de la música, entonces ella trabajaba, yo era la profesora de lenguaje (r3.7, p. 43).

Los papeles de control, en algunas de las instituciones más grandes, son asumidos por *las o los coordinadores*, quienes en algunos casos entran a los salones a verificar el estado de los aprendizajes, o se encargan de entregar los programas o de velar porque todo esté funcionado.

Además, nos iban a comparar con los otros dos grados, o sea los tres segundos seguían y la coordinadora académica, generalmente iba hacerles pruebas, o sea, iba a preguntarles las tablas, bueno (r1.2, p. 97).

Incluso en instituciones *donde la rectora es abierta, la coordinadora puede ser más cerrada* a las nuevas propuestas. Es ella quien entra al salón a ver el trabajo de las maestras, a evidenciar que se dejen tareas, o a verificar si se diligencia o no la agenda; suele ser muy drástica en el trato con las maestras y presiona su trabajo, durante toda la jornada, por cualquier aspecto pedagógico que considere alterado o en contravía de los ideales de la institución o de sí misma.

Cuando yo no sé qué pasó el fin de semana, algo tuvo que pasar y llegó al salón a hacer un dictado[...], entonces, ella llegó y me dijo que les iba hacer un dictado: de que la gallina mientras se paseaba se encontró una llave que yo no sé qué (r1.4, p. 177).

Yo le decía a la coordinadora, pero si tú dejas tres o cuatro tareas por la tarde y los niños en ninguna dan, pues no, la culpa es mía porque yo era la que no hacía el refuerzo bien; entonces, obviamente fue una discusión muy tenaz. Ya esa dinámica a mí no me gustó y dije: “yo me tengo que ir, porque si esta señora sigue coordinándome a mí, voy a tener una discusión todo el tiempo”. Realmente estaba muy amañada, los niños eran un grupo divino, los papas también, la rectora también muy bien, todo el ambiente era muy bueno, pero

desafortunadamente esta persona era la que coordinaba y yo tenía que asumir mucho su forma de pensar. Entonces yo dije: “más bien me voy porque aquí voy a terminar en muy malos términos con la coordinadora”, por eso me fui, pero yo si estaba amañada y era muy rico (r3.9, p. 68).

Claro está que no siempre es así, hay coordinadoras que, aunque *son encargadas de que se haga lo que la institución plantea a nivel de la forma de trabajo*, apoyan a las maestras cuando es necesario, ya sea para abordar una problemática o para solucionar una inquietud con los padres de familia.

[...]Mile, que es como la coordinadora, es una de las profes que lleva muchos años en el colegio, es una de sus fundadoras y acoge mucho a las maestras nuevas, ella acudía a sus lugares, al maestro y lo aconseja en ese tipo de situaciones, entonces ya a mitad de año, hacemos asamblea, hacemos cualquier estrategia grupal involucrando los niños para que ese niño empiece a cambiar su actitud frente a los demás, ese tipo de choques, entonces si ese niño tiene ciertas características tiene amarrado un mundo a la mano, que involucra papá y mamá, con todas su inconformidad a veces y como que siempre el colegio estaba allí (r3.4, p. 130).

Esta situación continúa presentándose, aunque después del primer año las maestras van aceptando que los coordinadores son un eslabón en la jerarquía y su trabajo depende de la relación con ellos.

En el colegio están todos los coordinadores pendientes de todo, es más, allá hacen auditorías internas, el coordinador va a cada nivel un día a la semana, más que todo lo hace en primaria y en bachillerato, coge la planeación, mira que lo que está planeado, lo que se esté trabajando y se queda observando la clase y después le empieza a preguntar a las niñas, de acuerdo al tema trabajado, de una forma, problematizan todo y para mirar cómo va el proceso de cada chiquita de acuerdo a la clase que la profesora esté dando, después de las auditorias reúne a los docentes y les da su valoración, pero en preescolar no[...] El director no hace eso (r3.8, p. 96).

El otro compromiso era que había que dejar 3 o 4 tareas diarias, y anotar en la agenda que sociales, que democracia, matemáticas; la misma opción en bachillerato, entonces se anotaba en el observador[...] Pedro era el coordinador de disciplina, esa misma presión se daba en bachillerato. Nos decían que debemos exigirles más, que los chicos trabajen, era una presión para los chicos y para los docentes. Se paraba en la puerta a revisar, si pusimos tareas, si no llevaban tareas (r3.2, p. 156).

En las *instituciones contratadas para atender a los niños* en jornada contraria, los problemas jerárquicos se acentúan, pues no solamente está la instancia institucional, sino la instancia de supervisión que tienen estas entidades. En cuanto a esta última las maestras plantean que la preocupación en la institución es que la supervisora vea que los niños estén juicios, sin preocuparse mucho de las situaciones que viven los niños y las niñas en el día a día.

Cuando llega la supervisora es la tensión de que llegó, que tenga los niños callados, que ojalá estén haciendo la actividad, el orden es total; cuando llegan los de la fundación entonces, que los niños estén bien organizaditos, bien limpiecitos y el problema es eso, yo le decía a ella, en un colegio, yo le hacía la comparación del año pasado, yo llegué a final de año y yo no tenía experiencia y a mí nunca el rector subió al salón a ver yo qué estaba haciendo, o si yo estaba cumpliendo con mi labor o no, entonces, esa presión por lo menos a mí no me gusta (r1.7, p. 123).

Grupo de maestros

Otro de los choques fuertes o problemas de las maestras principiantes, en su primer año, es la entrada al grupo de profesores de la institución. Este choque, aunque varía dependiendo de la institución, tiene un elemento en común y es *el de sentirse solas*, es decir, sentir que no son bien recibidas, o no son recibidas tan amablemente como ellas creen que se debería hacer, por ser ellas precisamente maestras principiantes.

Tú no tienes una persona en el colegio con la que hablar, ahora sí, pero al inicio[...], digamos tú llegas el primer día, ves ese grupo de treinta docentes, tú eres nueva, recién egresada, entonces, como que todos los ojos encima tuyo y

como que llegar a entrar a un grupo que lleva tiempo, es complicado, y saber llegar a la gente también es difícil, pues ahora, gracias a Dios, me siento apoyada por todas las docentes (r1.6, p. 368).

Que de pronto uno sienta frustraciones por ciertas cosas, y satisfacciones por otras como decir el trabajo con los compañeros, trabajar con mujeres definitivamente es una cosa muy compleja, yo creo[...] lo podemos decir todas, no hay como esas relaciones de que “venga y le ayudamos” ¿no?, sino como de la que sobresalga mejor preparada, y eso es muy incómodo en el momento en que pues la profesora dice la que genera más desorden o la que es la más pila (r1.12, p. 257).

A pesar de los problemas algunas maestras expresan que, en su primer año en ciertos casos, han *recibido apoyos de compañeras* de trabajo. Algunas veces son las maestras experimentadas las que las apoyan, en otros son las maestras nuevas con las que sienten que comparten las mismas problemáticas. Algunas encuentran ambientes de trabajo agradables, lo que les ayuda a calmar sus angustias de principiantes.

Que gracias a Dios yo llegué aquí, donde había personas que se solidarizaban mucho más porque fueron dos compañeras que se graduaron conmigo y otras tres que son de la universidad y pues le ayudan, pero cuando llega a un sitio donde de verdad como tú dices están las roscas que uno oye, será qué ignoradas, no, yo no me imagino (r1.6, p. 399).

Pues tratamos de mirar qué le está pasando a la otra, que se le cayó un niño, nos colaboramos, avisándonos qué hay que hacer, nos ayudamos en el acto cultural, en los eventos, yo estoy haciendo esto y ellas tienen una fortaleza muy grande que es las manualidades, ellas hacen cosas, como que prestan su servicio así, uno siempre va aprendiendo es muy importante tener un grupo que uno se siente no tan presionado y pueda como sobrevivir (r1.12, p. 113).

Las relaciones entre las maestras están mediadas de alguna manera por el tipo de institución, no es lo mismo las relaciones en los jardines infantiles donde, en general, son pocas maestras, que las relaciones en los colegios o jardines más grandes, o en las institu-

ciones de atención. En general parecería que el tamaño de la institución incide en las relaciones. Aunque no se puede desconocer que hay instituciones grandes donde el ambiente es agradable.

Ellos ya llevan más tiempo trabajando, llevan como una dinámica, además el jardín es muy grande donde maneja más personal y más niños y pues igual las profes con las que yo he tenido que trabajar que ha sido con maternal y con parvularios, han sido muy abiertas, sin problemas y he podido intervenir. Les hago sugerencias, hablamos y en las reuniones son muy de escuchar opiniones y de construir cosas entre todos, en ese sentido sí no hay problemas y me he sentido pues bien (r1.17, p. 27).

Ellas son muy colaboradoras y el apoyo es súper importante porque además tienen peso en la escuela y eso es lo que a nosotras ahora nos falta, siempre que llegan los papás como alborotados: “Gloria ayúdame” y ella pone la cara por mí, entonces, eso es importante, sin embargo, cuando las relaciones más personales con otras compañeras no son las mejores son cosas que afectan la práctica (r1.12, p. 115).

Ahora bien, dentro de las mismas instituciones también hay diferencias, por ejemplo, en este estudio se trabajó con el jardín maternal de la universidad, institución que está iniciando, y con instituciones que llevan mayor tiempo de funcionamiento. *Pareciera que en los jardines infantiles y en los colegios pequeños hay una mayor tendencia a que las maestras trabajen conjuntamente* en la determinación de los temas y en la forma de trabajo, incluso en el conocimiento que todas tienen de los niños.

Es tan pequeña la escuela que todas la maestras terminamos conociendo todos los niños, ellas saben y yo no he escuchado la primera que diga: “no, esto es culpa de la profe”, sino que uno sabe que eso es construcción del niño, que los papás también tienen que ver, en ningún momento ellas han dicho: “es que la otra es mala”, ni evalúan el desempeño de cada una de las maestras por lo que hagan los niños, porque es difícil, uno se da cuenta que cada una hace lo posible por hacer lo mejor, de pronto muchas veces no salen los resultados, que unas avanzan más que otras, pero nunca decir: “eso es culpa de tal persona”, sino

que más bien miremos qué hacemos, pensemos por otro lado a ver si los niños avanzan[...], más bien cómo ayudamos entre todas para que nos empiecen a salir bien las cosas (r1.12, p. 144).

Las *reuniones de profesores* son una de las formas de trabajo grupal más común en las instituciones educativas. En estas reuniones se muestran las diversas concepciones y posiciones que tienen los maestros en el trabajo educativo. Las principiantes aquí empiezan a entender esta variabilidad y a tomar distancia de ciertas posiciones, pero encuentran problemático plantearlo, pues sienten que por ser principiantes no se les tiene en cuenta.

Allá hacen reuniones y uno escucha a las profesoras, uno termina diciendo que no y una sola diciendo que eso no debe ser así es como muy tenaz y muchas están con ese método tradicional, creen que los niños aprenden de esa única manera, a pesar de que se trabaja por proyectos de aula (r1.6, p. 136).

Uno propone cualquier cosa que no han hecho, por ejemplo, que hagamos torneos de no sé qué, uno da muchas propuestas y todos se quedan mirándolo: “pues esta como es la nueva, como salió hace poquito cree que se las sabe todas”, y empieza como a generar sin querer, como esas peleas tontas, entonces uno a veces se queda callado porque[...], pero después también uno puede hablar, propone y dice, como con menos miedo, porque al principio con ese temor de que lo cojan a uno entre ojos sea para bien o para mal (r1.6, p. 404).

En los colegios donde se ofrecen todos los grados y *el número de maestros es mayor* el trabajo con los compañeros es diferente, podría decirse que cuando hay *reuniones del grupo* total de maestros, la participación de las jóvenes maestras es poca pues, en general, allí se encuentran con los maestros de primaria y bachillerato, quienes terminan acaparando las reuniones. En este encuentro con los maestros de bachillerato se cuestiona *la visión que ellos tienen del niño y de la educación preescolar*, pues muchas veces ellos piensan que los niños no son capaces.

Soy nueva, y esos docentes llevan mucho tiempo, entonces, siento que de pronto se puede hacer como un ambiente malo y no quiero tener discrepancias o contradicciones con las docentes en ese sentido, y he tratado de ir muy sutil-

mente en esos espacios y escucharlas. Me gusta escuchar mucho las docentes de allá, porque llevan mucho tiempo y tienen más fortalezas, sería rico poder enriquecer esos espacios poquito a poquito con otras experiencias (r1.6, p. 50).

Porque casi preescolar no participa en las actividades del colegio[...] pero ya he empezado en el club de ciencias, las niñas ya van a participar en ese espacio. Les ha gustado porque dicen bueno, porque como yo les decía, las niñas pueden desarrollar eso, además la lombriz, hay un biólogo me va a colaborar más en ese espacio, va a ser como una interdisciplinariedad entre los docentes, para desarrollar ese trabajo (r1.6, p. 44).

En algunas instituciones se les delega a las maestras en su primer año *más trabajo e, incluso, se les dejan los niños más difíciles.*

Porque dentro del grupo de maestros que yo me desenvuelvo yo soy la más niña, cuando yo llegué todo me lo querían dejar a mí, la nueva y la más joven, que todo lo haga Patricia, que los niños, que no sé qué, entonces cuando yo entré a decir “no, así tú tengas cuarenta, cincuenta años y yo tenga veinte o veinticinco años tenemos las mismas obligaciones y las mismas responsabilidades y todas tenemos que desarrollarnos dentro de ese ámbito” (r1.3, p. 140).

Me di cuenta que al grupo que me dejaron[...] me di cuenta que me dejaron todos los que casi no comen, como tres o cuatro de cada grupo que son los que había ahí y yo “¡ay no! (r1.14, p. 169).

Ahora bien, ya dentro de la vida misma de la escuela, las relaciones en muchos casos son *tensas por diferentes razones*, como el no saber cómo manejar el hecho de que hay compañeras que no cumplen, e incluso, algunas sienten que hay compañeras que son muy competitivas y a veces quieren sobresalir sobre las demás, o las diferencias son por los modos de ser de cada una, o aun por tensiones propias de los grupos.

Hay algunas dificultades que se han presentado, hay compañeras que no se logran acoplar al ambiente y al manejo que se tiene que llevar y son las personas más antiguas, las recién egresadas somos muy fáciles de acomodarnos a las circunstancias, sin decir que siempre decimos que sí[...] yo personalmente ya he tenido diferencias con la coordinadora, pero son diferencias que se han

podido manejar hablando y con algunas otras compañeras igual, pero las compañeras que ya tienen mucho tiempo de experiencia están muy dolidas porque el tiempo de 7 a 4 de la tarde es mucho tiempo y que no tenemos vacaciones en junio (r1.17, p. 57).

Algunos de los choques que se dan entre las maestras es *por su forma de trabajo y de relacionarse con los niños*. Las maestras principiantes generan unas relaciones más afectivas con los niños y eso, muchas veces, no les gusta a las demás maestras. Además, si sus propuestas de trabajo son aceptadas por la institución también les genera tensiones.

Ahí como que entraron a chocar cosas, y sí, tengo problemas con dos profesores específicamente porque ellos manejaban mucho lo tradicional y la relación con los chicos es muy complicada. Yo entro a manejar otro tipo de relaciones aunque, cuando me sacan el mal genio, yo les hablo fuerte y entonces los chicos son más apegados a mí, por ese tipo de cosas, que la profesora llegó y todos se me lanzan y no sé qué y que llega la otra profesora y nadie se inmuta hay celos y entra a afectar bastante (r1.3, p. 141).

Plantear otras formas de trabajo o de relacionarse con los niños les trae problemas con sus compañeras, ellas sienten que *las maestras con experiencia no están interesadas en oír las propuestas* que ellas llevan, sino más bien en criticarlas.

Sí, para ellas es demasiado costoso el trabajo y para ellas no tiene trascendencia, cuando yo les dije bueno acá podemos montar ciertos escenarios para que los niños se roten, pero que cada maestra este con su grupo, entonces, a ellas la idea de rotar no les gusta, dijeron: “para esa gracia cojo mis niños y juego con ellos de otra manera”. Digamos que le ponen a uno una contrapropuesta y siempre va a pesar lo que digan ellas, porque ellas quieren como ahorrar en costos, en esfuerzos, también en trabajo con los niños (r1.15, p. 73).

En algunos casos encuentran receptividad de las maestras de la institución a las propuestas de las nuevas, lo que es visto como un síntoma de *respeto y apoyo*.

Ya a nivel de subsede, como somos poquitas maestras, somos cuatro[...] se hablaba del trabajo por proyectos, me pidieron una exposición, llevar bibliografía. Una de las maestras de transición lleva veinte años trabajando en el colegio, pero a pesar de todo, ella es interesada por leer, ella fue quien pidió las practicantes de la Pedagógica, porque reconoce su labor (r1.2, p. 48).

Las buenas relaciones según las maestras pasan por *las relaciones de amistad* que tengan entre ellas, las que se dan, bien porque ya se conocían antes de llegar, o porque las han ido logrando en la institución, con maestras con las que comparten maneras de pensar y actuar.

Pues también hay buenas relaciones con la chica de la Pedagógica, con una profesora, creo que es de la San Buenaventura, entonces que si ellas están haciendo un trabajo, ellas tiene un proyecto de juego y me están buscando para que les ayude, yo les ayudo a montar un proyecto porque no están acostumbradas a cómo se estructura un proyecto (r1.3, p. 178).

Lo cheverísimo de Cafam es que si uno no es capaz de hacer el trabajo en grupo, pierde, lo pueden estar sacando rapidito, porque allá si es mucho el trabajo en grupo, uno se reúne cada ocho días con las compañeras de primero y tiene uno que estar dentro del grupo sino es súper difícil. Y la rabia y los chismes eso sí como en todos los lados, uno dice: “ya la educación va a ser diferente” pero sale y el chisme y que mire cómo se vino y que mire cómo hace, que mire cómo habla y es la presión todo el tiempo (r1.13, p. 124).

Según las maestras, el hecho de que los maestros sean de *universidades públicas* facilita para ellas la integración e identificación de planteamientos. Aunque en otros casos las egresadas de la Pedagógica son vistas como que *creen que saben más* que las de las otras universidades.

[...]porque ellas dicen que las estudiantes de educación preescolar, y ahora educación infantil, de la Pedagógica nos creemos que sabemos más, que somos más sobradas. Porque es verdad le dijo una compañera a la otra, con el perdón de Claudine, pero es que las de la Pedagógica se creen que saben más que las demás universidades, y ellas se ponen a comparar una cosa y la otra[...] pero ya no, ahora hemos hablado mucho[...] sobre todo aquello de las canciones

que ellas manejan muy bien, y yo digo: “vengan para acá la letra y hacen como lo han hecho ustedes conmigo”, eso igual ha sido como de más ayuda y más solidarias (r1.12, p. 141).

Estas situaciones que se presentan en las relaciones con el grupo de maestras en el primer año van a variar en el curso de *los tres años*, sobre todo por la manera como las perciben, por la forma de enfrentarlas y de actuar. En algunos casos permanecen, fundamentalmente porque una de las características de estos primeros años es la rotación de trabajos; así, cada vez que llegan a una nueva institución se enfrentan, de cierta manera, a ser las *nuevas*, las *principiantes*.

Sin embargo, aunque los problemas que ya se vieron continúan presentándose, las maestras en su *tercer año tienen nuevas reflexiones al respecto*, piensan en cuál puede ser su papel en esas relaciones y se han tranquilizado.

Yo lo hablaba con una compañera, ella no trabaja conmigo pero yo le contaba mi crisis en relación a eso, y de pronto fue mirar que sí se podía salir adelante, que yo como docente sí podía aportar más y no esperar que los otros cambien para que yo aportara, fue algo que me hizo reflexionar mucho y este año gracias a Dios se nos hicieron las cosas, hubo cambio de rectoría entonces hay nuevas cosas, es decir, este año ha sido muy diferente, estoy más animada, estoy como en una nueva etapa de la docencia (r3.2, p. 27).

Al principio dije “¡Dios mío!., ver las otras como con tanta experiencia[...] pero bueno no ha sido así, a veces uno se siente como perdido, pero yo pienso que todo está en el diálogo, que son personas que no son envidiosas, o que les cueste el trabajo en equipo, no, al contrario, ellas quieren que trabajemos todas, cualquier cosa que nos toque así como individual, lo hacemos en grupo, uno pide el asesoramiento de ellas que son como las que más experiencia[...], pues por ese lado me he sentido bien, pues he sentido la colaboración del grupo (r3.8, p. 51).

Incluso se podría decir que las maestras en su tercer año *valoran más el trabajo grupal y los aportes que este les produce a todas*.

Sí, porque la planeación es así, las tres tenemos los mismos temas pero cada una lo hace como considera que se debe hacer, o sea, cada quien echa su cuento y entre las tres sacamos (r3.3, p. 211).

El trabajo ha sido muy mancomunado y el manejo de los niños era diferente, en el turno de Johana los maestros no tenían experiencia en el trabajo con niños, ni en el trabajo en Centro Amar con niños de esas poblaciones donde hay que hacer un proceso de adaptación porque cuando llegamos era muy raro que vinieran de casa, todos venían de situación de calle, de estar vendiendo en Abastos, para ellos era muy difícil que una persona llegara a decirles, “oiga, estese en un salón, vamos a hacer una actividad, se va a concentrar durante tanto tiempo” (r3.8, p. 31).

Algo que tiene el Newman muy bonito, tienen gente, buena gente, muy buenos seres humanos, yo tengo una relación muy cercana con mis compañeros, son 40 profesores, y[...] me puedo sentar a hablar desde lo académico, hasta de lo que nos pasó ayer, hasta de la exposición de tal, del proyecto tal, con profes de todas las secciones, con la profesora que dicta el proyecto y con las que llevan 15 años y hoy por hoy me están diciendo: “oiga, ¿cómo aprendo de usted?., y yo les estoy diciendo: “¿cómo aprendo de usted?., para mí eso ha sido tan importante, choque con personas no he tenido en el Newman, con nadie, yo creo que también ha sido por mi forma particular de ser (r3.4, p. 115).

Aunque en este tercer año todavía puede pasar que, aunque crean que las condiciones son más favorables para hablar, *ellas aún no se sienten muy seguras*.

Yo creo que los espacios si están dados y yo le dije a Sonia: “a nosotras lo que nos sucede es que a ratos nosotras no somos lo suficientemente fuertes para mostrar que las cosas se están haciendo” (r3.3, p. 251).

Pues claro y ellas dicen y saben cómo decir “nos gustaría que las cosas fueran así”, eso nos gustaría, o “van mejor así” y se hacen, o sea, el clima sí está dado y ese es el asunto, pero nosotros como que no sabemos (r3.3, p. 257).

Pero también en el tercer año las maestras ya han evidenciado más las tensiones que se pueden presentar en los grupos de trabajo y la forma como estas termina afectándolas. Algunas de ellas cuentan, incluso, *varias tensiones que han tenido durante esos tres años*.

Me siento perdida es en otras cosas, por el ambiente laboral que se vive en el momento y estoy como chocada y estresada, mi vecina me estresa, y este año me la pusieron otra vez, y la jefe del año pasado me dijo: “las personas que se lleven mal el otro año van a trabajar juntas”, entonces a mí me parece que ella misma provoca eso, que ella en lugar de hacer un bien, está haciendo un mal, porque mi compañera y yo jamás en la vida nos vamos a entender, entonces yo juego a ignorarla y ella juega a echarme al agua con todo el mundo, entonces yo vivir detrás de todo el mundo “ay no, yo no hice eso, no yo no dije eso.” (r3.2, p. 226).

Yo siento que los problemas fueron a nivel personal, como que lo académico se iba a lo personal. Había propuestas, se hablaba, se opinaba, había una lectura, algo que hacer, se hacía, se discutía, pero no sé si de pronto la gente se cansa, entonces no hacen, en el momento que tú haces se molestan: “que usted por qué hizo, por qué trabajó esto, que habíamos quedado todos que no”, como a tratar de atrasar el trabajo, sentía que si me daban la razón por algo que se hablaba, después de eso había como un resentimiento (r3.6, p. 130).

También podría decirse que en estos tres años las maestras pueden haber tenido la oportunidad de trabajar en grupos donde hay menos roces y mayor colaboración.

Lo que sí parece reafirmarse es que cambiar la institución educativa no parece una tarea fácil y eso las preocupa.

Porque los niños son fabulosos encantadores, pero la misma institución hace que se vuelva monótono, aburridor, tedioso[...] porque cuando uno está en el aula es muy distinto, uno trabaja con sus chiquitos, les brinda distintas estrategias metodológicas, pero ya cuando está que la institución te exige “haz esto, haz lo otro”. Se encuentra uno también con compañeras que también son muy cerradas a otras ideas, “no pero es que tú siempre has trabajado eso así”, “pero es que eso es lo mismo lo que tú estas planteando es lo mismo que yo hago”,

“pero si siempre ha resultado así para qué nos vamos a inventar otras cosa”, para qué generar esfuerzos si esto como que hace que también que le coarte a uno las, las[...] (r3.9, p. 8).

Relaciones con otros grupos de la institución

Existen otros *apoyos institucionales especializados* que son importantes para las maestras, como son los requeridos para enfrentar las problemáticas de algunos niños. Algunas maestras sienten que sus instituciones sí las apoyan:

Afortunadamente ahí hay cierto apoyo de terapia ocupacional, entonces cuando ve un caso como que realmente esta niña no se integra nunca, es difícil su comunicación, no se expresa, entonces uno habla con ella, y ella lo apoya a uno y por ese lado la mamita de la niña que te digo como que me ha creído un poquito y si no (r1.6, p. 324).

Estas situaciones especiales se presentan en mayor grado *en centros de atención*. Algunas de las maestras sienten que en el suyo sí existe apoyo, para otras, en el que ellas trabajan, aunque existe, no es suficiente; así mismo, consideran que no hay trabajo en equipo entre las maestras y los apoyos, lo que dificulta su trabajo.

Hay una psicóloga que trabaja con los chicos que tienen problemas, pues, aunque yo no los llamaría como problemas[...] ellos van un poco más atrasados que el resto del grupo, entonces ellos van con la fonoaudióloga, a una terapia de lenguaje[...] algunos tienen complicaciones pero yo considero que son normales de la edad, que tienen problemas con las inversas, con las trabadas eso los hace que se queden atrás del resto del grupo[...] eso lo trabajan en la fundación con la fonoaudióloga para que no se queden atrasados y vayan al ritmo del resto (r1.16, p. 13).

En el tercer año esos apoyos son más valorados porque se consideran más importantes para enriquecer la práctica educativa.

También y reunirnos, bueno cómo vamos a hacer en caso de que pase algo, estamos en capacitaciones con la Cruz Roja, con los Bomberos, eh, primeros auxilios, toda esas, todas esas cositas que, uno tiene que tener (r3.1, p. 78)

Sí[...] permiten que uno se esté cualificando[...] el maestro tiene muchas posibilidades de proponer un seminario, una conferencia, y si hay que pagar, la institución, si no puede financiarlo totalmente, que usualmente lo hace, financia la mitad, dispone todos los recursos, las posibilidades, tiempos, reemplazos, etc., para que uno pueda hacer esas cosas (r3.4, p. 65).

Otras de las relaciones que, para las maestras en su primer año, deberían ser de ayuda, pero también pueden convertirse en problemáticas, son las que se dan con las *auxiliares* y con las *señoras de aseo*.

En cuanto a las auxiliares que trabajan en instituciones que atienden sectores de estratos altos, en algunas ocasiones *las maestras sienten que son de gran ayuda*, pues ellas conocen la institución y a los niños, *sin embargo en otras, consideran que este conocimiento las hace sentir inseguras*, bien sea porque les juzguen su trabajo o porque se convierten en un mecanismo de control.

Pero la auxiliar como lleva tanto tiempo, ya tiene unas cosas metidas, por ejemplo, a los niños no les gusta hacerse en círculo, es que casi todos los días hacen el círculo, a ellos les gusta hacerse como si fueran en un bus una silla detrás de la otra[...] en cambio, tener uno ahí la auxiliar es un complique, ellas se dan cuenta de todo lo que uno dice, vigilándolo, eso es una pereza total (r1.6, p. 484, 485).

[...]no estoy sola, tengo un auxiliar que apoya demasiado, en este caso, yo tengo un auxiliar que está trabajando licenciatura, tratamos de enriquecernos mutuamente, no es lo mismo que le pasa a otros que tienen auxiliares que ni idea del trabajo con niños, que solamente te cambian el pañal, aquí es diferente, pues, en mi salón (r1.5, p. 76).

Las señoras de los servicios generales no se abstraen de la situación de que las maestras están en su primer año de trabajo y, en ciertos casos, buscan ejercer poder sobre las ellas, o bien, dando quejas sobre su trabajo, o poniéndoles trabas para el mismo.

Es más, hasta la señora de la cocina, si el niño deja algo, ensalada o alguna cosa, van y dicen: “no los niños de la profesora no están comiendo”, entonces, le exigen a uno que los niños tengan que comer y hay cosas que los niños definitivamente no se comen (r1.6, p. 354).

Yo pienso que en estos lugares la autoridad se maneja de una forma que uno no entiende[...] en un colegio la autoridad es el rector pero, con tu grupo tú eres la autoridad; allá no, allá eso se ve muy distorsionado porque allá la autoridad es la señora del aseo, que es que tú no puedes ensuciar, no puedes utilizar tal cosa, cuando uno iba a prácticas uno decía, “ay terrible porque las profesoras”, nosotros estamos igual, allá las señoras del aseo mandan más y si te quieren gritar te gritan y te dicen “ay es que mire que sus niños están por allá.” (r1.7, p. 112).

Sin embargo, en ciertos casos, estas relaciones mejoran, las maestras van aprendiendo que es muy importante tener buenas relaciones con el personal de servicios generales, pues así se tiene un ambiente de trabajo más agradable.

Pero es que mi compañera hace cosas como estas, estamos pidiendo el almuerzo, si yo tengo una buena relación con una de las señoras de la cocina que es la que nos sirven el almuerzo, yo le digo: “señora Blanquita me regala mi almuerzo” y como yo no puedo comer atún, entonces el día que hay atún me sirven carne[...] y entonces mi compañera empieza a torcer la boca y empieza a decir[...] ay no sé qué, y yo me siento como si estuviera con mi compañera en el colegio y todo el mundo dice lo mismo que ella se comporta frente al problema como si ella fuera una adolescente, y a veces me resbala, pero hay días que me da mucha piedra que eso pase y no se la paso (r3.2, p. 244).

Encontrarse con el manejo económico de las instituciones educativas privadas

Al entrar a trabajar las jóvenes maestras se enfrentan al sistema educativo, aunque todas saben que hay instituciones públicas e instituciones privadas, parecería que no tenían claro cómo funcionan estas últimas, e incluso, que existen las que tienen más recursos y las que menos. Igualmente se enfrentan a nuevas instituciones que son las de contrato o las de concesión, que funcionan con recursos del Estado pero son manejadas por instituciones privadas, que, aparentemente, no tienen ánimo de lucro pero que necesitan los recursos públicos para existir.

En estas instituciones, contratadas o concesionadas por el Estado, la preocupación fundamental es *llenar un cupo determinado* para poder funcionar, ya que las entidades estatales, en este caso concreto la Secretaría de Integración Social, les paga por niño atendido. Esto hace que las maestras vean este hecho como si las instituciones no tuvieran verdadero interés en los niños, sino en el dinero.

Ahí es donde uno se da cuenta que realmente a veces uno no trabaja por la problemática sino por un negocio, porque allá[...], yo pensaba si les preocupara tanto la problemática social de los niños, ese proyecto debería ser continuo, pero esto termina en julio, dan dos meses que los niños quedan por ahí volando y ya cuando vuelven, a hacer las licitaciones y otra vez, ahí sí, vuelven y los llaman, utilizan las problemáticas sociales para un interés propio, no porque realmente les interese contribuir a la solución de los problemas (r1.7, p. 58).

En los jardines o colegios privados las maestras ven que, en algunos casos, estos parecerían hacer mucho énfasis en la parte de *negocio*. Los colegios piden materiales y no los utilizan con los niños y niñas, sino que los guardan, o piden dinero para guías, pero estas son fotocopias de textos del mercado o simplemente solicitan, para otros eventos, un presupuesto que no es el real.

Uno se da cuenta que[...] muy tenaz, y además los papás llegan a hacer reclamos y a uno es la que le toca poner la cara: “profe, cómo así que yo a mi hijo le compré la caja de crayolas *Pelikan* la más cara y mire que el niño está trabajando con esos chicotes” y yo “ay Dios”, pues claro porque ella no nos ha entregado material, sino el que quedó del año pasado gástenlo primero; entonces, es también que uno se siente que es el que tiene que responder por cosas que ni siquiera uno está de acuerdo (r1.4, p. 48).

En el tercer año las maestras tienen mayor conocimiento de esta situación y aunque saben qué pasa, saben también que no pueden intervenir.

Todos los costos yo los tengo que manejar [...] viene un fotógrafo, entonces que le vamos a hacer el foto estudio al niño, le mandan una circular a los papitos “espectacular foto[...]”, porque eso sí, manejan a los papás con una carreta impresionante y algo que dicen en publicidad es que uno tiene que manejar los sentimientos y allá estos son unos duros para manejar a los papás en este

sentido. Prometen y hacen unas cosas que realmente no se cumplen, pues sí, fue el tal fotógrafo pero no era tan espectacular[...] y manejar que sus niños van creciendo no sé qué, los papás se derriten y pagan un foto estudio: \$60 000, yo se lo pago a mi hijo en transición, pero es que es mucha plata, es que allá nada es barato, allá todo es muy costoso[...] o sea, todo es ganancias[...] el señor cobra por decir: “\$20 000” ellos no van a cobrar los veinte mil, ella le va es cobrando treinta y cinco mil o cuarenta mil pesos y va y arregla con el señor que tomó el foto estudio (r3.9, p. 130, 120).

Dentro de las características de las instituciones privadas está la de responder a los padres por el trabajo. Es evidente que hay instituciones o jardines que tienen como preocupación principal *preparar a los niños para los exámenes de admisión de los colegios grandes*, lo que, en muchos casos, implica una comparación constante por parte de los padres, respecto a lo que trabajan o aprenden los niños en otros jardines, situación que siguen encontrando las maestras a lo largo de estos tres años de trabajo.

Muchas maestras decimos que no, que lo que deberíamos desarrollar son habilidades, y no tanto que el niño salga leyendo y escribiendo, que el niño haga el trazo del uno al cincuenta, y se piensa mucho es cómo van a salir los niños. Porque se van a presentar 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. Y los papás siempre comparan: “no pero es que los del Santa P. salen leyendo y escribiendo” y no sé qué más, y aquí no, aquí solo los ponen a jugar, a hacer cositas y como que no se ve qué aprenden y los papás califican por eso, entonces la planeación también va de acuerdo como a eso, a esa exigencia académica en la que yo no estoy de acuerdo, pero la imagen y todo eso se da así, pero ya por lo menos, es como un descanso uno puede planear su proyecto todo lo que se le ocurra, los otros aprendizajes, pues es mejor así (r1.6, p. 219).

[...]son niños que presentan un examen para entrar a un colegio grande en julio y usted viera esos exámenes, eran unos donde el niño tenía que leer el nombre, leer instrucciones, seguirla y responder solitos en una mesa, sentados con una fotocopia (r3.10, p. 90).

Las *condiciones locativas* son otro problema con que se encuentran las maestras, la deficiencia en ellas hace que se limite el trabajo de la institución.

Y no, no me lo van a dar porque digamos la estructura del jardín no da para otro salón, está pensado para solo dos niveles de párvulos, para dos de caminadores y gateadores y hay demasiados niños para la estructura, entonces, pues a la hora de dormir y comer sí compartimos espacios[...] Hoy sí tuvieron que estar todos los niños en el mismo espacio por lo de la limpieza de los dientes y lo de que les daban las vitaminas todo eso (r1.15, p. 42).

Padres de familia

Tal vez uno de los problemas más difíciles de enfrentar en la institución educativa es el de los padres de familia, incluso, para muchas maestras es su principal problema durante el primer año. Precisamente, por ser este un problema tan sentido se presenta cómo es vivido al comienzo, en el primer año, y al final, cómo se percibe en el tercer año.

Para las maestras, una de las razones de que este sea, tal vez, el problema más sentido es el hecho de que en la práctica universitaria no hay lugar para establecer una relación con los padres de familia.

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, no se puede dejar pasar nada, todo toca avisarlo a los papás, anotar en el observador; yo decía: “pero qué exagerados.” (r1.1, p. 42).

Entonces es tenaz, yo creo que lo más agobiante o para mí lo más agobiante, han sido los padres de familia. Porque son personas muy agresivas y uno no sabe de qué manera actuar con ellos, entonces uno como que queda así, ellos llegan ahí peleando, como que ya le pegan a uno y uno “sí, es que la profesora es muy joven”, todo les parece mal (r1.12, p. 88).

Los problemas con los padres son de varios tipos, algunos tienen que ver con la edad de los niños, otros con la clase social, otros con la comunicación entre la institución y los padres, otros con la situación de los mismos niños, etc.

En cuanto a la edad se puede decir que con los niños pequeños los mayores problemas tienen que ver con los cuidados, con los niños más grandes son las expectativas de aprendizaje las que van a generar mayor tensión.

En los aspectos de cuidado, tal vez la queja mayor de las maestras es la angustia que ellas sienten ante los pequeños accidentes que tienen los niños en la institución y cómo hacer frente a la reacción de los padres. Las maestras principiantes dicen que los padres no entienden que *en el jardín pueden pasar accidentes*, y que los niños se pueden lastimar, y que es muy difícil para una maestra evitarlo. Igualmente *los niños en el jardín se golpean entre sí*, y aunque las maestras están pendientes, tampoco pueden ejercer un control.

Hay una cosa que me preocupa mucho porque los papás los dejan y llegan a recogerlos y las reacciones de ellos es como “¡ustedes donde estaban!, ¿por qué le pasó eso?.. Cuando eso ocurre en un segundo y uno quisiera evitarlo porque no tengo el más mínimo interés de que el niño salga lesionado, entonces, son cosas que quisiera que cambiaran pero (r1.3, p. 285).

Si por ejemplo las caídas, para mi 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” o “no, ella salió al baño y se resbaló”, entonces, ellos no entienden, porque es mi hijo y los otros 15, no sé, pero es mi hijo, entonces uno tiene que responder por ellos, por la comida que llevan, porque se le regó el yogurt encima, entonces el niño queda oliendo a yogurt, entonces son cosas como que se le multiplican a uno, el niño que no le hace caso a uno y la mamá cree que es un santo y todos los niños corren detrás de él (r1.12, p. 91).

La señora me dijo que ella había tenido que llevar a la niña de urgencias, que ella tenía como conjuntivitis porque le pegaron cerca al ojo. Pero no le pudo haber dado conjuntivitis, es una cosa interna, imagínate arman un escándalo tenaz y obviamente uno se gana unos regaños espantosos, entonces, eso sí me estresa mucho, como que uno está ahí pendiente todo el tiempo de que nada vaya a pasar, de que no lo vaya a tocar, no lo vaya a hacer y eso priva a los niños también de muchas cosas, por culpa de los papás (r1.6, p. 348).

También mencionan cómo *el aseo de los niños al salir del jardín, o la ropa refundida* es otro motivo de roces con los padres.

También molestan mucho por la ropa, acá se da mucho que la chaqueta del niño, que se perdió, que no sé qué, que jugando, entonces por eso, por esas pequeñas cosas, como que molestan mucho y ya uno con la práctica, ya uno aprender a responder por todo (r1.4, p. 249).

Yo con los implementos del uniforme: “¿está marcado?., “¡sí, tiene una estrellita roja en la manga derecha!. y le dije: “mi señora, ¿cómo se llama su niña?., “Gabriela”, “y entonces, ¿por qué tiene una estrellita roja en la manga derecha?., eso no puede ser, si dice Gabriela Medina yo sé que en el colegio hay solo una Gabriela Medina, pero la niña del saquito con la estrellita roja en la manga derecha[...] si tiene marcado con mucho gusto yo le respondo, o puedo ir a buscar, pero si no está marcado lo lamento (r1.4, p. 251).

Los papás piden mucho y no están dispuestos a dar, ellos quieren que el niño esté limpio cuando sale, pero no miran que a veces los traen con los pañales que parece que fueran de la noche, son cosas como que uno se da cuenta que pasa (r1.3, p. 269).

Esta situación se complica, pues las maestras afirman que entre *los padres que más molestan es a su niño al que le pasa todo*. Incluso afirman que en muchos casos ellas impiden que los niños hagan ciertas cosas 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, “Nicolás, ¡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, él era súper brusco y ahora está súper calmado, se queda mirando a los otros niños jugar”, yo le dije, “ay la estamos embarrando”, pero es que los papás tampoco entienden, que son niños (r1.6, p. 345).

De pronto con una mamá que como suele pasar cuando molestan de más, de todo le pasa al niño (r1.2, p. 159).

Otras causas de molestia para las maestras son una excesiva preocupación por *la comida, es decir, si comen o no*, y que el niño no siempre pueda jugar con los juguetes que él quiere. Pareciera que cada padre quisiera que a su hijo lo trataran como el único niño del jardín. Estas problemáticas se presentan en mayor medida en los jardines privados.

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 (r1.2, p. 184).

Yo tengo una mamita que dice que “¡lo único que me importa es que ella coma, si ella come yo soy feliz!, la niña en la casa se baila a todos, a la empleada, al papá, a veces llega con el desayuno a clase, porque no quiso desayunar en la casa[...] es culpa de la mamita, porque es que la mamita no había establecido las rutinas que hablábamos, un momento para comer, un momento para jugar[...] ella toda la mañana puede quedarse desayudando, en la casa la dejan, pero ella a mí sí me exige que la niña coma, y yo tengo una rutina y tiene que ser en ese momento, entonces la hora del almuerzo es un estrés con ella, porque uno tratando de que coman (r1.6, p. 352).

Con los niños más grandes, los padres a menudo están más preocupados y buscan controlar los métodos y formas de trabajo, e incluso, *los aprendizajes que van realizando los niños*. Uno de los controles más frecuentes es la *comparación, que hacen los padres, de los aprendizajes de los niños con los que logran en otros jardines o colegios*, lo que termina, en algunos casos, con la amenaza de sacar al niño de la institución.

Eso es muy complicado el trabajo con ellos y más complicado cuando los papás están presione y presione, “qué pasó que la maestra no les pone planas”, “por qué no hacen nada”, “por qué en el otro colegio ya van en la S y nosotros hasta ahora vamos en no sé qué”, “por qué”, entonces ese tipo de comparaciones, para eso sí están despiertos los papás (r1.11, p. 55).

Dentro del mismo colegio también se pueden observar *las comparaciones que hacen los padres frente al trabajo de los diferentes maestros*.

Entonces, con los papás[...] “que Jimenita les hacía[...]”, “que Jimenita me mandaba y usted por qué no lo hace profe”, y uno “ay Dios mío[...]” a uno le tocaba llenar las notas en la agenda, yo me pregunto: pero para qué una nota de qué hizo y qué no hizo y qué me trajo, y qué no me trajo, todo meticuloso entonces, que Jimenita si nos decía como se portaba el niño hoy y usted. Pero uno tienen todo el día un estrés y ponerse a llenar[...] “cómo le fue, hoy se portó bien, hoy habló con no sé quién.” (r1.13, p. 230).

La situación se complica con las *exigencias de los padres en los primeros grados de la básica*, pues aquí la demandas de aprendizajes específicos es mayor, incluso se da en las escuelas públicas, aunque en estas la maestra afirma que los niños no tienen muy claro a qué van al colegio.

La exigencia es mucho mayor porque en primero los niños tienen que leer, escribir, sumar, restar, entonces los papás qué por qué no leen, por qué no escriben, que las planas[...] y los niños no van sino a eso, yo hablo mucho con ellos[...] son niños que llegan a la escuela, están por ahí, no les gusta entrar al salón y yo le digo a las otras profes: “es que yo no puedo estar detrás de todos corriéndolos a ver si se entran[...]” como que se me pierden y estoy con unos y me doy cuenta que otros están en el patio, yo me siento a hablar con ellos y les digo: “¿a qué vienes a la escuela? ¿Tú no quieres aprender? (r1.11, p. 53).

La *exigencia de tareas* es otros de los choques que las maestras tienen con los padres, ya que para ellas son, en muchos casos, ellos quienes las exigen.

Yo los dos primeros días, cuando entré no puse tareas y tuve un problema porque los papás, ellos necesitan ver que el niño haga algo, me imagino yo que es ver cómo estamos avanzando, pero los papás si piden las tareas porque los niños están hasta la una[...] hay mamás que no trabajan, dicen: “¿yo qué le pongo hacer en la tarde? Tareas[...]” una mamá me mandó pedir con la empleada que es la que recoge a las niñas el libro de inglés y yo ese libro de inglés, no voy con ese libro porque es encasillarlos en un libro, ellos tienen tres materiales, cuatro libros tienen y tres cuadernos o sea me parece una exageración (r1.12, p. 224).

También hay maestras principiantes que hablan de padres que *hacen propuestas* para el trabajo con los hijos, lo cual les parece muy importante y enriquecedor.

Con los niños muy bien, con los papás también me ha ido muy bien, incluso hay papás que son personas que tienen una educación superior. Y llegan allá, “ay profe usted cómo les trabaja a los niños”, y yo les converso, ah! Entonces por ejemplo, un día un papá: “profe usted no les trabaja inteligencias múltiples, mire que yo tengo un material”, el papá trabaja en una multinacional, “entonces, lo que necesite.” (r1.4, p. 15).

Pero también hay problemas cuando de las exigencias de cuidado individual y de enseñanza de contenidos se pasa a que la maestra debe *asumir y colaborar con los problemas familiares*, hecho que termina generando mucha tensión a las maestras jóvenes, quienes, en muchos casos, no tienen elementos formativos y, sobre todo, experiencia de vida para analizarlos, comprenderlos y afrontarlos.

El caso del que el papá está en Medellín, cuando fue[...] a hablar por teléfono porque “por favor que el niño me dibuje a mí en la familia”, que lo pongas a dibujar, cuando ni está[...] le digo a Santiago: “Santi, hablaste con tu papá ahorita cierto”, “sí”, “¿cómo es que se llama tu papá?. y no sabe[...] a veces se acuerda del papá y el papá lo llama desde Medellín y me cuenta[...] uno también cargar con todos los problemas que hay: “que estoy peleando con mi esposa, no le cuenten a mi esposa, no le cuenten a mi esposo, que mi hijo, es que el padrastro[...]” (r1.4, p. 260).

Otro de los problemas, según las maestras, es la *dificultad que existe para hacer observaciones a los padres* sobre los niños, más aún, cuando son cosas que, de cierta manera, son muy delicadas. Ellas afirman que para los padres los niños son perfectos en su casa y no quieren oír lo que pasa en la escuela.

Cuando los papás creen o ven a sus niños perfectos y no aceptan que hay ciertas falencias. Yo tengo una niña este año, a mí no me habla, y para todas las actividades ella es toda tiesa, me dice que no, que no, entonces ella no participa en ninguna actividad[...] no puedo colocarle un logro que lo hace porque la niña no, y socialmente no, entonces yo he explicado eso a la jefe[...] pero la mamá no lo acepta, 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”, como acusándome que el problema es conmigo (r1.6, p. 321).

De hecho, las maestras son conscientes de que las observaciones a los padres *pueden llevar al maltrato de los hijos*, por lo que ellas sienten que deben ser muy prudentes al hablar con ellos sobre los niños.

El trabajo con padres en la universidad[...] nunca tuve una experiencia con padres de familia, ya entrar a trabajar uno con padres, a mirar como desde los problemas que se presentan en la casa y que se reflejan dentro del aula de clase, lo que los niños cuentan de la casa, el estar en una reunión y comentarle al papá alguna dificultad con el niño de cómo buscar la forma que no sea como la queja, porque se sabe que cuando llega a la casa le va a pegar al niño (r1.3, p. 110).

Si bien las maestras entienden la importancia de esta comunicación entre los padres y el jardín, a algunas de ellas les parece *exagerada la exigencia del jardín o colegio de tener que contarles todo lo que ocurre a los padres*, a través del observador. Esto, según ellas, parece ser una solicitud de los padres y un compromiso que adquiere la institución. Pero en muchos casos se convierte en una sobrecarga de trabajo para ellas.

Ya eres directora de grupo y tienes que responder, no se podía dejar pasar nada, todo tocaba avisar a los papás, anotar en el observador; entonces yo decía: “pero qué exagerados.” (r1.1, p. 42).

Además, había mucha amenaza: “présteme la agenda y le mando una nota”, en la agenda había que anotar de todo, revisar tareas y anotar si no hizo la tarea, qué pasa por favor, que la firmen los papás, y a veces uno como maestro también, y entonces a mí me pasaba, porque de todas maneras 33 niños no alcanzaba a escribirles una nota, a veces no alcanzaba a revisar las tareas (r1.2, p. 155).

Otras veces las maestras creen que los papás *se preocupan demasiado* de los niños y ven problemas en ellos que las maestras no.

Es que la familia a veces sale con unas cosas muy raras, yo tengo una chiquita, se llama Nicole, pues yo sí vi que cuando yo empecé con ella, el papá era muy “te la recomiendo mucho, es que la niña[...] ella no come, ella no hace caso”. Y yo con Nicole no tengo ningún problema, es la primera en terminar las onces

por ir a jugar, es la primera en terminar de almorzar por ir a cucharearle a los niños más chiquitos porque yo les he dicho que ellas son las más grandes entonces que son[...] las que tienen que ayudar, que son las monitoras (r1.4, p. 265).

Los papás son demasiado pendientes de las niñas, eso a veces ocasiona como problemas, como malos entendidos. Los papás: “¡pero es que mi niña no sé qué, pero es que mi niña me dijo que no hicieron en la clase!. Uno ahí solo responde con su trabajo y con lo que las mismas niñas dan su testimonio, eso es un poquito pesado, manejar los problemas con los papás (r1.11, p. 200).

Este tema de la preocupación de los padres por los hijos es, tal vez, uno de los aspectos que reflejan más la tensión entre los maestros y los padres, pues si, como se observó, por un lado, las maestras sienten que los padres se preocupan demasiado por los hijos, por otro, es muy frecuente la queja de las maestras *sobre la despreocupación de los padres hacia los niños*, lo cual es atribuible a la juventud de los mismos. En el jardín de la Universidad, así como en los jardines de sectores medios y bajos esta es una queja constante; en particular, en estos últimos, se enfatiza la despreocupación de los padres por los hábitos que los jardines pretenden crear.

A mí no me ha tocado duro, entrar en esta época del año ya los niños traen[...] la mayoría son limpiecitos, los traen 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 ella me decía que Lilian, que es la otra, era muy boba, era muy consentidora con los papás y ya la gente iba y le botaban los niños y ni siquiera les ponían el delantal, sino póngaselo usted. [...] porque si uno no se pone bravo, si uno no está en un tono más o menos estricto la gente no (r1.15, p. 159).

Pues hay papás como todos que son muy[...], hubo muchos niños enfermitos por eso el jardín estuvo cerrado dos días porque hubo una epidemia de varicela. Sobre todo hay papás muy atentos con los niños como otros que se ven muy descuidaditos, o sea, los niños que no los bañan, que llegan tarde por ellos (r1.14, p. 148).

Sin embargo, las maestras también ven como *algo muy grato la preocupación que tienen los padres por el primer año de colegio* de sus hijos, refiriéndose fundamentalmente al grado de transición.

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 entonces muchas de las docentes me dicen que ya después se van cansando y ya casi no le ponen atención al colegio, no están pendientes del proceso de las niñas, entonces, como que la energía: “es el primer año que está mi hija en el colegio, que es la más pequeña, que son hijas únicas.” (r1.6, p. 60).

También las maestras de jardines de estratos medios y altos recalcan la importancia que tiene para el trabajo educativo de los niños las relaciones de los padres con sus hijos.

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, pero académicamente si los papás leen con ellos, el lenguaje que utilizan, la terminología, entonces se refleja en el aula (r1.6, p. 385).

Las *reuniones de padres* son un momento de tensión para las maestras, e incluso, para la misma institución. Estas, en general, dependen de la institución pero son las maestras quienes deben enfrentarse, en ellas, a los padres.

Cuando hay reunión[...] estoy iniciando, yo he escuchado, me han comentado, el año pasado pasó un caso en segundo, se unieron todos los papás, fue el ambiente súper tenaz, porque los papás se unen en complot, empiezan a bombardear a la maestra, de pronto algunas falencias que tenga, que vean en el proceso de las niñas y así sacaron a una maestra, el año pasado la mitad casi del curso se fue, entonces, uno de cierta forma le toca ganarse a los papás (r1.6, p. 315).

Sumado a lo anterior, en muchos casos hay unas *decisiones institucionales que la maestra tiene asumir*, sin tener que ver con ellas, como en el caso de los materiales.

Uno se da cuenta que[...] muy tenaz y además los papás llegan a hacer reclamos y a uno es la que le toca poner la cara “profe como así que yo a mi hijo le compré la caja de crayolas *Pelikan* la más cara, mire que el niño está trabajando con esos chicotes” y yo “ay Dios mío”[...] entonces, es que uno se siente que es el que tiene que responder por cosas que ni siquiera uno está de acuerdo (r1.4, p. 48).

En general se puede decir que las situaciones con los padres o, mejor, *el poder de los padres, es diferente según la institución*. Las maestras piensan en que, en las instituciones privadas, sobre todo en los jardines, en las que está de por medio el “negocio”, las relaciones con los padres son fundamentales pues de estas depende su trabajo. De igual manera, las maestras que trabajan en cajas de compensación sienten una presión similar de los padres.

Con los papitos[...] como esa imagen que uno tiene que tener frente a ellos no porque uno tiene que ser súper consentidor, súper amigo de los papitos hay que consentir más a los papás que a los niños, pues como es un negocio (r1.6, p. 131).

Lo que pasa es que imagínate, allá, primero que todo si no llega ir algún niño, uno tiene que llamar a los papás, a la casa o al celular, hay que hacerles tarjetas de cumpleaños a las mamitas, cuando las mamitas están enfermas, cuando los papitos están cumpliendo años, si alguna mamita tuvo un bebé o algo, entonces allá le mandan un ramo de flores a las familias[...] consienten demasiado a los papás, pues claro eso es un choque tenaz (r1.6, p. 306).

La presión de los papás es muy fregada, ellos mismos tienen la visión de que les están vendiendo un producto, entonces, si a mí me venden un producto yo exijo el mejor producto y me vale cinco si usted es buena o no es buena, ese es un problema grandísimo, porque el profesor está relegado, allá el profesor es lo último, es lo que menos cuenta, si mañana dicen “párense de cabeza” todos se tienen que parar, porque así dice la empresa, y porque así lo quiere el cliente (r1.13, p. 121).

Todas las maestras coinciden en que *los papás intervienen mucho en los jardines*, incluso en algunos de ellos los papás pueden entrar al salón a cualquier hora para estar con los niños; esta es una situación difícil para ellas ya que se sienten observadas y evaluadas. No parece que las directivas hagan un trabajo con las maestras para explicar las razones de esta situación.

Sin embargo, esta visita de los padres parece que se discute en muchos sitios y en algunos convienen en que esta no suceda, incluso, se tiene temor de que los papás se reúnan aun en el mismo jardín, pues pueden reunirse para quejarse.

Precisamente mi jefe[...] como allá les hacen piñatas casi todos los días, casi todos mis niños están cumpliendo años, entonces se reúnen a las piñatas y eso es terrible, porque eso allá hablan de todo, “que la profesora, que mira que este se golpeó, que el otro ay, es que el mío también, es que ella no está pendiente de los niños.” (r1.6, p. 318).

En los colegios grandes, parece, no hay lugar a la visita imprevista de los padres, y *la atención de ellos, por parte de las maestras, se da con cita previa*.

También está la prevención, e incluso la experiencia, de que *los papás si se reúnen pueden llegar hasta hacer que una maestra sea destituida*.

[...]los papás se unen, entonces las maestras les tienen mucho miedo cuando hay reunión, pues hasta ahora a mí no me ha pasado eso, estoy iniciando, me han comentado, el año pasado pasó un caso en segundo, se unieron todos los papás cuando hubo reunión general, fue el ambiente súper tenaz, porque los papás se unieron en complot entonces empiezan a bombardear a la maestra, de pronto algunas falencias que tenga, que vean en el proceso de las niñas y así sacaron a una maestra el año pasado, uno de cierta forma le toca ganarse a los papás (r1.6, p. 315).

Por el contrario, en general, en las instituciones que trabajan con niños de sectores populares se tiene la idea de que ellas deben “*educar a los padres*”, pues no parece que ellos tengan los conocimientos para el cuidado de los niños. Esta idea es asumida por las maestras principiantes.

Sí, es que a veces cuando uno analiza eso también es una pregunta mía, no sé si la demanda social porque muchas se quejan, es que ellas hacen un muy buen trabajo con los niños para que un papá no siga con un proceso, digamos, de trabajo de higiene, de aseo con los niños. Ellas le inculcan a los niños toda esa formación de que coman bien, que se sienten bien, que se laven los dientes, que se laven las manos antes de comer, pero eso en la casa no tienen, entonces, eso para ellas es una pérdida de tiempo. O con lo del pañal lo mismo, que pasa en todos los lados que ellas toda la semana que acostumbrando al niño al vaso, para que el fin de semana el papá y la mamá le pongan el pañal y el niño llegue el lunes con la colita quemada y otra vez (r1.15, p. 156).

En el caso de los padres del *jardín 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 ellos saben más de pedagogía que las maestras y cuando se les hacen observaciones sobre sus hijos no las quieren oír.

Estudiantes, ellos saben de pedagogía, nosotros no sabemos de pedagogía, es que son de preescolar, por favor, saben de pedagogía los de biología, los de matemáticas sí, entonces ellos creen y tienen la concepción de que aquí las profesoras no sabemos[...], aunque ya las reuniones pero eso está implícito (r1.6, p. 327).

Y, aún más, según ellas, la situación con los *funcionarios* se complica porque quieren hacerles sentir que su puesto depende de ellos, es decir, que si se quejan pueden hacer que pierdan su trabajo.

Los funcionarios son más cansones todavía, porque creen que uno se debe a ellos, son si[...] que eso en cualquier momento si ellos hablan pueden hacerlo a uno echar o hasta cerrar la Escuela Maternal, si ellos hablan allá hasta se cierra esto 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 (r1.6, p. 337).

En general, se podría decir que la mayoría de las maestras principiantes ven muy conflictiva la relación con los padres, sienten que *no son bien tratadas* por ellos ya que han sido regañadas, incluso hay situaciones en que sienten que son tratadas como empleadas de servicios generales.

Hasta cuando la señora me dijo: “sí Diana es que yo entiendo que usted está recién egresada y apenas con sus 22 años y esa cara de niña y no sé qué” [...]. Se regó, se me ha sabido subir el genio y yo le dije: “mire señora a mí 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 y yo no salí de cualquier universidad de garaje.” (r1.2, p. 135).

Y los papás son terribles también lo ven a uno la figura de uno es como si fuera la empleada, no tiene uno legitimidad profesional frente a ellos o sea qué hace una maestra, ellas no hacen nada en todo el día, es como la niñera la que no sabe nada, o hablar con una profesora de política es no, no hay legitimidad profesional (r1.6, p. 104).

Las maestras creen que algunos padres sienten *desconfianza por la juventud de ellas* y que no las consideran aptas para el trabajo con sus hijos.

Respecto a lo que es joven, eso sucede muchísimo y que te preguntan los papás de primerazo: “tú cuánto llevas de ser maestro” y tú les dices: “un año”, y de una vez te dicen: “pero cómo así”, entonces tienes que sacarles el *carretazo*: “como titular de grado llevo tanto tiempo, como graduada tanto tiempo, pero llevo tanto tiempo trabajando con niños”, eso es lo primero que te preguntan. Cuando tú tienes una entrevista con los papás, no ven tú trabajo primero antes de preguntarte, que es diferente a que si ven tú trabajo y te ven a ti joven (r1.5, p. 67).

Y sí tuve un problema con un papá pues que me decía que yo no experimentara con los niños, que experimentara con el que quisiera menos con su hijo, que con su hijo no fuera a experimentar que yo podría ser muy estudiada, ser todo lo que quisiera tener una información pero que nunca experimentara con su hijo. Pues yo trataba de sacar argumentos y todo eso pero me veía corta porque yo dije tiene toda la razón, porque si las maestras desde párvulos vienen trabajando todo un método tradicional: que el garabateo que van soltando con palitos y bolitas las manitos[...] que después la combinación fonética y luego la formación de palabras yo no puedo llegar a romper eso porque también es un proceso (r1.11, p. 30).

Pero las maestras empiezan a darse cuenta de que el problema no es el de criticar a los papás sino de tratar de *generar una relación de complementariedad*, que sería la que beneficiaría a los niños.

Yo sí pienso que uno aquí como maestro cae, no sé si a veces en el error, o no sé si en una mirada de criticar mucho a los papás, por ejemplo ahorita con los aventureros, ese grupo que tengo que son niños ya de dos años y uno siente que los niños no tienen reglas, como que no hay límites claros y yo digo eso es de los papás, pero también yo digo, poniéndome en los zapatos de los papás, no sé qué tan fácil sea ponerle límites claros a un niño desde el ser papá, entonces pues no se ahí me tocaría ser mamá para entender eso, pero si me da mal genio eso, como que yo digo: “bueno, dónde están los papás que no les ponen límites claros”, y no sé desde qué punto de vista, pues, está bien eso de criticar tanto el papel de los papás (r1.18, p. 132).

Pero en el tercer año la situación cambia radicalmente, si bien en el primer año es el problema más sentido, *en el tercer año este se minimiza*, no tanto porque los roces dejen de presentarse, sino porque ellas los enfrentan de manera más tranquila.

Por ejemplo con los papás, que uno a veces no sabe cómo decirles las cosas, sin que[...], digamos algo referido al niño, uno sabe que los niños, los hijos para sus papás son un tesoro, entonces decirles, por ejemplo, hablarles de la disciplina y eso uno como que a veces no sabía cómo llegar y explicarles “mira, pasa esto”, pero entonces con el pasar del tiempo uno empieza ya a manejar esos temas con más seguridad (r3.1, p. 11).

Días polvosos en el primero y en el segundo año y ahora como que ya estoy consolidando ese saber o sea porque uno tiene dificultades con los padres, porque los padres están acostumbrados a ver algo escrito, algo hecho que el niño hizo para ver que no perdieron el día en el colegio, ¿sí me hago entender?, entonces cuando yo empecé a hacer, digamos, las planeaciones de una unidad de aprendizaje como le llaman en el colegio, yo por lo general planteé un momento de registro si, digamos, si hacemos juego de tienda, el juego de tienda a mí se me demora hartísimo un juego de tienda a mí se me puede demorar

perfectamente un día y como tengo áreas me toca por ejemplo inventarme, digamos, como la semana pasada que tuve juego de tienda fue la primera vez que las niñas enfrentaron el juego de tienda conmigo (r3.2, p. 220).

En el tercer año, como ellas afirman, *ya se sienten más seguras, son más asertivas en las conversaciones con los padres*, se les explican los accidentes de los niños, las dificultades en encontrar los objetos que se les pierden y demás situaciones que se presentan.

La otra es los accidentes que suceden, por otro lado en el que le arman uno líos, lío grande o lío sencillo, entonces ya depende de cómo uno lo resuelva, ya es el asumir que sí soy consciente, que eso sí sucedió, que eso no, el cuidado con que yo lo recibo, en las condiciones en las que me llega el niño, uno no puede dejarse meter esos diminutos goles (r3.3, p. 222).

El problema es con los juguetes, nosotros decimos desde el primer día nada de juguetes, nada de candongos de oro, porque uno entre ese desorden de fichas qué va a encontrar la candonga, entonces a veces los papas, no es que el juguete, trajo el carrito eso es fácil de identificar, cuando se lo pudo a ver llevado otro niño, lo pudo votar quién sabe dónde, yo no; recuerden que en el manual de convivencia está prohibido traer juguetes, yo les digo a los niños (r3.9, p. 158).

[...]o los papas: “ay miss, es que las gafas de Tomasito”, “claro mamita, yo te las busco, me recuerdas en dónde las marcaste para poderlas encontrar entre las 600 que hay aquí”, “no miss a mí se me olvidó marcarlas”, “yo lo siento mucho, yo trataré de buscarlas pero si no están marcadas la búsqueda se me dificultara más”, “hay sí miss, qué pena” y es como saberle también hablar uno a los papas, yo: “papitos me recuerdan dónde lo marcaron la culpa es más suya que mía”, pero como me manda, todo los niños vienen con gafas, en este colegio tan inmenso imagínese uno a qué horas va a buscar las gafas (r3.9, p. 160).

Pero también saben que tienen que lograr mejores relaciones con los padres para el bien del trabajo con sus hijos y, claramente, para su propio trabajo.

Al contrario, esa era la prueba, lo que pasa es que la profesora que estaba a principio de año tuvo que irse. Bueno, sin embargo mi experiencia ha sido muy buena lo enriquece a uno mucho. Como docente te enseña cómo trabajar con

los padres, cómo manejar un lenguaje asertivo con ellos para que no entren en choque con uno como su docente, para que también entren a colaborarle a uno en el proceso de formación de sus hijos y en si a calificarlo a uno como docente. Este año el trabajo ha sido muy rico, ellos me conocen, tanto que el año pasado se quejaron de mí, que hasta desconfianza yo creo que tenían, me veían como muy primípara, además tengo una cara de niña impresionante (r3.2, p. 18).

Con los papás, uno aprende a tratar a los papás, ya, antes cualquier queja de ellos era también para uno una angustia, ahora ya no, ya sabe cómo es, cómo es la movida, entonces uno ya tiene las palabras, tiene los argumentos ya tiene una postura de porque muchas cosas que uno hace acá y permite acá, y ya las sabe defender, o sí, ya hay más argumentos con los papás, ya hay como más fortaleza ante un papá que antes esa era una angustia, era terrible, uno no sabía que decir, o en mi caso. Esa es una de las cosas que han mejorado, una de las tensiones que también han disminuido (r3.1, p. 145).

Ellas mismas se comparan con su actuación en el primer año y ven los cambios que han vivido, sus ganancias y crecimientos.

Es ver ahí el espejo de lo que era cuando salimos y decir “¡uy! sí”; o sea, todas esas inquietudes y expectativas, temores, enfrentarse a papás, de una cantidad de cosas que uno no medía cuando estaba en la universidad y que nadie le dijo: “mire a esto es que usted se va a enfrentar”. El día a día, eso[...] a uno lo ayuda a crecer, digamos que cuando empezamos era cada día de estrellarse con algo: “¡uy! me toca atender papás, me toca solucionar este problema que uno no tenía pensado”, ahora, pues como uno ya tiene esa ganancia de la experiencia en estos poquitos años (r3.1, p. 6).

Capítulo 8.

Problemas en el nivel de la clase o problemas didácticos

Los problemas didácticos se refieren a los problemas que enfrentan las maestras, ya sea en su primer y aun en su tercer año de labor educativa, en la clase misma, en el aula; se trata de problemas de la enseñanza propiamente dichos. En este apartado se consideran los problemas del manejo de la clase, la planificación, los contenidos, los materiales, el conocimiento de los niños, la evaluación, entre otros.

Manejo de la clase

En el trabajo pedagógico, el manejo de la clase es algo fundamental, pues permite llevar a buen término las actividades que las maestras proponen. El manejo de grupo, o *cierto control de grupo, es entonces, uno de los problemas más sentidos de las maestras principiantes*. Este, desde luego, depende de la edad de niños con los que se trabaja y del grupo mismo.

Al iniciar el año escolar en los jardines infantiles, las maestras, en su primer año, deben enfrentarse no solo a las exigencias que, para ellas como nuevas, les hace la institución, sino también con *la adaptación de los niños al jardín*; este es uno de los primeros problemas que deben asumir. Parece ser un tema en el que poco se reflexiona durante la formación, o que las maestras poco han tenido que vivir durante el periodo de prácticas.

Yo llegaba a la casa y no quería que nadie me hablara, no quería nada. Todo el día era de solo gritos, todo lo que hacía[...] y no vale nada, por más de que los abrazara, que les explicara, por más de que miráramos por la ventana a ver si

ya venían los papás. Yo los entendía, eso de separarlos de su mami, yo decía “cómo no me odian, si yo fui la que los separé de la mamá”, pero eso pues era al principio, pero ya pasó, el dolor de cabeza era diario (r1.3, p. 303).

[...]porque los niños lloran todo el tiempo, ahí sí es que no comen nada, ya ven el plato y ni siquiera quieren coger la cuchara, no quieren comer, no quieren saber de nada, no quieren saber de juguetes, no quieren saber de nada, ninguna propuesta, entonces, uno alza uno que está llorando, calme al otro, que otros dos se están agarrando allá, ay no ese proceso es tenaz (r1.6, p. 365).

Aunque, aun en este primer año, hay situaciones en las que ellas encuentran algunas formas para ayudar a que los niños vivan de una manera más tranquila su ingreso al jardín.

Entonces un día se me ocurrió, como estábamos trabajando, teníamos una bolsita de asistencia, entonces, por qué no llenar la bolsita con algo que les guste como un dulcecito, entonces, llegaban a la mañana así todos atacados llorando y un día, les armé un cuento de que habían llegado unos regalos sorpresa y que íbamos a mirar si les habían traído a todos y empezaron a mirar llamando lista, sacamos de la bolsita y entonces era el dulce (r1.3, p. 54).

Para el tercer año, esta situación ya no es mencionada, seguramente durante sus cortos años de experiencia han encontrado otras maneras de ayudar a los niños en los procesos de adaptación al jardín.

Retomando el manejo de la clase, uno de los problemas que más inquietan a las maestras en los jardines es tener que *trabajar con los niños de 3 años o menos*. Si bien las maestras, durante sus prácticas en la universidad han tenido algún contacto con niños y niñas de estas edades, la mayoría de las veces este ha sido muy corto y no sienten que tengan muchos elementos para enfrentarse a estos grupos de edad. Aquí los problemas son de dos tipos, por un lado, está el encuentro con los niños pequeños y sus características de desarrollo, y por el otro, está el problema del cuidado o lo que llaman el asistencialismo propio de estas edades. Sin embargo, ya desde el primer año encuentran que tener en cuenta la edad de los niños es vital cuando se trabaja con estas edades.

Entonces me pasó eso y yo me sentía muy mal y decía: “como así, 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, entonces, a mí me dio como duro, pero ya uno poquito a poco va aprendiendo, por lo menos este semestre me ha ido mucho mejor pues ya soy consciente qué habilidades debo desarrollar en el niño y cuáles son importantes en esa edad (r1.6, p. 125).

Pienso que están en la edad en que no se concentran por largo tiempo en una actividad y por ejemplo, eso fue difícil para mí controlar ese tipo de situación porque ya acostumbrada en la práctica a niños más grandes, era trabajo en ciencias con los cuales una actividad era para dos horas; aquí no, uno debe estar proponiendo, mirar si esto ya lo vimos cómo hago para que[...] buscar otra cosa que les guste que aparte no todo es bueno. Entonces es difícil, ahorita en la rotación que yo manejo entonces, trabajo con los niños más pequeños porque rotan los niños de toda la escuela, entonces van los niños desde aventureros hasta los niños independientes (r1.3, p. 305).

Para las maestras, en ocasiones no es fácil entender que *hay ciertos procesos mentales que con los niños pequeños son más lentos* lo que las hace, en muchos casos, replantear sus actividades.

Lo que dije inicialmente, los niños son muy pequeñitos y en muchas ocasiones sí he tenido que de nuevo buscar, salir a leer, preguntarle a otras personas, no sé qué hacer frente a esto, hay niños tan pequeñitos que uno se pregunta “¿qué hago?.. y es mucho tiempo acá, pasan prácticamente todo el día, llegan a las siete de la mañana y así como ven[...] hay niños hasta las seis y entonces es bastante tiempo (r1.1, p. 27).

Así, porque me pasó lo mismo que Natalia, yo tenía un ideal de los niños de dos a tres años, de tres a cuatro, de cuatro a cinco, entonces yo venía con ese imaginario, uno si lee todo el cuento, sabe que el niño debe estar[...], en esa medida planteé la propuesta para el ambiente, y uno llega aquí y planea las actividades, y ya cuando las va a poner en práctica, resulta que no le funciona nada, entonces saque uno sus recursos y mire cómo replantea todo y le da un

vuelco a la actividad, entonces, eso ha sido, todo el tiempo uno aprende aquí, y he aprendido a conocer el grupo, porque no es lo mismo hablar del niño de tres años del Santa Paula, a hablar de un niño de tres años de acá (r1.6, p. 371).

Una discusión que permanentemente aparece durante la formación, cuando se trabaja con niños pequeños, es *hasta dónde va el asistencialismo, por ejemplo, cómo enseñar y acompañar al control de esfínteres, y hasta dónde va el trabajo pedagógico*. En cierto sentido, el hecho de tener que asumir los aspectos de cuidado, es algo que pareciera les negara su identidad de ser maestras. Pero con la práctica han ido entendiendo que los niños pequeños tienen unas particularidades que requieren de acompañamiento, de cuidado, entre ellas se puede mencionar el acompañamiento al baño o al sueño. Esto, en muchos casos, hace difícil ciertos trabajos, como el que cita la maestra de ciencias, pero a su vez les implica asumir que deben ayudar para que los niños logren su autonomía.

Yo llegué y me hablaron: “tienen que mirar como el niño come, como va al baño”, pero que sea autónomo, que las rutinas básicas de salud, pues yo pensaba que eso no era importante, pero ahora sí, eso es importante, el trabajo me lo ha exigido (r1.12, p. 53).

Estoy trabajando con niños de diferentes edades, entonces en cada grupo se encuentra una particularidad, es difícil; por ejemplo, en los conversadores hay unos que controlan esfínteres y otros que no controlan pero que se les da justo cuando entran a ciencias por el *chichí* y el *popó*, más de tres o cuatro, entonces, uno termina cambiando en vez de estar haciendo ciencias, mientras uno cambia unos, los otros se despelotan y la auxiliar está en aventureros (r1.3, p. 306).

Yo me di cuenta de que cuando ellos están preparados lo hacen y rápido, uno puede hacer en una semana el control de esfínteres, no hay que presionarlos ni nada sino con el cuentico, tener como un ritual cada mañana para ir al baño, y el “¡bravo!. y “¡lo hiciste bien!., y el que ellos se vean en esa relación de grupo, de que todos estamos en lo mismo, de que chévere que lo logre, eso motiva y todo se aprende con la práctica (r1.3, p. 294).

Las maestras, durante el primer año de labor pedagógica, van aprendiendo que *los momentos de comida, de sueño e incluso las demandas afectivas son propias de estas edades* y son parte fundamental del trabajo con ellas, lo que termina siendo muy angustiioso, pues en muchos casos no están seguras de que lo estén haciendo bien.

Frente a eso, para mí también la parte asistencial que nunca compartí dentro del proceso de formación, resulta que ahora le estoy encontrando un cierto sentido, cuando yo decía: “ay que en el DABS obligan a dormir a los niños, esto sí es el colmo” y critiqué y en las clases no, pero cómo, y ahora aquí con la experiencia de la Escuela Maternal, porque el anterior jardín los niños sí salían a las doce, es más desgastante la hora de almuerzo de los niños, la hora de sueño que las clases como tal. Yo me desgasto de las doce a la hora de la salida, ese es el momento en el que más me desgasto durante la jornada, y lo del sueño, efectivamente sí es necesario, aunque aquí no se obliga a dormir a los niños, si hay niños que no quieren dormir, los bajamos a algún espacio a que jueguen pero que la idea es que nosotras empezamos a consentirlos a todos, que se duerman, entonces les ponemos música, igual a ellos ya les gusta (r1.6, p. 141).

[...]por ejemplo con esos niños que no almuerzan, bueno eso es un problema, porque ya mientras tanto tenemos que pasar a la hora del sueño, entonces uno está acostando los otros niños, todos vienen y quedan dormidos, uno tiene que cantarles, que cogerle el cabellito y consentirlos y los otros allá en el comedor, y que el problema que uno no puede dejar al niño solo, es una responsabilidad muy grande y la responsabilidad es demasiado grande y más con esos papás que están allí encima, que le pase cualquier cosa, así sea pequeña es un problema, entonces hasta que terminen de almorzar los niños, todo el mundo ya cuando estoy cansada “ay”, le digo a la señora de la cocina, “me ayudas un poquito.” (r1.6, p. 356).

Uno aquí no reemplaza a la mamá pero es que los niños son tan frágiles, y uno no es la mamá, pero uno aquí si no les da afecto, si uno no les habla cariñosamente, o sea, uno puede encontrar muchos vínculos con ellos si uno no sabe actuar de la forma en el momento que lo requieren, una respuesta amable una caricia, siento que tiene uno todo tipo de vínculos, es que yo sé que uno tiene que ser muy cuidadoso con lo que hace, con lo que dice, hasta con lo que piensa y ese tipo de cosas como que le llevan a uno a[...] “¿será que lo estoy haciendo bien

que lo estoy haciendo mal[...]? ¿Qué pasa?., uno no tiene a nadie que lo esté mirando, o sea, en la práctica uno está solo. De pronto si alguien me estuviera mirando que me dijera: “uy chévere, hay que mejorar esto.” (r1.3, p. 322).

Sin embargo, como ya se observaba, aunque se comprende la importancia de los aspectos de cuidado, para algunas maestras, en los jardines que atienden niños de estratos bajos, sienten que estos aspectos *son excesivos* y se termina dejando de lado otras cosas que son también importantes para el desarrollo del niño.

Sí, no hacen sino comer, o sea, es el reloj biológico, cuando yo estaba allá la primera semana pues yo tenía el horario ahí sí, pero entonces, eso ellos ya “¡Profe, la fruta!. entonces, ya venía la fruta porque hay dos que llevan al salón y dos que hay que ir al comedor, entonces “¡Profe, el almuerzo!., ellos ya hacen el tren para ir a almorzar, ellos ya están mecanizados en eso y no hacen sino comer (r1.17, p. 117).

Lo importante es la nutrición, el afecto que se les da a los niños, el ambiente que se maneje, o sea que si el niño se aprendió las vocales eso ya fue una ganancia para el niño aparte, lo que ella quiere es que el niño maneje las cosas más desde cosas más amplias y que conozca desde la vida, entonces, que si hacen proyectos de aula, como desde lo que está en el entorno de ellos que es lo que ella busca (r1.17, p. 106).

De hecho, *en el tercer año se siguen realizando cuestionamientos* sobre el grado de asistencialismo que se observa en los jardines infantiles que atienden a los sectores populares y el significado de las acciones pedagógicas. Igualmente, persiste la inquietud de para qué ellas fueron formadas en la universidad.

[...]de salud, de higiene, y de aseo, entonces el énfasis es que los niños antes y después de comer se laven las manos, después de comer se tiene que lavar los dientes y también hay hábitos para dormir, entonces quitarse los zapatos, entrar como en un ambiente cómodo, lo mismo en el momento de comer, debe comer con las mejores condiciones con su servilleta, con su cuchara, pues porque hay esta la formación del hábito (r3.2, p. 36).

[...]no, porque la política social de ellos es asistencialismo, es asistir al niño, es que el niño coma y duerma bien y crezca gordito, subámoslo de peso a como dé lugar, así toque maltratarlo para que coma; y yo pienso que nosotros no somos licenciadas en educación infantil para ir a cucharear, nosotras tenemos el fuerte de nosotras es pedagógico y vamos es hacer eso, a hacer pedagogía, a plantear proyectos, no a cambiar pañales (r3.10, p. 94).

Sin embargo, no se puede desconocer que, aun en el tercer año, hay maestras que no ven el énfasis asistencial de manera tan negativa y resaltan que, en ciertas instituciones, sí hay preocupación por el desarrollo del niño y por el trabajo pedagógico.

No sé si por ser una entidad del Estado allá se preocupan por capacitar a las docentes por hacer un seguimiento, porque la coordinadora haga un seguimiento de cada una de las docentes qué están trabajando, sobre qué está enfocado. Allá no se va solamente, como dice Laura, a comer, a engordar. Cada jardín tiene su proyecto pedagógico, cada aula está trabajando un proyecto diferente, eso sí es cierto que existen los espacios de rutina el ABC, pero en ese espacio se hacen actividades enfocado hacia lo pedagógico; la hora del almuerzo se trata de hacer de una manera más dinámica, la hora de lavarse la manos; o sea, toda eso igual, hábitos de aseo, rutinas, muchas cosas, pero creo que sí se preocupan mucho por la parte pedagógica y el desarrollo del niño (r3.10, p.102).

Pero, son estas situaciones de cuidado las que en muchos casos evidencian las *diferencias de los niños en los jardines de sectores medios altos*, pues las maestras se impresionan del desarrollo del lenguaje de los niños de estos sectores, ya que con sus argumentos dejan a las maestras sin herramientas para convencerlos de lo que se les propone.

“¡Tiene que comerse todo!. Y el soborno supuestamente es el postre, pero tengo niños y muchas veces[...] “pues *miss* no me des postres, no quiero postre”, o sea, lo retan a uno todo el tiempo. “Mi amor tómate la leche eso te sirve para los dientes”, “no yo no quiero tener dientes bonitos”, “mi amor eso te sirve para crecer”, “no *miss*, yo no quiero crecer yo quiero seguir siendo bebé”, a veces se me acaban los argumentos, pero pienso que eso ha sido, más que todo por la adaptación, ya ahorita lo del comedor ha mejorado mucho[...], entonces eso es un camello, el almuerzo es muy estresante (r1.6, p. 356).

Se expresan súper bien, yo a veces me quedo aterrada, unos niños de tres años me salen con unas cosas el primer día de adaptación y el niño era: “[...]una persona, necesito una persona”, y yo: “pero este niño por qué dice necesito una persona” y llore y llore, porque era su primer día y obviamente llevaba mucho tiempo de vacaciones, lo mismo que todos, pero el gritaba que una persona, y entonces al rato: “¿Nicolás para qué quieres una persona?., “para que me acompañe hasta mi casa, yo ya no quiero estar aquí”, y yo lo miraba, y me decía: “no miss, es que yo no quiero estudiar”, yo decía: “no te gusta el Santa Paula”, “no me gustan los colegios, ninguno”, yo le decía: “bueno Nicolás, tú qué vas a hacer, tú no te puedes quedar en la casa, la mamita trabaja”, “sí, me voy con mi mami y pues trabajo con ella”, “y qué vas a hacer Nicolás”, “trabajo en el computador, yo sé miss, yo le ayudo” y llorando, salía con unas cosas (r1.6, p. 380).

En general, durante el primer año el contacto permanente con los niños va permitiendo a las maestras ir ubicando las necesidades de ellos y posibilitándoles hacer su trabajo más acorde con estas; es claro que *la práctica diaria en el lugar de trabajo, las fortalece, les da seguridad y creatividad* lo que se evidencia en los resultados y avances de los pequeños.

Yo angustias con respecto al trabajo, pienso que no, yo me siento como segura cuando hago las cosas y uno sabe que lo está haciendo bien, angustias en ese sentido, de pronto ya cuando me suelten un grupo era tenaz, y en esos primeros días de trabajo fueron duros pero como que todos los días uno va ganando mucha seguridad y ya sabe cómo enfrentar muchas cosas, los papás, los problemas con un niño, las peleas entre ellos todo (r1.18, p. 46).

Para mí hay cosas que se pueden hacer con los pequeños y otras no, y sé que aunque no me digan nada ellos lo disfrutan, si el simple hecho de que se concentren en algo, el simple hecho de que ellos se rían cuando aparece algo eso comienza a tenerlos ahí, bueno digo, con ellos no hable tanto, más bien actúe, muéstreles cosas, mientras los grandecitos es posible entablar ciertos diálogos, entonces esas y muchas cosas (r1.3, p. 315).

Este avance se evidencia cada vez más en el tercer año, ya que las maestras al haber tenido contacto con varios grupos de niños comprenden que las dinámicas en el aula son diferentes y que los intereses varían de manera constante, lo que las lleva a rediseñar sus actividades sin angustiarse.

¿Yo qué he aprendido de los niños?, he aprendido por el lado tanto profesional porque ahí obviamente está el campo de confianza, de seguridad, de saber si, digamos, que saber qué es lo mío, saber qué me funciona y qué no me funciona, el otro lado es el personal, el de aprender a tener paciencia, porque en mí, en el límite se agotaba, todos los días y a cada ratito le están midiendo a ver cuánto se puede dar y hasta donde es capaz de mantener de usted su cordura frente a lo que yo hago (r3.3, p. 123).

[...]ejemplo, en las actividades. uno planea una actividad, pues la súper actividad donde quiere desarrollar la dimensión comunicativa, la dimensión no sé qué, y uno la prepara tanto, con tanto entusiasmo, que a veces llega a la escuela a implementar la actividad y los niños están súper dispersos, inquietos, ¿sí?, y entonces todo queda ahí como en la planeación, muchas veces a mí me cuesta entender eso, que uno prepara muchas cosas, pero los niños le dan indicios de que no, o sea, están alterados no están dispuestos y uno debe ganarse ese interés (r3.1, p. 21).

Uno como que a veces decía: “¡hum! yo como que estoy haciendo esto mal, esto como que no era por ahí, ay no, así no era”, en cambio ahorita es esa tranquilidad de que bueno ya la experiencia me ha dicho que esto es así (r3.1, p. 9).

Otros de los problemas que se presentan, en el manejo de grupo de los jardines, es lo que las maestras llaman *los casos difíciles*, que se manifiestan en agresividad, autoagresión, los niños que pegan, que muerden al compañero, que no hacen caso y otro tipo de problemas emocionales. Casos que hacen que las maestras se cuestionen por considerar que no tienen elementos suficientes para manejar el salón. Igualmente, se pueden mencionar problemas que ellas llaman de aprendizaje, pues se refieren a la concentración de los niños.

Bueno yo no sé si esto es debilidad, pero sí ha sido algo que me ha cuestionado mucho, que a veces me afecta bastante y son los casos difíciles, los niños que uno ve que algo está pasando, porque no es normal que el niño pegue todo el tiempo o que sí, que sea generalmente esa la manifestación, que sea brusco con los otros, que lllore mucho, bueno, que se aparte del grupo (r1.3, p. 121).

Carlos Mario, Juan Pablo, son niños por lo menos que llegan en unos procesos, como que se van, pueden estar ahí, pero se alejan como de todo, o Juan Pablo para poderlo centrar en una actividad es complicado, ya lo estamos logrando, además es un niño súper agresivo, entonces uno le toca “ven papi” y esa estrategia me funcionó por tres semanas, pero después de Semana Santa volvió otra vez con esos choques de agresividad y uno y entonces intenté volver a utilizar esa estrategia, “hola Juan Pablo cómo vienes hoy de lindo”, ¡escupiendo! entonces ya cuando se pasa esos límites de que yo te estoy respetando y que él lo empiece a entender también, cómo me vas a escupir y que yo digo listo, uno no todo el tiempo regaña a los niños, ni los grita ni nada pero hay un momento, por lo menos algo que a mí me molesta es eso que ya sobrepasen esos límites de respeto mutuo, es que yo no estoy diciendo límites de autoridad, sino un límite de respeto (r1.6, p. 396).

Estos problemas de los niños difíciles *se continúan presentando en el tercer año*, aunque las maestras indagan más sobre el porqué de las situaciones de los niños. Incluso, cuando sienten que los papás no les ponen la suficiente atención, casi que el problema se les vuelve personal.

Es tenaz porque es el cuestionamiento frente al proceso del niño que me preocupa, pero más la apatía de los papás frente al proceso, entonces es *cuestionante*, porque además son niños que uno quiere mucho, pero, lo cuestionan a uno porque se le meten en la cabeza, entonces él es muy disperso y yo empiezo “Santi, Santi”, todo el tiempo, y yo llego a la casa y empiezo, “¡ay! Yo por qué soy así con Santiago”, entonces empieza también a metérseme entre ceja y ceja, y me cuestiona eso (r3.1, p. 266).

Las maestras durante su primer año se *enfrentan a aprender a poner límites y saber ejercer la autoridad frente a los niños*, en situaciones en las que, si esto no se hace, se impide el desarrollo de las actividades. Ellas afirman que se cuidan de que esto no se convierta en una relación autoritaria. Sin embargo, hay momentos en que para ellas es necesario alzar la voz; proceso que viven tanto con niños pequeños como los niños más grandes.

Los niños cuando uno les concede muchas cosas ellos aprovechan, entonces, me quedó muy difícil al principio como establecer reglas porque yo nunca había sido de esas regañonas ni gritonas, entonces, los niños como que sienten eso y se aprovechan para hacer todo lo que ellos quieran, entonces yo no sabía en qué momento ponerles el límite, en qué momento pegarles un grito, porque es que ya me volvía loca. Entonces yo “no mi amor, no mi vida” entonces aprovechan como ese cariño y se vuelven como locos y yo “pero qué pasa[...]" (r1.11, p. 47).

Que definitivamente ser permisivo a ratos sí hace daño a los niños, porque ellos no entienden en qué lugar está el maestro[...]. Porque no logran acatar, asumir la norma, eso yo creo que es una de las cosas que más le pasa a uno recién (r1.17, p. 296).

Ellas sienten que los niños necesitan que *los adultos les den pautas para una mejor convivencia*. Cuando esto sucede, ellos están dispuestos a colaborar con el grupo, porque lo sienten necesario para el desarrollo de sus actividades.

Mejor dicho, yo a veces no me lo puedo creer porque ellas me colaboran muchísimo, me proponen, entonces, como que a veces usted también se da cuenta de ese proceso que usted lleva y no se da cuenta cómo lo logra, es decir, que usted es capaz de llevar ese proceso con ellas que son tan pequeñas (r1.6, p. 23).

Eso me ha funcionado y entonces ya ahora terminan más rápido su refrigerio, me colaboran botando la basura, también como empezar a darle la importancia a mantener organizado el salón o vivir en un ambiente que esté limpio[...] de por qué es importante alimentarnos, hacer el estudio de la lonchera, cuáles alimentos nos gustan más, cuáles no, como hacer todas esas cosas y que las llevan a que las niñas se den cuenta que es importante y hasta se colaboran unas a las otras, también esa colaboración[...] eso hacen las niñas (r1.6, p. 149).

Límites que para el tercer año siguen siendo fundamentales al interior del aula y cuyo trabajo debe ser permanente por parte de las maestras, suscitando reflexiones sobre cómo obtener la autoridad sin gritos o regaños.

Hay ocasiones en que los niños son tantos y llegan como más alborotados que otros días o uno no está en sus días y uno pega el grito y le funcionó y se calmaron y ya pero gritarlos cada rato sería tenaz (r3.2, p. 129).

El año pasado con los niños de párvulos yo nunca pegué un grito pero yo siento o no sé si fue que yo me encariñé con los niños, hicimos una relación tan estrecha, porque yo sentía que 24 niños no era tan complicado. Mientras que este año sí grito y grito mucho porque si no lo hago ellos no manejan o no se quedan callados o no se sientan o no hacen caso, entonces voy a lo mismo que es un grupo que no tiene límites, el comedor es el despelote más grande el reguero de comida, más de uno se bañaba en comida, se tiraban la comida los unos a los otros y yo “¡no, Dios mío! (r3.2, p. 132).

Es así como, en el tercer año, logran mediar con los niños, frente a las actividades al interior del aula, y encontrar momentos para comprender sus necesidades e intereses.

Uno tiene que ver a un niño como otro, uno tiene que aprender a respetarlos, a saber convivir y hay unas exigencias institucionales para mí, pero también para ellos, lo mínimo que se les pide a ellos es hacer la fila, comer rápido, hacer las rutinas, y dormir. De resto negociamos momentos de las actividades, ustedes me dan esto yo también, entonces ustedes manejan el tiempo bien, salimos y la pasamos buenísimo en el parque y eso es como lo que más he aprendido de ellos, a negociar en ciertos espacios, pero también que existan exigencias con los alumnos (r3.3, p. 154).

Así mismo, a lo largo del tiempo, ellas logran diseñar estrategias educativas para hacer más ameno el ambiente al interior del aula.

La primera estrategia que yo aprendí acá en la universidad, Martha una vez me dijo: “¿por qué siempre hay que acudir al grito, por qué no llega el maestro con los chinos despelotados y trae algo detrás en su espalda y concentra su atención allí? (r3.4, p. 120).

Uno ve esos avances en ellos, como la autonomía, que van ganando realmente esa decisión personal de hacer las cosas porque quieren, pero es bastante complicado como esa transición del modelo que ellos venían viviendo, del autoritarismo y de estar encima, y del castigo y de la notica y demás, entonces para ellos también es como un nuevo modelo al que ellos van también ganando ese propósito de pensar las cosas de otra forma, también para ellos es complicado y en la medida que uno les va dando herramientas, ellos también las van agarrando y las van utilizando en la cotidianidad (r3.6, p. 67).

Se observa que son los niños *más grandes quienes ejercen presión* para que, quienes molestan, sean castigados.

Cuando yo entré, en Julio, yo tenía otras lógicas de pensar la disciplina, la organización de niños [...] otra profesora que estuvo con ellos seis meses, entonces ellos: “¡hay no profe es que antes hacíamos tal cosa!. entonces, “no, yo no voy hacer eso[...]”, “profe castígalo, sácalo del salón, aquí teníamos antes unas reglas si llegaba tarde se quedaba afuera”, entonces como los niños decían[...] yo tenía una niña Natalia, divina que me decía: “no profe ponte seria porque si no te la van a velar, no, ponte sería grítalo ¡se la van a montar! Mándale en la agenda[...]” (r1.2, p. 130).

En los grupos de niños de mayor edad y además más numerosos, tal vez, uno de los problemas que las maestras sienten, aun en el tercer año, es el de *no poder atender las especificidades de cada niño*, si se tiene en cuenta que las demandas de enseñanza son más exigentes.

Entonces como que entender y no, eso fue un camello empezar, leer lineamientos, leer estándares, leer competencias, contrastar lo que yo concibo que es necesario, con el esquema de la institución, a pesar de que la institución no pide eso como otras, que manejar los números hasta no sé qué[...] bueno empecé esa labor con 24 niñas el primer día, llevo 32 (r1.2, p. 42).

[...]yo echo de menos a veces eso porque yo no me puedo centrar solamente con Camilita y las otras treinta y tres, qué hago con ellas, o las otras treinta y dos, entonces, yo lo que hago tenemos una mirada mucho más general (r1.4, p. 88).

Si es un niño que lo inquieta a uno por muchas cosas, por ejemplo, es el niño que va y se baja los pantalones y se hace chichí delante de todos, allá en la zona verde, ¿sí?, actitudes de esas, o el niño que tú por más que le quieres llamar la atención e invitarlo, nada lo motiva, súper perdido en el planeta, a llevar la contraria, a generar en los otros niños que como no se puede centrar, entonces que los otros se inquieten, y como que los papás, ante eso[...] (r3.1, p. 276).

Aunque los niños difíciles son uno de los problemas en el manejo de grupo, algunas maestras encuentran que *ciertos niños no son tan problemáticos como se los presentan*.

Estaba hablando con la esposa de mi tío y resulté hablando de Nicol, me dice: “usted tiene a Nicol[...]” y yo dije sí, y “¿cómo le ha ido con esa china?., y yo “bien”. “Esa niña es terrible”, y yo “¿por qué?., “ella hizo dos transiciones y perdió el primero porque cogió a patadas a la profesora, y esa profesora terminó, se le torció el ojo del estrés, casi le da parálisis facial y es que Nicol ha estado de psicólogo, Nicol ha estado de terapeuta de lenguaje”. Yo con esa niña no tengo ningún problema[...] “Nicol bueno ya, menos charla y más trabajo” o así (r1.4, p. 266).

O simplemente, a lo largo del tiempo, han logrado encontrar estrategias pedagógicas para abordar el proceso educativo de aquellos niños.

Aprendes como a manejar ciertas cosas[...] pensando como en la primera experiencia, el CEL por ser CEL de innovación y no un colegio común y corriente, pues llegan muchos chicos con muchas dificultades y principalmente en la disciplina, muchos chicos que vienen de otros colegios donde no han podido asumir un salón de clase, no pueden asumir de manera cordial, respetuosa una relación una cercanía de compañero de clase con otro (r3.4, p. 128).

Las *diferencias en los procesos de los niños* es otro de los problemas para el manejo de grupo, que las maestras van aprendiendo a solucionar tanto durante el primer año de labor pedagógica, como en su tercer año.

Bueno, hacemos eso y quienes terminan de copiar, primero van y le ayudan a una niña que aún le falte[...]" porque hay chiquitas que se dispersan, esas que empiezan a hablar a chuzarle la cabeza a la otra y así. Y me he dado cuenta que teniendo otra "bueno apúrele", ellas van saliendo y así (r1.4, p. 196).

Porque yo decía, por lo menos al principio mis niños no arrancaban en el proceso de lectura y escritura y yo decía: "pero, ¿qué me pasa, soy yo?., yo le preguntaba a mis compañeras: "¿es que lo hago tan mal o qué es lo que pasa, yo veo que avanzan todos y los míos no avanzan como que mucho?.. Entonces, es ese mismo temor de uno, eso lo hace cometer más errores y más imprudencias porque uno va de un lado a otro, sin saber de verdad qué se tiene que hacer. Creo que también eso tiene que ver (r1.12, p. 25).

Cuando la situación es con niños más grandes, como en el caso de las maestras que terminan trabajando *en los grados superiores de básica, en bachillerato o las que trabajan con los Centros Amar, el problema de disciplina es mayor.*

Trabajar con bachillerato fue un complique, pues chicos más grandes que yo, en estatura, niños de 14, a mí me tocaba ponerme en una situación de que, la seria, la gruñona, la que si no, te mando en la agenda, [...] allí todo se mandaba en la agenda, la disciplina es muy estricta, entonces, que el observador[...] bueno al principio era la profe chévere y que las actividades lúdicas[...] unas actividades lúdicas las hacía en el parque, en la institución había patios grandes pero salíamos al parque, quedaba uno cerca, entonces ya los chicos no querían (r1.2, p. 85).

Planeación

Como ya se decía, en el primer año de trabajo, llegar a la institución escolar significa encontrarse con la jornada completa y tener que asumir un grupo, con todo lo que ello implica. *Planear para todo el día, para todo el año* es, tal vez, uno de los grandes choques.

Resultó muy complejo plantear el programa, pues cuando uno hace la práctica, estás unas horas en la institución e intervienes con una actividad. Pero aquí hay que planear el día entero (r1.1, p. 23).

Planifican para todo el año y de ese proyecto pues se desprenden los temas que ellas trabajan, de acuerdo a esos proyectos entonces, “acá tengo el proyecto”, entonces, ella lo puso como en preguntas; una es “¿Qué alimentos conozco?. Y lo desprendió como una especie de mapa conceptual que se llama “Alimentos y verduras” y otra parte que se llama “¿Cómo soy?. Entonces ahí estaban las partes del cuerpo y mi vestuario y otro que se llamaba “¿Con quién comparto mi tiempo?. Entonces decía “con mi familia, mi barrio y mi jardín.” (r1.15, p. 168).

Si a esta nueva situación se le agrega el hecho de que *en muchas instituciones las formas de planear están determinadas y orientadas* de maneras particulares, la situación se complica. Así mismo, en algunas instituciones existen formatos y exigencias que deben ser cumplidas.

Para mí fue un choque, pues se planeaba quincenal las actividades que uno iba a hacer, si había hojas guías, las hojas que uno iba a trabajar, lo que fuera hacer, pero entonces, nos decían que teníamos que planear por el proyecto de aula, pero también teníamos que responder a ciertos logros, que no todos los logros que había en el proyecto de aula, pero era como meter todo a la fuerza dentro del proyecto (r1.6, p. 214).

En fin, había muchas cosas que eran contradictorias[...] yo planeaba porque la coordinadora así me lo exigía, yo trataba de meter todo, por ejemplo, yo estaba trabajando los peces y hacer una guía de los peces porque la coordinadora decía o meter muchos conceptos ahí que no iban, eran como obligación, yo me sentía como que me traicionaba a mí misma, yo: “no pero es que esto no es así”, y yo era consciente de que no estaba planeando como era (r1.6, p. 215).

Algunas maestras intentan realizar *sus planeaciones de acuerdo con sus ideas*, en ciertos casos las propuestas son aceptadas por la institución o por algunas compañeras, en otros, terminan siendo poco funcionales y todo esto se convierte en un proceso de aprendizaje.

Entonces decidimos hacer como dos tipos de planeaciones, ¿cuál proyecto tú vas a hacer? que a partir del interés de los niños, por ejemplo, yo tengo el zoológico, animales salvajes y de ahí cogía todos los logros que se supone que uno tiene que organizar, sacaba los que sí me servían, porque en el proyecto

salen efectivamente muchos aprendizajes que no están dentro de los logros y aparte se trabajaba por medio del juego o actividades lúdicas los que faltan, y así, a ese acuerdo llegamos y todas las profesoras nos sentimos mejor, es menos estresante, pero el año pasado era una confusión terrible (r1.6, p. 217).

Ha sido un poquito complicado pero de todas maneras lo bueno es que en el Distrito no está la directora así cansona que te diga: “así tiene que trabajar o planear”, no. Hay la posibilidad de esa autonomía, entre comillas, que no lo encuentra en muchos colegios privados, entonces, de todas maneras yo ahí sí encuentro oportunidades para trabajar cosas diferentes. Un día los niños interesados todos en los sapos, entonces, llevaron sapos al salón y le averiguamos todos, como que he encontrado espacios, pero son muy difíciles porque los niños piden muchas cosas pues que uno no está acostumbrado a hacer y los papás también, eso complicado (r1.11, p. 56).

Fue muy difícil, igual con las matemáticas yo decía: “¿cómo voy a empezar la construcción del número en el niño o en la niña, o qué procesos quiero desarrollar o quiero ver?., digamos temas como conceptos y quiero ver que las niñas construyan procesos en esos temas, entonces, especificar eso me sale un montón. Cuando ellos vieron esa planeación dijeron: “Luz Dary, ¿esa es la planeación de todo el año? (r1.6, p. 211).

Las maestras se encuentran con que *en un principio hacían planeaciones muy cerradas* que a la hora de ponerlas en práctica eran muy difíciles, lo que las ha llevado a realizar planeaciones un poco más flexibles, en las que se tengan en cuenta los intereses de los niños.

Así, porque me pasó lo mismo que Natalia, yo tenía un ideal de los niños de dos a tres años, de tres a cuatro, de cuatro a cinco, entonces yo venía con ese imaginario, uno si lee todo el cuento sabe que el niño debe estar[...], en esa medida también planteé la propuesta para el ambiente, y uno llega aquí planea las actividades, y efectivamente ya cuando las va a poner en práctica, resulta que no le funciona nada (r1.6, p. 371).

Puedes llegar un día que pueden estar concentrados, así sean 5 minutos, y hay días en que no y no, y por eso estar con ellos es angustiante, con ellos uno se queda[...] Como cumplir todo con lo que se propone en ciencias, yo con ellos tengo ganas de hacer muchas cosas pero veo que no, entonces empieza uno como aterrizar más: “¿qué es lo que les interesa?” (r1.3, p. 308).

La *planificación conjunta* es otro de los problemas que las maestras encuentran. En algunas instituciones se hace, aunque en otras inician pero no lo continúan, lo que complica el trabajo, por ejemplo, en el caso de los Centros Amar, aunque se tiene la intención de planear conjuntamente, en la práctica no se hace.

[...]Entonces pues ya hablamos entre nosotras más calmadamente, entonces, se hablaba del trabajo por proyectos, me pidieron una exposición, llevar bibliografía (r1.2, p. 48).

Nosotras planteábamos: “hagamos una planeación entre nosotras digamos cómo la vamos a hacer, digamos qué parámetros”, pero eso a nadie le interesa y eso tú allá lo dices y al otro día, haga cada uno lo que quiera, entonces, allá tampoco hay ese compromiso (r1.7, p. 75).

En otras instituciones, especialmente en las que tienen primeros grados de básica, el problema se presenta porque *se organizan según las áreas y cada una tiene que hacer la planificación respectiva*, sin un trabajo de equipo, pero además, sin una formación en cada área suficiente para trabajarla.

Ahí yo me sentía: “no sé nada”, porque era responder para sociales, me toca responder por procesos geográficos, históricos y democráticos, uno “¡ay Dios mío!., pues están los temas, está la posibilidad de que uno los maneje como quiera, pero igual yo decía tengo las herramientas a nivel como didáctico, como de qué me invento, qué hago, pero ya los conceptos, sí estudie, no hay de otra, estudie, como las cosas a nivel de estrategia pedagógica, por dónde me voy, como analizar muy bien los grupos, eso sí, como analizar qué estrategia funciona mejor que allí aplique, esto, pero en el otro grupo no me funcionó, entonces, qué hago ahí en ese momento. Como de la improvisación y la iniciativa sí es perfecto (r1.11, p. 204).

[...]después, que la unidad, que cada profesor, en primero son 7 primeros cada primero, cada profesora se llama programadora, entonces, yo programo todo lo de ciencias, la otra programa todo lo de matemáticas, la otra todo lo de castellano para todos los primeros, además de eso hay una reunión por áreas, a esa reunión de área yo tengo que rendirle cuentas a un jefe de área de ciencias de primaria y a ese de primaria tiene que rendirle cuentas al de bachillerato. Entonces cada ocho días nos reunimos todos los de área como para llegar acuerdos generales pero ha sido bien complicado, cosas difíciles (r1.13, p. 98).

Ciencias, sociales todo lo de inglés; gramática, *speaking, listening, reading*[...] eh[...] “¿qué más me toca?. Artes, danzas, educación física, todo menos matemáticas y español, ya esas dos no (r1.13, p. 172).

La planificación de actividades se complica para las instituciones en donde los grupos de *niños son muy heterogéneos* en edades e intereses.

Yo les aporto pero de igual manera, estamos limitados por el tiempo, porque mis actividades no pueden ir más de una hora y media, de tres a cuatro y media y tengo que hacer dos actividades y tengo que cumplir con ellas y pues yo las planeo de manera que sean significativas, que de pronto el niño aprenda, pero muchas veces no se puede hacer de esa forma por el tiempo, por las edades, con el chico más pequeño que tengo que es de dos años y ocho meses, yo no sé cómo trabajar con él (r1.7, p. 25).

Yo hago la planeación de una actividad y cuando la voy a realizar, a los que son más pequeños les puede llegar a interesar pero, a los grandes no, les parece muy aburrido que es una actividad para niños, porque como ellos se creen más grandes que uno, eso es el conflicto, entonces uno les pone hacer una actividad a los grandes y a los chiquitos ya no les gusta, eso es un *complique* muy tenaz por las cuestiones de edad y las problemáticas sociales, hay niños que llegan (r1.7, p. 47).

La situación, desde luego, se complica cuando *trabajan en bachillerato o en los grados superiores de la primaria o en grupos de edades diferentes*, pues aquí las exigencias de la planeación aumentan por el número de materias que tienen que dictar.

Yo tenía que dictar 9 materias y así por materia es un complique, no, 10 con la de bachillerato, un poco complicado porque estaba medio ambiente, todas las básicas: inglés, música y danzas; teníamos otros profesores, había ética y religión, yo las suprimí (r1.2, p. 83).

Aunque yo ya había trabajado con multigrado, eso era muy diferente que en la práctica, planearse una actividad de una hora para ellos y es que era un momentico y la organización, hiciste la actividad y ya listo otra vez a la profe. Pero ahora ya tenemos toda la jornada con un multigrado y estar pensando que no todos están en el mismo grado sí, que por eso a todos no los puedo poner a rasgar papel, porque por la edad ya se aburren, eso fue complicado. Pensar en actividades diferentes para cada grado, para mí era tedioso. Entonces cuál es la gracia, yo lo que tengo que hacer es planear una actividad que sea igual para todos los chicos pero que tenga diferentes niveles de dificultad. Yo creo que aún no lo he conseguido bien pero a veces se intenta, pero a ratos no sale. Eso fue muy difícil enfrentarse a ese grupo, la exigencia de la institución, afortunadamente para mí, Stella, además de ser una directora es una persona que inspira total confianza (r1.16, p. 43).

En general, las instituciones *exigen un planeador que periódicamente es revisado por las directivas*. Además, en algunos casos, las maestras llevan el diario de campo que realizaban en la universidad y que se convierte en un apoyo para su trabajo de planificación. Este lo llevan dentro del mismo planeador.

Por ejemplo, a mí el diario de campo, la descripción de lo que yo hago, de mi jornada, es lo que me ayuda a pensar la planeación, qué sería lo siguiente, porque las primeras semanas no lo estaba llevando porque no nos habían dado los cuadernos, yo no tenía cuadernos, estaba así como de *relax*, y tenía un despelote, no sabía qué hacer, entonces, yo dije, definitivamente cojo mi diario de campo, lo organizo donde me salga, donde vaya y sí, eso a mí me ha ayudado bastante porque o sino (r1.4, p. 76).

Allí más que diario de campo, lo que es obligatorio llevar es un planeador, un cuaderno en el cual planeamos por semana, pues uno planeaba el día por día pero entonces, como que cambiamos porque día por día es como muy aburridor y no sale, no había continuidad, yo propuse que por lo menos quincenal

era de acuerdo al proyecto, bueno estamos haciendo planeación semanal, se hace planeador, más que todo cada una lo lleva de alguna manera, por decir, yo pongo unos pasos, los conceptos que voy a manejar, los procedimientos, los objetivos (r1.4, p. 93).

En muchos casos *la planificación exige un trabajo extra*, si bien, en algunas instituciones nominalmente existen algunas horas para la planificación, estas muchas veces no se cumplen y las maestras deben realizar este trabajo en su casa, o bien por las noches o en los fines de semana.

En este momento yo estoy en *stand by* porque llevo dos meses en donde no he tenido esas dos horas de planeación porque la otra profesora está trabajando con el Distrito, no hay reemplazos, por eso es que yo no he podido cambiar el turno para venir a las reuniones y ella lleva como dos semanas que se va a las once de la mañana, yo llego y de una me toca con grupo, yo no tengo tiempo para planear, para mirar qué voy a hacer con las actividades, ni para almorzar siquiera, entonces, este tiempo ha sido un poco difícil para mí (r1.7, p. 80).

En los jardines infantiles y en las demás instituciones, además de la planeación de las actividades pedagógicas, *se realizan muchas otras actividades las cuales deben ser planeadas y llevadas a cabo con los niños*.

O usted planeó tal día tal evento entonces, ustedes tienen que hacer esto, para tal día hay un evento, necesito que ustedes con los niños organicen un punto y se presenta (r1.7, p. 39).

En el tercer año, la tensión tanto en el aspecto de la planeación como en otras ya mencionadas va disminuyendo. En general se puede decir que *las maestras tienen mucho más claro cómo es, o cómo llevan a cabo su proceso de planificación* e incluso cuál es la que ellas prefieren y por qué.

Yo planeo por semana, nosotros sí tenemos como una distribución de tiempos y de espacios en la escuela, esta semana, el lunes voy a trabajar en ciencia y en tecnología, luego en arte y psicomotricidad, tenemos dos espacios en la mañana, en la tarde el trabajo sí es mucho más libre con los niños, el fin de semana anterior trato de mirar qué voy a trabajar en ese tiempo de acuerdo al interés

de los niños, el interés son los animales, por ejemplo en ciencias, entonces es mirar cómo los animales se desplazan, la comida; acá aprovechamos mucho esa zona verde que tenemos, planeo por ejemplo, si son los animales, bueno una exploración de los animales, que los observen con las lupas, que los describan cómo son, como empezar a alimentarles más eso que tanto les llama la atención, así más o menos en todos los ambientes (r3.1, p. 50).

A mis compañeras les gusta cada dos semanas, pero a mí no me gusta cada dos semanas porque siento que el viernes puedo evaluar qué pasó, qué funcionó, qué no funcionó, qué me hace falta, qué me invento, sí, o sea, qué necesito para poder planear la otra (r3.7, p. 92).

Sin desconocer que hay instituciones donde todo el trabajo está programado y hay poco margen para el trabajo más personal:

Allá todo se lo programan a uno, allá manejamos cuatro cuadernos, para su información dos no son nada, manejamos uno de español, uno de matemáticas, son niños de tres años y este año cumplen los cuatro. Tienen que llevar un cuaderno de ética y valores y tienen que llevar uno de inglés, tiene que llevar el libro de matemáticas tienen que llevar el libro de inglés y *Word book* de inglés. O sea, allá no le queda tiempo ni de pensar, porque si lo piensa ya se quedó atrasada en dos guías en el libro, no entonces allá entrabas en *shock* y guías (r3.9, p. 140).

Es evidente que en el tercer año logran tener mayor posibilidad de generar planeaciones y actividades de manera más autónoma.

Nosotras hablábamos de un formato de planeación, porque cada quien planea diferente, no tenemos un formato preestablecido, en el que, objetivo general, objetivo específico, desarrollo, sesión, preguntas; cada una, más o menos, partiendo de esa flexibilidad que nos da la escuela, planea, como, como mejor le parezca, entonces puede que yo lo haga así, y hay otra que sí lleva un registro así súper minucioso de qué va a hacer la actividad, cada una lo maneja, es como más libre de cada una, como lo quiera manejar, porque no hay nada establecido (r3.1, p. 58).

Es una conclusión a la que hemos llegado[...] cuando yo llegué acá, nadie me dijo: “mira, acá se planea así”, sino cada quien va mirando cómo va trabajando. Esa autonomía que cada una tiene, yo me empecé a dar cuenta que los niños sí vienen con unos intereses, que la disposición, tantas cosas que afectan; el mismo horario tan flexible de la escuela. Entonces está uno en una actividad súper preparada y llegan dos niños en el momento menos esperado, toca involucrarlos, sí, es muy riguroso el trabajo, entonces implica, que no les hago a estos niños porque ya llegaron cuando se está acabando la actividad (r3.1, p. 61).

Así mismo, en el tercer año, las maestras logran llevar a cabo planeaciones en las que se tiene en cuenta, en mayor medida, los intereses de los niños y sus características, pero sobre todo tienen la seguridad de que si no les funcionan las actividades que llevan planeadas propondrán otras, de acuerdo al clima que observen y sientan que se está desarrollando la clase.

[...]y ya cumplió el trabajo, saco las cosas que más me sirven y paso a lo práctico, lo que me dio resultado, y no me complico, no discuto[...] porque además cuando uno hace la planeación yo creo que uno no escribe cómo el niño va a recibir eso, si es conveniente, si es propicio, si es divertido, y de alguna manera tendrá que resultar, ojalá sea divertido (r3.3, p. 354).

Pero, ya hay lugar para ese tipo de cosas y decir: “bueno, si no fue por ahí, pues vámonos por acá[...]” o “bueno, hoy traía pensado esto pero veo que hay más disposición para hacer este tipo de cosas”, hay días en los que ellos no quieren hacer nada, “¡jueguen!, que yo estoy pendiente”, o sea, esa es la realidad[...] y la dinámica es distinta día a día y no siempre como que “¡ah no salió como lo pensé, terrible! (r3.1, p. 142)

En estos tres años se va fraguando la idea de que el trabajo en la primera infancia implica una negociación entre la maestra y los niños.

Al principio era muy rigurosa con la planeación y me desesperaba, por ejemplo, que yo traía la súper actividad y los niños se me iban por otro lado[...] pero es que mi interés también es importante, pero están los intereses de ellos[...] y yo a lo último dije: “relájese porque no va a llegar a ningún lado, ni se cumplen

mis objetivos ni los niños están bien, entonces ahora soy más flexible, a veces las cosas se van por otro lado y trato de encaminarlas por donde los niños las llevan” (r3.1, p. 56).

Sin embargo, a algunas maestras les cuesta trabajo estar al día con la institución, en la entrega de las planeaciones, porque sienten que es un trabajo que tienen que realizar fuera del horario habitual y las exigencias de su trabajo son muy grandes y no alcanzan a realizarlo, teniendo que utilizar tiempo extra.

A mí me ha dado muy duro la planeación y eso me quita mucho tiempo, en el jardín llegaron a tal punto que si no entregábamos planeación, no pagaban, entonces tocó empezar a pensar y a pensar. Yo soy de las que le hago el quite a la planeación, yo tengo que entregar historial, allá se trabaja por áreas, por área mirar qué se trabajó en el mes; lo logró, no lo logró, está en proceso o definitivamente no, mirar eso niño por niño y escribir, escribir observaciones generales de cada uno, talla, peso, todo eso se hace mensualmente, o sea, eso yo lo hago, pero a mí el planeador sí (r3.6, p. 144).

Por ejemplo, eso que te piden y te exigen cosas, pero no te las dan, [...] allá nos piden la planeación: “Natalia, ¿cómo es posible que usted no haya terminado la planeación?., “no alcancé, salgo de aquí a las 5 de la tarde luego a mi casa a las 8 de la noche porque viene el contra flujo entonces a qué hora piensa que yo lo voy a hacer, tengo la mitad pues mañana le doy el resto”, “no, ya o si no memorando [...]”; allá somos pioneros en tecnología, los papás pueden entrar a Internet y ver a los niños en diferentes aulas en clase, pero quién tiene que estar pendiente de que los niños salgan, de que se les tome la foto, de que la página esté actualizada, yo tengo que estar todos los días metiéndome en la página y mirar que todo esté perfecto de mi nivel, porque “si no sale el niño en la foto, la culpa es suya.” (r3.9, p. 114).

Es que en los jardines privados tenía que planear y entregar planeador, el viernes no podía llevarme el planeador para mi casa [...], teníamos que ir un sábado al mes para hacer reunión, teníamos rutina una vez cada semana cuando nos rotábamos, el lunes y el viernes hacer rutina, recibir los niños hacer la oración, cantarles, hacerles alguna dinámica, luego el viernes hacerles otra vez la oración, cantarles, y otra dinámica de despedida (r3.10, p. 168).

Indudablemente, en *el tercer año las maestras sienten que son capaces de integrar varios elementos*: pedidos institucionales, sus propias expectativas, las de los niños; y desarrollar así, no solo buenas planeaciones, sino buenas actividades.

Estoy con prejuicio y es más fácil la planeación, es más fácil estar, uno, ya en la dinámica, ya empieza a conocer los niños, realmente es en esa edad donde necesitan, pues uno sale de la universidad sabiendo de todo un poco, pero le dan transición, primero a ver qué tanto se maneja, a ver qué tanto los criterios del colegio, la institución donde uno este. Entonces, uno termina pareciendo que no supiera y al borde como de la locura bueno y ¿por dónde empiezo?, ¿cómo hago?, ya ahora uno tiene mayor compromiso, mayores destrezas, habilidades, en cuanto a que los niños deben salir con esos criterios, con esos objetivos que está pidiendo la institución, que van a pasar a otro colegio, entonces uno lo domina mucho más fácil (r3.9, p. 3).

Mira lo que pasa es que uno busca una actividad, [...] entonces uno busca un libro y en él una actividad y le dicen recursos, pues uno más bien ya conoce su grupo, sabe con qué material cuenta, sabe qué recursos tiene, puede diseñarlos perfectamente y hacer actividades muy buenas (r3.10, p. 135).

Los contenidos

Una apreciación general, en cuanto a los contenidos, permite plantear dos grandes problemas, el primero de ellos se refiere a la idea de que *en el sistema educativo hay unos contenidos que deben ser trabajados y sobre los cuales se debe responder a nivel global*; y el segundo tiene que ver con las *exigencias institucionales de estos contenidos*. En cuanto al primero, las maestras se encuentran con que les falta profundización en los contenidos que deben enseñar, hecho que es más evidente en la primaria.

Uno sale sabiendo de todo y nada a la hora del té, porque cuando uno se acerca a esos conocimientos[...] en el preescolar uno tiene ciertas cosas ya más sólidas, pero si te acercas a primaria, en tercero uno no sabe lo de la energía, por decir algo o de la fotosíntesis, uno no tiene bien claro todo ese proceso, entonces, le toca a uno revisar libros. Y todo lo de la didáctica es fundamental[...], más que todo en los primeros años (r1.4, p. 201).

Pues apenas yo llegué ella me entregó los contenidos, “usted tiene que ver esto y esto para estos cursos, yo no sé cómo lo vaya a hacer”, yo: “bueno, sí señora”, pero de todas maneras siempre es duro, porque es ver una cantidad de contenidos que, uno, de clase a clase tiene que cumplir. Y que los papás tienen que mirar qué contenidos se vieron, qué no se vio, si tiene relación alguna o no, no importa, tiene que verlos, los niños tienen que tener[...] en el cuaderno registro de los temas[...] en inglés ellos tienen que copiarlo todo entiendan o no entiendan, pero que los papás vean eso en el cuaderno, entonces eso una a veces se pone a pensar: “¿Pero qué? ¿A qué estamos jugando?. sí (r1.13, p. 193).

Así mismo, es enfrentarse con que *los niños deben alcanzar ciertos aprendizajes, llamados logros*, y que se alcancen o no, es por lo que se va juzgar el trabajo de las maestras, o sea, por lo que van a ser evaluadas.

Los niños tienen cuatro años, ya están cumpliendo cinco y bueno ayer llegué al 100, porque es que yo iba en el 8 y los de pre jardín iban en el 4, [...] entonces, empecé a trabajar el sistema decimal, pues lo que yo considero que los niños están en su proceso, pero me tocó correr con las familias de los números y entonces, ya terminamos, y yo, precisamente hoy, estaba diciendo, no ya cumplí ya listo, ya llegaron hasta el 100 ahora voy a empezar sistema decimal, pues traté de hacerlo así muy significativo que ellos contaran todo el tiempo y pues ahora vamos a trabajar con la *yupana*, pues nunca he trabajado, pero sé que se puede utilizar, quiero trabajarles mucho material concreto en estos dos meses que nos quedan para hacer algo de otra manera, quiero correr con las letras que las aprendan también para poder estar relajada y trabajar lo que a mi modo de ver ellos empiecen a utilizar (r1.12, p. 190).

También siento mucha responsabilidad, porque me piden y me dan una exigencia que debo llevar con ellas en cuanto a conocimientos o a conceptos, no sé cómo podría decirlo, entonces, yo tengo que responder a eso y que si no le pongo de pronto planas, no estoy siendo buena docente (r1.6, p. 8).

La experiencia y su autoformación han dejado entrever cuáles son los contenidos que pueden ser considerados a la hora de trabajar con un grupo de niños y niñas, de ahí que en el tercer año ellas puedan tener mayor conocimiento y puedan articular las exigencias institucionales con los intereses de los niños.

Por ejemplo la semana antepasada, se tenían que aprender la vocal *u*, digamos, el color rojo y la letra *o* estaba en la planeación, en lo corporal estaba hacer movimientos de coordinación general, y en lo social trabajar el respeto, y todo eso debe integrarse en una semana, y entonces el cuento reforzado era que llegaba la *u* volando y era de color y termina uno integrándolos y que tenía un amigo que se vestía de color rojo, entonces el amigo y yo pensando: “¿a dónde meto el oso, y la vocal *o*? entonces [...] lo que no me tiene conforme o no me gusta, pero quiero sacarlo, es que haya una planeación fija, y que el proyecto tiene que entregarlo y uno tiene la posibilidad de planear con los niños, algo que va en los proyectos de aula es esa posibilidad de que puede estar acá o se puede cambiar (r3.3, p. 301).

Para el tercer año de labor educativa las maestras logran tener más confianza en el trabajo que realizan en el día a día con los niños; sin embargo, no deja de preocupar que su intervención se vea cuestionada por lo que se visibiliza del trabajo realizado con los niños y niñas. La cantidad de trabajo en los cuadernos o de guías será, en muchos casos, el patrón con el que se las mida, así como el que los niños pasen o no en colegios grandes.

Debe de ser de hecho más libre y menos estructural, menos psicorígida, pues allá también tienen un programa medio [...], pues no está bien montado pero son las concepciones de los profes que son quienes definen el currículo [...] y tienen una obsesión con las guías que es el fin último de todo, o yo no sé también si la guía misma es como lo que las profesoras utilizamos para demostrarle a los padres de familia y a la directora qué es lo que se trabaja porque si no hay guía no hay actividad y no aprendieron nada, y si no le ven a usted llena la carpeta, no es que se empiece a cuestionar su trabajo pero sí se empieza a comparar: ‘¿por qué esto está así y por qué esto lo hizo así?’ (r3.3, p. 177).

[...]es que Patty también siente la presión de sacar a los niños al colegio grande, entonces ellos prácticamente es todo el día en la biblioteca haciendo plantillas, recortando, usando palito para pegar, o sea mucha motricidad fina, porque ella siente la responsabilidad de que tienen que salir súper bien, para un colegio grande, entonces no hay un momento rico: “vamos a jugar que está haciendo frío y vamos a traer bufandas, vamos a traer gorritos y vamos a tomar agua de panela, hacer una fogata porque está haciendo frío” (r3.7, p. 110).

Los problemas didácticos tienen que ver con la edad. En los primeros años, uno de los problemas grandes es enfrentarse con niños tan pequeños: *qué y cómo enseñarles.* La mayoría siente que su formación fue deficitaria en ello.

Cuando uno está con niños más grandes van a ciencias y ya, pero niños que están en “chichí y popó” es difícil. Los independientes sí son niños[...] tú puedes trabajar en ciencias todo el tiempo, son niños que manejan conceptos, que ya hablan, que recuerdan y se conectan con las cosas de la vida cotidiana[...] con los chiquitos que son aventureros y conversadores no[...] Pero yo sé que uno tiene que aprender que con ellos es más la experiencia: que miren, que sientan que a través de los sentidos, que miren, que exploren, la observación y ese tipo de cosas[...] (r1.3, p. 309).

Es que para mí ha sido difícil, por ejemplo, eso de los jueguitos y los cantos en la universidad nosotras no vemos..., el proyecto de grado que hicimos con los niños pequeños eran juegos como serios, es que nosotras nunca fuimos como las más dinámicas, donde el baile esto y el juego y como que no lo siento que sea una fortaleza mía (r1.3, p. 98).

Dice Marien que uno no vaya a empezar por donde no es, por ejemplo, allá nos hacen mucho énfasis, que primero es la crayola gruesa, que toda la parte del garabateo con la crayola gruesa y para pasar a lápiz, primero el niño tiene que dominar la crayola y todo el proceso de la pinza y son cosas que uno las va viendo en lo cotidiano y a veces uno se estrella y dice: “eso no lo debí hacer” [...] pues yo sé que es también la experiencia la que lo forma más a uno, más que toda la teoría y la experiencia de estar ahí todos los días con los niños. Por ejemplo, hay cosas, en cuanto a didáctica (r1.4, p. 210).

En los grados o niveles superiores de la educación preescolar, tal vez uno de los problemas es enfrentarse con que en *la mayoría de instituciones hay un énfasis en los aprendizajes formales.* El tema del aprestamiento para el aprendizaje de la lectura y la escritura aparece como un imperativo en lo que se podría denominar segundo ciclo de preescolar.

Ha sido un choque el aprestamiento, todas tenemos imaginarios pero llevarlos a cabo es súper difícil porque las niñas tienen que salir con unas bases, pero uno trata de rescatar la tarea; yo también me he cuestionado, lo que se da en los primeros años es fundamental para el resto de la vida (r1.1, p. 63).

Si ya empiezan trabajando el *Elfo*, manejan cartillas por cada nivel, he visto que ellas trabajan, todo el tiempo a través de canciones y juegos pero así concreto porque en esta parte está el aprestamiento, lo trabajan incluido con actividades. Además que lo general es un proyecto de aula, dentro del proyecto se integra el programa y se deja para jardín o tienen tareas una vez o dos tareas a la semana y para que los papás no pongan problema, esa es la reunión que vamos a tener el 7, se reúne a los papitos y se le cuenta qué se trabaja, por qué razón no van a llevar esto, que por qué razón si van a llevar esto, en qué se pide colaboración de ellos; además porque los papitos lo que se ha visto es que a las tres maestras se les han integrado muy bien a los proyectos de aula, entonces, ellos sí participan mucho (r1.12, p. 246).

En cada área el problema de los contenidos tiene cierta especificidad, *en el caso de la lectura y la escritura*, uno de los grandes problemas consiste en que las maestras se sienten presionadas para utilizar los métodos tradicionales; cuando tienen autonomía para trabajar con sus propias ideas, sienten que les faltan elementos conceptuales para abordar estos procesos.

Qué he hecho yo[...] cómo tengo que manejar las lecturas, imágenes, grafemas, iconogramas, qué hago yo[...] también me pasa lo de Diana, o sea, vimos todos los semestres, pero uno no sabe cómo es ese proceso que los niños pasen a reconocer la letra, los grafemas, los sonidos desde lo fonológico (r1.4, p. 202).

Yo sí tengo algo que decir, por ejemplo frente a los planteamientos de *Emilia Ferreiro*, yo siento, es que lo que nosotras hicimos con la práctica era evidenciar eso que dice esa señora: “este niño está en esto, este está en esto”, pero yo siento que falta hacer hincapié en llevar un proceso. ¿Cómo hago yo para que el niño realmente avance y qué puntos específicos son los que hay que tocar, además de los planteamientos teóricos?, pues entran también, las acciones concretas: ¿qué voy hacer con los niños que escriben en espejo? (r1.4, p. 225).

Sí, lo que dice Diana, yo siento que a nosotras nos hacen una prueba, sabemos mucho, el resultado está en el ECAES en la prueba del Distrito, uno dice: “sí yo salí bien”, pero a la hora de uno enfrentarse a los niños, con cosas concretas como por ejemplo la escritura, uno dice: “¡uy! esto cómo lo hago, y acá cómo lo haría”, o sea, yo me acuerdo que en la universidad le decían que sí, que el constructivismo, que empezáramos por el garabateo y hay otra cosa, acá no se presta para el contexto. Es la otra cara, cuáles y cómo se trabaja eso, por dónde empiezo y cuál es el proceso (r1.4, p. 209).

Puede observarse, de la misma forma, que para las maestras, en su tercer año de trabajo, la enseñanza de la lengua escrita es uno de los temas que más se cuestionan, pues si bien tienen cierta formación, sienten que no es suficiente para iniciar el proceso lector propiamente dicho. Sin embargo, han ido buscando estrategias para hacerlo:

Mira allá en la escuela, todos los niños tienen la cartilla *Nacho, Coquito*, entonces no falta preguntar qué se está trabajando, y uno tiene que ver cómo maneja la cartilla, no tan tradicional como dice ahí, un poquito más enriquecedor; como que traerlo un poquito más al contexto en el que están los niños, para que sea un poquito más significativo y como agradable, pero al igual hay que usarlos porque son los recursos con los que contamos. Desafortunadamente, la educación pública, los niños no tienen todos los recursos que uno quisiera que manejáramos para trabajar un excelente proyecto (r3.10, p. 224).

Yo hice el diagnóstico, sabía dónde estaban los niños, pero yo no sabía exactamente como llevar a cabo el proceso lector; decía: “¿por dónde arranco, cómo hago, mientras, qué hago?..”, entonces empecé a leer libros y libros, y tenía muchas ideas en la cabeza y ya como en abril, como en mayo, yo decía me faltó tal cosa, debí haber arrancado así, porque veía y leía más, yo si pienso que la universidad si debe ser muy puntual en eso, a la educación tanto privada como pública, le interesa que los niños lean, escriban, sumen, resten bien (r3.10, p. 86).

La enseñanza de la matemática básica es otro problema importante. En este campo algunas maestras sienten que, si bien tienen ciertas bases para el trabajo, entienden que este es un aprendizaje complejo y que les faltan conocimientos, sobre todo las que trabajan en primeros grados de básica primaria; otras sienten que las bases que

tienen no son apreciadas en las instituciones. Aunque las que han hecho trabajos de grado en el tema tienen fortalezas en él. Esta situación no varía mucho del primer al tercer año.

Entonces, ahí fue muy difícil, igual con las matemáticas y decía: “¿cómo voy a empezar la construcción del número en el niño o en la niña, o qué procesos quiero desarrollar o quiero ver?, quiero ver que las niñas construyan procesos en esos temas, entonces, especificar, eso pues me sale un montón” (r1.6, p. 211).

Y por lo que tiene dificultades uno mismo, por ejemplo, yo en fraccionarios, es una cosa que a mí me ha costado y es uno de mis propósitos, mi hermana es pila en eso, me dio un cursito intensivo porque es terrible, primaria se empieza la división y había unos ejercicios que salían en el libro y yo primero los miraba antes de ir allá[...] como que también las dificultades que uno tiene, pues terrible, porque cómo así, la profesora no sabe, tienes ciertas dificultades de conocimiento, desarrollo matemático, lógico, cómo voy a proyectar yo a los niños mis mismos errores y peor enseñarles algo que ni sé y mal (r1.4, p. 211).

Para la parte matemática, yo considero que nosotras en la universidad no es tan fuerte pero igual tenemos más bases que las otras compañeras, en todo lo que es desarrollo del conocimiento matemático y lógico, porque todo lo que trabajamos se puso en práctica, que elaborábamos *tangram*, hacíamos *origami*, como jueguitos de clasificación y pues algo que le metía uno la universidad era que el niño en el desarrollo del pensamiento del conocimiento lógico tenía que construir la noción de objeto es a partir de juego y de clasificar, de comparar, o sea todo en el hacer, en el juego y pues a mí me dan muy duro porque todavía esas ideas no caben, y por más de que uno lo quiera proponer (r3.3, p. 187).

Yo retomo algunas cosas que trabajé con los niños, por ejemplo, con lo matemático, que eso es pues en ese momento lo que me motiva mucho, soy profe de matemáticas hace ya tres años y vuelvo atrás y miro, y efectivamente eso me sirvió para empezar a estructurar lo que tengo ahora, y de hecho lo que hice el año pasado, lo evalué este año para retomarlo, y organizar eso que estoy haciendo ahorita, eso me parece muy interesante (r3.4, p. 10).

Así mismo, se encuentra, tanto en el primero como en el tercer año, que cuando se llega al *grado de transición*, el trabajo pedagógico se organiza ya por áreas, lo que termina siendo muy difícil tanto para ellas como para los niños.

[...]pero siempre fue complicado en cuanto al preescolar organizarlo por áreas, porque supuestamente es difícil, porque como todos están involucrados, desde la comunicación, la cognición, entonces, separarlo por áreas, pues en ética y valores, cívica y urbanidad, qué voy a ver con ellas, qué actividades, eso también me ha dado muy duro separarlo por áreas, porque son como doce áreas entonces, ha sido complicadísimo, eso ha sido como la experiencia (r1.6, p. 212).

Otro elemento con el que se encuentran las maestras principiantes es que, en muchos casos, es una *exigencia institucional el uso y elaboración de guías para que cada niño las trabaje*, con lo cual no están familiarizadas; aunque algunas empiezan a realizar sus propias guías, siguiendo sus propias ideas.

Que hay que exigirle que hagan tareas, entonces, yo les pedí fue un recorte de la familia, y ella me dijo: “pero, ¿dónde está la hoja guía?. Yo dije: “no, es que la tarea es que traigan la foto de su familia, esa es la tarea”, y me dijo: “¡no! Tú tienes que hacer una hoja guía donde esté la tarea y esté dibujada la familia”, yo “pero, para qué si ellos me van a traer la de su propia casa, su familia de verdad”, que no, que tenía que ser así, y yo[...] Una guía donde hay una familia, en donde ni siquiera se parece al papá de él, o sea, nada que ver[...] (r1.6, p. 224).

Lo que pasa es que la coordinadora nos exige eso, cosa que yo casi nunca hago, trabajo en mesa, no me gusta sentar a los niños, pero entonces ella me dice 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, entonces[...] las nociones, por ejemplo, “arriba-abajo”, yo nunca hago una actividad en hoja para “arriba-abajo”, todo el tiempo es como vivencial; “¡no! deja eso arriba o abajo”, todo el tiempo uno reforzándoles eso pero nunca en hoja, pero ella me decía: “es que a ellos siempre se lo van a poner en hoja, y ellos no saben hacerlo en hoja y en el colegio se lo piden en hoja[...]” Los niños tienen tres añitos, imagínate, entonces eso como que también es una contradicción, y yo le dije: “no, la verdad es que no sé qué hacer con tantas hojas, ya tengo allá una bolsa llena de guías, que no me sirven para nada” (r1.6, p. 221, 223).

Como se observa la guía en algunas de las instituciones educativas sigue siendo un requisito para llevar a cabo la actividad pedagógica, tema sobre el que las maestras, en su tercer año de trabajo, tienen una mayor reflexión, o bien han desarrollado una manera de aplicarlas con sentido o se han adaptado a ellas.

Sí, cuando los estoy poniendo solamente a la guía, le estoy quitando el valor que realmente tiene al asunto, porque en sí yo no tengo problema con la guía, me parece divertida antes llegar a hacerla (r3.3, p. 136).

Además es que yo hago la guía por hacerla pero a mí me descontrola, a mí se me desordena, parten todas las puntas, nadie encuentra el tajalápiz y rayan la mesa, menos la guía, pero cuando yo he hecho un trabajo previo a las guías, y pongo las guías, el trabajo sale así y nadie se desordenó y ya y terminé y ya, y nadie tuvo trauma, ni ellos ni yo (r3.3, p. 138).

Ellos manejan de todo y es como el énfasis de la directora, porque ella está muy de acuerdo con guías, cuadernos. Si uno no pasa guías en su planeación, empiezan a preguntar (r3.3, p. 183).

Si bien los énfasis se hacen en las dos áreas tradicionales: lectura y escritura, y matemáticas; sin embargo, ellas se encuentran con trabajos en *otras áreas* como ciencias.

Yo les comentaba a ellos que durante el descanso me gusta observar mucho a las niñas y he visto que les interesan las lombrices, entonces, me puse a estudiar sobre la lombriz y desde ahí llevar la propuesta, sustentar por qué la actitud científica de las niñas era importante, aunque no sé mucho de la actitud científica, [...] y ahí, me reuní con el club de ciencias que está conformado por el coordinador académico y por docentes de bachillerato, no hay ningún docente de primaria y siempre los proyectos de ciencia se hacen desde bachillerato (r1.6, p. 12).

Sí, lo que pasa es que en el CEL, trabajé con todas las materias, pues por ser proyectos y por toda la estructura que tienen allí, que una sola maestra para las básicas, [...] y ya estos dos años he trabajado únicamente con matemáticas y ciencias, pero entonces ahí hay un componente personal que me motiva mucho por lo matemático, también por lo que he evidenciado en esa práctica

ya en ejercicio profesional con los niños, bueno, algo que se suscitó desde la formación docente y ya en ejercicio he encontrado muchas cosas que me motive mucho más (r3.4, p. 18).

Las maestras se quejan de que *los programas rígidos que se dan en las instituciones no posibilitan*, en algunos casos, desarrollos adecuados en los niños.

No, incluso ella me dijo: “profe, revise esos programas y usted me dice si hay que hacerles ajustes”, entonces, yo mirando esos programas pienso que los niños dan para más, porque yo tengo una sobrinita que ella con cuatro años y ya les lleva años luz a lo que yo tengo que trabajarles a los niños, sí, precisamente porque el programa es tan cerrado y por ejemplo, yo digo: “profe es que a mí me parece que esto[...]” “no profesora, eso se ve en transición”, o sea ella es “no eso todavía no, todavía no” y el día que me revisó la planeación (r1.4, p. 145).

También existen problemas con áreas no tradicionales, pero que tienen un gran peso en las instituciones educativas, como el caso de *religión*. Este es un tema complejo con el que las jóvenes maestras se enfrentan, sin mayores elementos para discutirlos y desarrollarlos desde sus propias posiciones. Sin embargo, dicha situación no es enunciada por las maestras en el tercer año.

[...]por ejemplo, religión ha sido para mí[...] porque yo sé que en el salón hay niños que no son católicos[...] y el colegio es de religión católica, entonces, desde el principio se dijo que teníamos que inculcarles la religión católica, entonces, que por la mañana en la rutina teníamos que rezar el padrenuestro, la *Dios te salve*. El día de la ceniza, por ejemplo, eso a mí me pareció[...] yo sabía que habían niños cristianos. Yo decía: “¿cómo es acá?, yo los llevo a la iglesia y allá que a todos les pongan. Y los papás ¿qué van a decir? (r1.4, p. 110).

Religión, sí, pero allá es todo por la parte de los valores. Eso también fue un choque tenaz, porque yo siempre he dicho que los valores no se pueden enseñar, entonces allá me dicen: “no, toma el libro de los valores”, que lee una historia allá y el valor de la solidaridad, o desde el respeto y allá los profesores gritando a los niños, no hay respeto, entonces yo decía: “me tocó lo más tenaz”, pero yo con valores, yo cómo, y tan pequeñitos, y yo cómo hago, por lo menos este bimestre que yo trabajé fue el valor de compartir, pero yo nunca me senté a que

compartir, no, hicimos muchas actividades llevaron juguetes, los materiales, nos compartíamos [...] y hay otra profesora que también dicta valores, entonces ella me pasaba las guías, para que trabajara con mis niños de tres años, y a mí me daba era risa la contradicción (r1.6, p. 414).

Otro de los temas que surge en el trabajo con los niños es el de la *educación sexual*, que se da de manera muy especial en los Centros Amar, pues las problemáticas de los niños llevan a que las maestras se cuestionen y a ver la necesidad de trabajar el tema de una manera fundamentada.

Yo como coordinadora propondría que la psicóloga hiciera talleres semanales donde, con lo que la docente observe, se trabaje; por ejemplo, en este momento estamos pidiendo un taller de sexualidad tanto para los chicos pequeños, que son los míos, como para los grandes, porque ya los pequeños a toda hora están involucrados con lo que ellos ya ven de los niños de 14, ya los niños pequeños quieren acostarse, niñas con niños, que darse besitos, o sea, eso es normal, lo que yo le decía a la psicóloga, están descubriendo su cuerpo, están descubriendo su sexualidad (r1.7, p. 53).

Pero es la manera como nosotros los ayudemos, porque si ellos en la casa ven que los papás a toda hora se besan, se acuestan juntos en una cama, el papá la mamá y los hijos y pues obviamente tiene sus necesidades, entonces cómo están manejando esos niños su sexualidad y no hay un aporte de verdad de psicología y a nosotras nos falta de verdad eso, porque hemos hecho talleres por lo menos con mis niños de autoestima, entonces hemos trabajado que el amor al cuerpo que querernos, pero eso queda ahí porque no hay un espacio en donde de verdad se amplíe y se trabaje (r1.7, p. 54).

Las maestras principiantes sienten que tienen *fortalezas en el trabajo por proyectos de aula*, como una forma de desarrollar los contenidos, aunque en muchas circunstancias chocan con los enfoques que sobre estos se tienen en las instituciones.

[...]planear por el proyecto de aula, pero también teníamos que responder a ciertos logros, que no todos había en el proyecto de aula, pero era como meter todo a la fuerza dentro del proyecto. Yo decía eso es como una contradicción, porque cuando yo vi lo de proyecto, uno iba sacando era a partir del tema lo

que iba dando y si esto sirve para matemáticas, pues de una vez trabajo matemáticas, de una vez trabajo ciencias, pero no voy a meter logro de conteo cuando a mí no me cabe, porque el proyecto es más de ciencias (r1.6, p. 214).

Entonces decidimos hacer como dos tipos de planeaciones, ¿cuál proyecto tú vas a hacer?, que a partir del interés de los niños, entonces por ejemplo, yo tengo el zoológico, animales salvajes y de ahí cogía todos los logros que se supone que uno tiene que organizar, sacaba los que sí me servían dentro del proyecto, anexaba, porque en el proyecto salen efectivamente muchos aprendizajes que no están dentro de los logros y aparte se trabajaba por medio del juego, actividades lúdicas los que faltan, y así a ese acuerdo llegamos y todas las profesoras nos sentimos mejor, es menos estresante, uno le puede dedicar todo el tiempo a su proyecto, y pues sí, aparte trabajan los otros, pero el año pasado era una confusión terrible (r1.6, p. 217).

Materiales y textos

Si bien, algunas maestras, sobre todo las que trabajan en jardines de clase media-alta, hablan de la suficiencia en los materiales, las que trabajan en jardines o colegios privados de estratos medios bajos se enfrentan *con la carencia de materiales*, e incluso en algunos casos, encuentran que, aunque los niños han llevado los materiales, estos no son entregados para el trabajo con ellos.

Ahora por ejemplo con el material, eso sí la lista de los niños valía como \$300 000 en solo material, plastilina, crayolas todo eso, pero, ella cogió, guardó todo en un armario grande, echó llave y entonces, nos dice: “muestren su preparador, ¿qué necesitan para esta semana que viene?. Por ejemplo, los viernes toca pasarle un listado, yo necesito papel, “no eso es mucho, yo no le voy a dar todo eso profesora, no malgaste, no malgaste”, todo es medido, todo es así, una desconfianza tenaz, ella a nosotros no nos suelta esa llave por nada del mundo (r1.4, p. 45).

La carencia de materiales es más *notoria en los Centros Amar*, pues allí existe muy poca dotación, cuando se supone que la gran mayoría de niños van a ellos para realizar sus tareas escolares.

En el instituto uno debe trabajar con las uñas porque no hay un solo libro y los niños tienen tareas de todas las áreas y de todas las materias y ellos creen que como uno es el maestro uno todo lo sabe (r1.1, p. 50).

Pero mira, allá tú tienes que responder, por ejemplo, allá el único material que me ha dado la fundación, desde que yo llegué, es un tapete, era un tapete lúdico de esos que se pueden armar en *fomi* y los chicos se lo han comido, o sea, hay niños súper agresivos que muerden y yo prefiero que muerdan al tapete a que me muerdan a un niño, entonces, ayer por ejemplo, encontraron una ficha botada: “ay es que usted me tiene que responder por ese tapete y me lo tiene que entregar”, entonces uno dice: “qué locura si el material no es para los niños para quién es.” (r1.7, p. 116).

Los textos escolares son otro material que se presenta muy polémico para las maestras principiantes. Cuando las maestras llegan a la institución educativa se encuentran con el uso generalizado de los textos escolares, pero parece evidente que existe una prevención para su uso por parte de ellas, e incluso, si tienen la oportunidad de decidir sobre cuál pedir a sus alumnos, se niegan a hacerlo.

Tienen un integrado, otro en manualidades ese de pronto pasa más, pero también es introduciéndolos al método tradicional, con las letras y los números, y tienen uno de matemáticas también igual hasta el 100, y tienen uno de inglés, que me parece tenaz porque es la casa y *house* y con letras ya en vez de material concreto o canciones, cuentos, me parece que todo se lo dejan al libro también (r1.12, p. 228).

Los fines de semana también es planeación y hacer las guías, como no tengo texto me toca hacerlas, por no pedir texto[...] me acuerdo que las maestras, me decían tranquila, tenga la experiencia y verá que va a terminar pidiendo textos y yo creo que con el texto sería peor o sea, más problemas con los papás porque el bendito texto no lo lleno, no me imaginaba todos los problemas que iba a tener, y qué libro de texto voy a encontrar que se acople a lo que yo planteo (r1.4, p. 270).

Sin embargo, una maestra cuenta cómo el hecho de que no se pidan textos en una institución evidencia una intención de negocio, pues el colegio pide dinero para los materiales y terminan haciendo el material.

[...]ellos no llevaban libros de texto sino guías, bueno, eso era más un negocio desde la rectoría, porque les cobraban un costo por decir 140 000 pesos por 4 guías al año, pero entonces qué hacían, yo tuve que asumir las guías de las materias que[...] nos repartimos, matemáticas, medio ambiente, creo que esas dos (r1.2, p. 97).

Con eso hubo problemas desde la Secretaria de Educación, porque ellos decían que debían pedir libros, porque las guías eran una fiel copia de libros de texto, entonces, que no se justificaba no poner libros de texto. Bueno, entonces la directora iba y sustentaba allá todo, pero era más un negocio[...] que si era un trabajo que los profesores se tomaban para investigar, pues de todas maneras 140 000 pesos en cuatro guías que uno entregaba, casi el paquete completo, no se gastaba todo el dinero (r1.2, p. 101).

Pero la gran mayoría se enfrenta con que *la institución pide unos textos y ellos deben ser usados por las maestras* en su trabajo pedagógico, pues el no hacerlo crea problemas con los padres, quienes dicen que se les obliga a hacer un gasto innecesario.

[...]porque los textos los pide la institución, tú llegas como docente y allá encuentran ya la lista y si usted quiere aumentarle algo más, pero usted no puede quitar nada. En primaria son como nueve libros es decir, la docente se guía es por el libro, no tiene la autonomía de poder desarrollar otra cosa porque el libro le dice a usted qué es lo que tiene que desarrollar. La programación tiene que ir orientada en lo que dice el texto, a mí me tocó hacer así la programación (r1.6, p. 74).

Sí, por supuesto, entonces, esta mamá me mandó pedir el libro de inglés, pero es que yo no he dejado tarea en el libro, que por favor se lo mande, y yo, bueno, no puedo decirle que no porque igual ella lo compró, entonces, se lo mandé y la razón fue: “¿por qué pidieron libro de inglés si no lo van a utilizar?., entonces, toca llenar el libro de inglés y hay que utilizarlos, hay que mandar tareas, dos o tres tareas para que los papás se den cuenta del proceso (r1.12, p. 230).

Sin embargo el uso del texto varía, de acuerdo al criterio de la maestra y, desde luego, a la exigencia de la institución. *Algunas maestras usan el texto para extraer algunas ideas y sobre todo para que los niños lo desarrollen en la casa como tareas.*

Pues yo le dije eso, lo analizamos y yo miro el libro[...] antes de entrar los niños ella me prestó un libro y lo miré todo, saqué lo que tenía y le dije que ya no lo iba a usar tanto, sino que iba a ser como guía y tareas, porque los papás sí quieren las tareas, entonces para evitarnos hacer tantas guías yo lo iba a relacionar, en la medida que estoy viendo los animales del mar, hay una de un delfín pues mando esa; estoy viendo los números, mando esa guía, trato de relacionarlo con lo que estoy viendo, pero lo mando de tarea, no lo realizo en el salón (r1.4, p. 132).

Algunas maestras siguen los textos porque en ellos encuentran *organizado el programa que se exige*. Otras los usan como apoyo para inspirarse y extraer de allí actividades que puedan proponer a los niños.

Y pues uno ve lo que ve en la institución, el trazo de la *a*, el trazo de la *e*, el trazo de la *i* y pues como conceptos, como[...] y además porque ahora viene en inglés, entonces, ese texto se vuelve como un orientador de lo que usted debe ver como temáticas, de lo que tiene que desarrollar usted en jardín (r1.6, p. 73).

Pero uno en ese afán intenta buscar lo que me funcione y confieso que he recurrido mucho a libros que me digan actividades, esas actividades que me lleven a, bueno necesito que el niño me aprenda este concepto, entonces, busco qué hago, porque difícilmente a uno se le ocurren cosas del ahora, no es un proceso, están exigiendo que es ya (r1.12, p. 29).

Sin embargo, algunas los critican porque *no tienen una organización adecuada para el trabajo con los niños*. Así mismo, consideran que los textos no son suficientes para trabajar un tema.

Tengo texto, se llama *Competencias integradas*, allí hablan de proyectos de aula traen dos cartillas pero es de solo contenidos dispersos, no va por ningún lado, no hay como una orientación como que los oriente, no, todos son muy dispersos (r1.6, p. 72).

En el tercer año de trabajo, los problemas acerca de los materiales permanecen. En las instituciones públicas y privadas que atienden niños de sectores populares tienen pocos materiales y en las privadas que atienden sectores medios y altos los materiales son suficientes.

Los jardines dados en concesión a las Cajas de Compensación Familiar, aunque tienen materiales, su uso resulta, en cierta forma, restringido para algunas maestras.

Dibujo libre no se puede, una vez lo hice y casi me pegan, porque nos dan las hojas y uno tiene que administrarlas, una vez le di una hoja a un niño y como están esquematizados dibujó en la mitad de la hoja y chiquitico y le dije, mi amor tienes toda una hoja. (r3.3, p. 198).

Yo hago lo mismo, a veces los pongo a dibujar porque tengo una reserva del año pasado cuando era más libre, y que nosotros pedíamos, y ahí tengo todavía (r3.3, p. 199).

En cuanto a los libros de texto existe una situación similar a la encontrada en el primer año; cierta desconfianza, pues parecería que si los siguen las maestras pierden su autonomía profesional. Igualmente son utilizados como apoyo al trabajo de la clase y enviándolos a los padres para que los niños trabajen en ellos en sus casas.

Es decir, sí, yo tengo que cumplir con ciertas cosas, pero es cómo yo hago esto, cómo lo cumplo, y algo bueno en el N. es que las metas me las pongo yo, yo soy la que programo, soy la que tengo que trabajar libro de texto y eso me dio durísimo, tengo que dialogar con el libro de texto, yo no lo llevo linealmente, es decir si yo tengo un tema y está en la última hoja del libro y eso a mí no me importa y los papás como que se han acostumbrado porque nunca ha habido un reclamo (r3.4, p. 48).

Mi otra compañera trabaja más el libro en el aula, yo no lo trabajo en el aula porque siento que pierdo tiempo trabajando el libro, yo lo envío para la casa, lo envío como tarea, y más trabajo las actividades que el juego, que la narración de cuento; actividades con las que yo verdaderamente me siento satisfecha, pues yo digo perder más de media hora para que ellos llenen una hoja, con los

papás lo hacen más sencillo y va a ser más enriquecedor que aprendan otra cosa conmigo o hagamos otro tipo de actividades, la verdad yo trabajo más el libro desde la casa, la tarea, yo lo mando muy seguido para la casa (r3.9, p. 46).

Pero, las maestras plantean que en los jardines, especialmente los de sectores medios-altos, la solicitud de textos es exagerada, pues se hace desde los primeros años, aún cuando es difícil poder utilizarlos todos.

Allí, desde párvulos, se maneja texto. Desde dos años, decorar animales, si son dibujos grandes, en prejardín, con los que estoy, son dos textos y el cuaderno, en kínder también son dos o tres libros, el año pasado logre no pedir uno, porque yo hice la sugerencia de que no iba a trabajar lo de lecto-escritura con esos libros, logre que para mi grupo no pidieran para lecto-escritura, pero este año sí los pidieron: una matemática, uno de lecto-escritura y uno que supuestamente favorece el desarrollo de la inteligencia, pero solo corte, pegue, coloree y los de transición este año sí fue el desborde, porque tienen tres libros y nunca los terminan, más el cuaderno, más la agenda (r3.9, p. 39, 41).

La exigencia de uso de los textos termina siendo, según una maestra, una limitante para las posibilidades de hacer un trabajo más innovador o más acorde con los intereses de los niños. De cierta manera se puede afirmar que las maestras están “atrapadas” en esa realidad.

Uno dice: “¿a qué horas hago yo otras actividades?., porque la profesora que se meta a hacer innovación pedagógica, cómo va a hacer otras actividades, si yo tengo que llenar estos libros, porque uno tampoco les puede entregar a los papas los libros como a medias, porque dirán que para que los pidan, si yo tengo que hacer una inversión económica si nos los van a utilizar allá (r3.9, p. 43).

Tareas

Poner tareas para que los niños realicen en su casa es otro de los componentes con que las maestras se enfrentan cuando llegan a las instituciones educativas, algo que es muy discutido en la formación universitaria por la pertinencia de estas en los niños pequeños. En muchos casos las tareas están ligadas al texto escolar, como se veía anteriormente, las tareas están o salen de los libros.

Pues la plana, la plana sobre todo, ejercicios básicos y ejercicios de aprestamiento, eso exigen muchísimo en los textos que usted ve, ahora en preescolar, también piden el texto (r1.6, p. 70).

Es una guía, lo que estamos viendo ahí en ese libro, has visto qué hay de psicomotricidad, por decir, hay una guía de los delfines, entonces llenar, unir, pegar, tal cosa, decora de tal otra manera y en el cuaderno que si lo manejo, dibújate tú o dibuja tu cuerpo y trabajo algo de motricidad fina que me permita ir avanzando hacia los grafemas y todas esas cosas; por decir, estamos viendo los animales del mar, entonces dibujo grande una ballena decórala y luego escribo ballena y, repisa (r1.4, p. 157).

Parecería que la función principal de las tareas es la preparación para la posterior escolaridad. En algunos jardines las tareas tienen una periodicidad que va variando según la edad de los niños. Pero lo que sí parece claro es que la tarea interviene muy temprano en la vida escolar de los niños.

[...]allá, se maneja como secuencialmente, ella lo estructura todo, de manera que por ejemplo mis niños no tienen tareas, al nivel que pasan el siguiente semestre si empiezan a llevarse una tarea, dos tareas por semana, son plantillas de colorear: “el carro grande de tal color.” (r1.12, p. 232).

Les coloco tres tareas, por decir lunes, miércoles y viernes dejo tareas, no dejo tareas todos los días (r1.4, p. 153).

Sí, todos los días, es decir, que si tú no pones tareas está mal visto (r1.6, p. 68).

En los colegios más grandes y *en los primeros grados de la primaria la tarea se vuelve más asidua y obligatoria*, aunque al igual que en los jardines no parece existir una reflexión sobre el sentido de esta.

El otro compromiso era que había que dejar 3 o 4 tareas diarias, y anotar en la agenda que sociales, que democracia, matemáticas[...] Ah, se paraban en la puerta a revisar, si pusimos tareas, si no llevaban tareas (r1.2, p. 156).

Me sentía supremamente mal cuando me tocaba poner tareas el año pasado en el colegio grande, porque yo sé que esos procesos no sirven (r1.5, p. 96).

Las maestras sienten que *la tarea es más una exigencia de los papás que una necesidad de los mismos niños*, incluso, ellas afirman que en muchos casos las tareas las hacen los papás.

Ay las tareas [...] a mí me pasaba, había un día que no ponía tarea y los papás me mandaban nota en la agenda: “profe hoy era día[...]” porque allá hay dos días institucionalizados para dejar tareas, entonces todas las profesoras dejaban los martes y los jueves tareas, los otros días no, entonces los papás ya sabían, “miss”, porque además ahora se dice “miss”, “miss no sé si olvidaste dejar la tarea”, además el manejo de libro de texto era las planas, todo el manejo espacio temporal también en el libro de texto, entonces esos choques yo no, yo me aburrí mucho por eso allá en el jardín (r1.6, p. 475).

Pero la tarea, en muchos casos, se convierte en una *sobrecarga de trabajo* que las maestras tienen que hacer en sus casas, incluso, no tienen tiempo de revisarlas en el salón. Para las maestras que no pidieron textos escolares estas son parte de su trabajo precisamente por haber tratado de hacer cosas diferentes.

[...]precisamente tengo 24 cuadernos por llenar, con actividad y tarea, eso es [...] o ponga sellos o calque lo que sea, eso es agotador, por lo menos me han dado 10, 11 de la noche, claro está que no empiezo recién luego, porque luego, almuerzo, descanso un rato y por ahí a las 4 p.m., toca cuadernos, los fines de semana planeación (r1.4, p. 269).

Las guías estas que yo hago, porque como no manejo textos, son para tareas, pero me toca hacer guías, pero me agrada, en cambio el año pasado era estresante pensar en qué hago, qué me invento (r1.4, p. 274).

En los Centros Amar la situación de la tarea se convierte en la razón de ser de estos, lo cual a veces no resulta interesante para las maestras, pues ellas han pensado en otras actividades y el tiempo se les va en hacer que los niños hagan las tareas que trajeron.

Entonces, yo por lo menos tengo niños que están desde tercero de primaria hasta octavo de bachillerato. Cada uno llega con sus tareas entonces, uno tiene que estar pendiente de que ellos cumplan con sus deberes escolares y a veces no queda tiempo para las actividades que se plantean, entonces, uno no se preocupa mucho porque el niño aprenda pues que cumpla con lo del colegio y ya, pero que aprenda, ¿no? (r1.7, p. 20).

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”; 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 (r1.7, p. 66).

En el tercer año la situación de las tareas es similar a la encontrada en el primer año de experiencia profesional en las instituciones educativas. Las maestras continúan preguntándose por la pertinencia de la tarea. Se dan situaciones en que la tarea se convierte en una de las razones de ser de la jornada de la tarde de un jardín. Si la maestra trabaja en la jornada de la mañana y en la de la tarde, sucede que en la mañana ella misma pone las tareas de algunos de sus alumnos de la tarde.

Entonces tenían no sé si eran diez niños o cinco de transición eran los que más tenían dificultades en el proceso lector, en nociones o en cualquier otra, daba la casualidad que los papás que no tenían el tiempo, entonces la docente de la tarde, siempre hacer que los niños lleven la tarea, porque se supone que si se queda con la docente: “cómo es que me llega aquí sin la tarea, cómo así que usted no le guió la mano”, ¿sí?, como ese tipo de cosas (r3.9, p. 66).

Porque desafortunadamente los papitos tienen esa misma concepción de la tarea, de que tiene que quedar perfecta, por ejemplo había muchas tareas de conteo, de esas que se le daban los espacios para que vayan completando los números, el número siguiente o el número anterior, y había niños que no tenían ni la menor idea, ni siquiera sabían contar de uno a cinco, qué me iban a escribir el número posterior al 6 o el anterior al 5, eso les costaba mucho, ¿qué pasaba?, yo dejaba esa hoja guía ahí y les empezaba a contar, trataba de

hacerles el refuerzo de cómo llegar a eso y no decirles: “ay sí mi amor después del cinco sigue es el seis”, como que yo me concentraba en hacer realmente un refuerzo, después empecé a ver la dinámica y no, eso es falso, no es un refuerzo, es hacer la tarea a como dé lugar, porque el papá va a ver la tarea que la docente hizo con el niño y la *miss* aparte de todo va a calificar si está bien o mal, si el niño hizo la tarea mal uno no se cuestiona nada, ella nunca se cuestionó su trabajo, siempre cuestionaba el de los demás, ni siquiera viendo que los niños no respondan (r3.9, p. 67).

La tarea en general muestra las concepciones de educación infantil que tienen las maestras que las proponen y que, en algunos casos, ellas discuten.

Yo nunca le entendí a ella el porqué lo mal de las tareas, porque la discusión fue porque ella me decía: “no es que los niños pintaron el cabello de rojo, de verde, ¿usted ha visto cabellos rojos y verdes?. y yo “sí, pero cómo así”, entonces se dio una discusión tenaz. Me dijo: “los niños tienen que pintar con colores naturales”, y yo le dije: “bueno, yo le acepto eso si la guía es de colores, si estamos aprendiendo los colores, pero es que es una guía de inglés” y en lo que yo me fijé realmente era que los niños me pronunciaran las partes en inglés y realmente yo no me preocupe por el color, para mí eso no tiene relevancia en esta tarea (r3.9, p. 63).

Al igual que lo que las maestras han visto en el primer año, nuevamente aparece una progresión de las tareas de acuerdo con la edad de los niños, además de tener como su principal objetivo la preparación para la escolaridad.

Pues depende del tema que se esté trabajando, al principio era todo lo de motricidad, rasgado, pintura, coloreado, cómo trabajan miniarco, entonces se les deja actividades para los fines de semana, más que todo yo les envió el miniarco para que trabajen en familia, igual a los papás se les dio la capacitación (r3.8, p. 71).

Las agendas y los cuadernos

Ligado al problema de las tareas están *las agendas*, que son *cuadernos especiales que tienen como finalidad la comunicación con la familia*, en ellas se informa sobre variados elementos de la cotidianidad de los niños en la escuela. La dificultad en el manejo de este instrumento tiene que ver, desde luego, con el número de niños que se tiene a cargo.

Además, porque había mucha amenaza, présteme la agenda y le mando una nota, en la agenda había que anotar de todo, revisar tareas y anotar si no hizo la tarea, que la firmen los papás, y a veces uno como maestro a mí me pasaba, porque con 33 niños no alcanzaba a escribirles una nota, a veces no alcanzaba a revisar las tareas (r1.2, p. 155).

[...]pero cuando toca llenarles una agenda: “papito mañana tal cosa”, todas las notas así, como una conversación con los papás por medio de la agenda, por ejemplo, el llenar la agenda a mí se me dificulta mucho y me toca en una mesita ahí. (r1.4, p. 141).

Todos los días toca llenar eso, lo único es la hora de sueño, que afortunadamente tengo esa hora de sueño, algunas horas medio alcanzo a llenar algunos, pero yo ya veo que son las dos, dos y media, la ruta se va a ir y no tengo llenas las agendas, yo empiezo: “espere, téngame allá, no, que te sientes Brandon que, espere que me falta llenar esta agenda” y eso me ocurre con los niños, “miss pero te falta” y yo: “sí, no se me vayan a salir un momentico”; sí, las agendas, es súper estresante (r1.6, p. 459).

El *manejo de cuadernos* es otra de las situaciones que tienen que asumir las maestras tanto de primer como de tercer año de trabajo, tema que ellas afirman no fue abordado en la universidad.

El colegio era grande y los espacios se prestaban para hacer muchas actividades fuera del salón, también nos lo sugerían, porque ellos querían que los maestros hiciéramos cosas diferentes, pero igual los padres exigían que por qué no colocó las planas en los cuadernos y terminé cayendo en todo eso, finalmente, porque yo qué hacía. Otro problema que tuve fue con los cuadernos, eran como 10 cuadernos, 7 cuadernos que les habían pedido y a mí un día se me ocurrió

la maravillosa idea de mandarlos a traer los cuadernos a todos, ¡Dios mío! Me pegué una envoltada de una semana y media con esos cuadernos y yo no sabía qué hacer entonces, para ganar tiempo los dejaba haciendo planas, escribiendo cosas en el tablero mientras yo miraba a ver qué hacía con ese reguero de cuadernos (r1.11, p. 104).

El diligenciamiento de agenda por parte de la maestra sigue siendo un hecho que se debe abordar en el tercer año de labor educativa, y se expone la dificultad que acarrea el tener que revisarla a diario.

Le dan a uno la agendita, 20 agendas que hay que llenar, 20 agendas que le quitan a uno[...] porque hay papitos que quieren saber si el niño se sentó, cómo sonrió, aprendió, entonces uno no puede escribir la nota así: Juanito estuvo bien, estuvimos en clase de matemáticas, además al medio mes no tiene nada que escribirle, ya la escribió todas las materias es como echarle un ojo y[...], bueno menos mal uno le escribe al uno y al resto le escribe lo mismo como para ahorrar tiempo, pero entonces hay que pesarlos y medirlos, eso me toca ahora porque ya llegó septiembre (r3.9, p. 109).

Que tengamos que cumplir, textos que los niños tiene que llevar, un cuaderno como tal y trabajo en guías, pero las guías sí son más enriquecidas para mí porque yo las hago, a mi forma, con mis intereses, entonces[...] pero yo tengo que cumplir con los textos son dos textos, uno preescritura, uno prematemáticas, nociones y el cuaderno que al igual yo lo llevo a mi forma, pues según lo que vamos afianzando, por decirlo de alguna manera (r3.9, p. 29).

Evaluación

La evaluación es una situación que inquieta bastante a las maestras, en este aspecto, hacen referencia a lo que aprendieron en la universidad, sin embargo al enfrentarse a las situaciones concretas se cuestionan sobre algunos hechos. Por ejemplo las que tienen que *evaluar con notas* se preguntan sobre la pertinencia de ello con los niños pequeños, en tanto que su aprendizaje es un proceso, o por qué desde tan temprano hacer que los niños trabajen por la nota.

Allá es con notas de uno a cinco y eso se pasa a letras, entonces, allá sí hay el insuficiente[...], de cuatro años. Se califica por áreas: lectoescritura, matemáticas[...], ciencias naturales, ciencias sociales y una planilla por cada área, hay que ir colocando el trabajo que el niño hace, colocarle nota de uno a cinco, [...] no les coloco notas de uno ni eso, porque igual, para mí eso es un proceso y todos no van al mismo ritmo entonces, yo que tres, cinco[...] a mí me ha parecido tenaz eso de calificar[...] lo discutíamos en la universidad, pero claro, ahora es otra cosa (r1.4, p. 104).

Entonces de pequeñitas inculcarles la evaluación, pues ahora estoy como en esa crisis de qué es la evaluación y cómo poder llevar ese proceso en ellas, porque desde las directivas se lleva un proceso de evaluación[...] y se habla de que no sea desde la nota pero, sí, usted habla con sus estudiantes y ellas expresan eso que se lleva a través de la nota y el docente la hace llevar a través de la nota (r1.6, p. 472).

Cuando se evalúa en forma cualitativa, es decir, no mediante notas sino mediante expresiones conceptuales, se presentan problemas similares, las maestras sienten que no pueden dar cuenta de los avances de los niños. Ellas quisieran hacer *informes más personales* sobre cada niño, aunque empiezan a enfrentarse a los problemas de tiempo que ello requiere.

Las notas son: excelente, sobresaliente, bueno, aceptable e insuficiente; dieron un argumento de por qué no se maneja el deficiente, hay un argumento desde lo pedagógico, esas son las notas y hay unas observaciones que pensamos hacerlas nosotras mismas, como para el nivel de los niños, las observaciones que uno pasa es el código y sale ahí. Yo pienso hacer unas observaciones particulares, resaltando las actitudes que yo creo: de colaboración o cosas puntuales que yo vea en ellas, pienso, pero no sé a qué horas, quisiera hacer un informe, una pequeña descripción, no un informe como del CEL o como la Unidad que son unas hojas, sino una pequeña descripción. Porque igual eso uno lo hace, los papás, cuando llegan a cualquier reunión empiezan y “¿cómo ha visto a la niña?. entonces, yo tengo así como casos particulares: “fulanita hoy tal cosa, evidencia que esta logra un avance en tal cosa”. Sí lo hago, lo saco del diario de campo (r1.4, p. 92).

Yo ese proceso no lo tuve que vivir el año pasado, pero sí tenía que hacer evaluaciones, una evaluación por competencias, que nunca entendí qué era lo que ellos querían, porque trabajaban por competencias, con inteligencia emocional, pero a la vez lo unían con otro tipo de cosas, con pedagogía conceptual, uno no entendía la relación que existía (r1.5, p. 98).

Ellas entienden que la evaluación es una manera de *mostrar a los padres los avances de los niños*. En algunos casos las directivas se preocupan sobre lo que se le diga a los padres, lo cual parece impedir explicarles realmente a ellos lo que pasa. Por otro lado, el afán de las maestras tiene que ver con decirles algo sobre sus hijos, que ellas saben, que ellos necesitan oír, pero ellas no saben cómo decírselo.

A mí me tocó hacer guías para evaluación y yo decía pero para qué unas guías, entonces como para mostrarle a los papitos algo escrito: “mire la niña tuvo evaluación”, pero una evaluación es más que todo un proceso desde lo que uno reflexionaba en la universidad y que uno trataba de llevarse pero a veces es muy complicado (r1.6, p. 473).

Son poquitos niños pero a veces no le puedo dedicar el tiempo solamente a María Paula, entonces ella se alarma[...] dice que los papás se preocupan, que se angustian porque dicen que los niños no están aprendiendo, no están avanzando. Esas observaciones que uno hace las revisa la coordinadora y la directora, a ver qué fue lo que uno colocó[...] ya es la entrega de esos informes, una caracterización de los niños pero más hacia lo positivo, que a lo que deben reforzar en ese proceso (r1.4, p. 98).

Lo que se observa de las maestras, en su primer año de trabajo, es la preocupación *por hacer buenas evaluaciones*, en el sentido de dar una idea del proceso que viven los niños.

Aquí donde estoy, he podido llevar un poquito la evaluación más de acuerdo con mi formación, una co-evaluación, una hetero-evaluación, entonces, pues los niños no se pueden evaluar solos tan pequeños pero tú sí, en algunos niveles sí, por ejemplo, uno les puede preguntar cómo te portaste hoy, bien o no, con los que hablan porque hay algunos que no hablan y los informes que yo rindo son a nivel, y digo rindo, porque tengo que rendirlo ante las directivas, entonces, son un poco más integrales (r1.5, p. 101).

Algunas maestras encuentran interesante que en sus instituciones *el tema de la evaluación se debata* ya que sobre el mismo no hay ideas muy claras. Incluso, no hay pautas claras sobre el problema de la promoción de los niños.

Cuatro años, ya para los cinco, ya en primero el dictado, las combinaciones se manejan en transición. También ha sido difícil esa concepción con los números[...] Ayer nos cuestionábamos eso, porque hubo una reunión de comité de promoción y evaluación y empecé a conocer para qué sirve este comité, allí se cuestionaba que en el colegio se estaba desarrollando más como la enseñanza de conceptos más no de procesos, es la memorización mecánica, no comprensiva, entonces, decíamos que era muy complicado porque a una niña de transición se le estaba enseñando el número hasta el cien, pero ¿qué concepto de número tiene?, ¿cómo es ese proceso de conteo, sí llevan bien fortalecidos esos procesos? se cuestionaba mucho eso (r1.6, p. 37).

Por lo menos yo tengo que manejar eso, porque son como 5 niñas que no cumplen la edad para pasar a transición. Ahora, yo sé que voy a tener algunas dificultades, por eso estoy preparando como argumentos de por qué no puede pasar a transición, la edad y fuera de eso su proceso, pero hay que argumentar muy bien frente a los papitos, demostrar mucha seguridad y también que las directivas a uno lo apoyen, porque si no lo hacen se dan contradicciones y ahí sí pues la docente queda perdida y tenaz para ella, pero he sabido de casos que los papás[...] es decir, se los tiene que ganar uno porque si no se los gana le hacen la vida imposible a la docente y el proceso con las niñas va a ser muy complicado (r1.6, p. 317).

En el tercer año, los problemas no disminuyen, sigue existiendo un cuestionamiento sobre la pertinencia de la evaluación formal, e incluso la aplicación de test para evaluar a los niños, sin tener en cuenta el proceso que lleva cada niño.

Ellas hacían muchos test, de inteligencia, de procesos de media hora y ya calificaban al niño, yo nunca estuve de acuerdo con eso, había semanas de evaluación, yo decía: “no, hay que evaluar todo un proceso, uno en media hora no puede saber cómo es fulanito, puede que ese día no desayunó, que comió mal, que le dolía el estómago, y no hizo la actividad (r3.7, p. 61).

Sin embargo, en este tercer año las maestras van adquiriendo experiencia para hacer los informes, cuidando el lenguaje para poder llegar a los padres de una manera más acorde con las expectativas de ellos. Igualmente, algunas han tenido diversas experiencias en hacer informes del proceso de los niños y no solamente calificarlos con notas. Ellas explicitan como van ganando en creatividad.

Eso de los informes fue una experiencia enriquecedora porque fue como salir de ese esquema de la nota, sino cómo era el proceso de cada niño y cómo era el proceso en la parte de interacción con sus compañeros, de convivencia, qué avanzaba y qué aportaba cada uno al proyecto (r3.6, p. 20).

Yo realmente no sabía hacerlo, ahora en los informes académicos es fácil para mí porque yo ya sé, más o menos, cuando uno quiere decir de un niño que no se está quieto, entonces uno dice que al niño se le dificulta tal, busca las palabras más acorde y te queda un texto bonito [...] hablarle a los papás, también mejorar la organización de eventos, a mí me daba duro que hacer la izada, entonces usted tiene que inventarse un poema, el niño tiene que ir disfrazado no sé cómo, y yo decía cómo lo visto, qué le hago, qué le pongo, como que no se me ocurría [...] eso también uno aprende y esa creatividad como que se le empieza a desarrollar (r3.9, p. 93).

Los niños

En general, las maestras *no parecen sentir un choque muy grande en el encuentro con los niños*, como se ha visto, entienden que los niños son diferentes, que tienen sus propios ritmos, etc. Sin embargo, hay aspectos de los niños con los que ellas no se han enfrentado anteriormente, que les producen incertidumbre.

Uno de estos es el encuentro con *los niños especiales*, que, como ya se decía, evidencia carencias que se atribuyen a la formación. Aunque, en algunos casos, sienten que lo pueden manejar bien.

Al llegar 32 niños de segundo[...] tenía niños especiales, en ese colegio hay niños de preescolar, integrados a primaria y bachillerato, pues no hubo problema, había tres niños especiales, con ciertos rasgos físicos, Nicolás tenía 13 años,

uno 11 y otro de 14[...] Nicolás tenía una deformación física (hemofílica), con la cara grandota, y manos pequeñas, la profesora que estaba antes no toleró ver a Nicolás, se sentaba a llorar, eso me lo contaron después (r1.2, p. 81).

Las maestras, en ocasiones, encuentran que los niños viven situaciones diferentes y por ello requieren intervenciones diferentes, sobre todo en el aspecto de la disciplina.

Yo pensaba: “dialogue con el niño, si él se porta mal[...]” yo llegué acá y dialogué con el niño, pero hay momentos en los que uno requiere hablarle fuerte, que se siente aparte: “quédate aquí, vamos a pensar qué está pasando”, uno se dice, esto nunca lo voy a hacer, yo sé que a través del diálogo todo es posible, pero aquí entendí que no, que eso no siempre funciona. Además, hay niños con los que funciona y hay niños con los que no funciona (r1.3, p. 63, 64).

También se encuentran con situaciones en las que *ellas no saben cómo actuar*, pues no tienen elementos ni conceptuales ni de experiencia para ello, es el caso de una niña que escondía la comida, algo que la maestra no “sabía” que esas cosas podían pasar.

Un día, una chiquita, Daniela, yo no me había fijado, recién entrada yo no le veía mucha necesidad de revisar las loncheras, confiaba en que las niñas comían, es que son *primiparadas* que le pasan a uno, yo decía “tomen lonchera” y todo el mundo tomó su lonchera y ya, un día, yo estaba en el tablero mirando y vi como mucha basura en el puesto, vi que tenía como mucho papel ahí. Cuando me acerqué a Daniela, sentí un olor súper maluco y me senté, claro la fruta de toda la semana, esa y la anterior, acumulada, tenía moscos, yo no sé cómo no había gusanos, yo quedé en *shock* y dije: “¿ahora qué hago?, Daniela, ¿qué es esto?. y ella callada y yo saque y saque, papaya, mango todo eso en proceso de descomposición[...] y yo, “¿qué le digo, cómo la cuestiono?. [...] entonces dije: “¿qué hago[...]?. o sea son situaciones como tan básicas que lo movilizan a uno tanto, lo que le dije fue “¡Daniela vas a limpiar ese puesto, porque eso huele inmundo”, y ella limpió el puesto, lavó una naranja que fue lo único que se le salvó[...] me dijo que es que a veces no le gustaba la fruta y no come y ya[...] De ahí en adelante, “Daniela muéstrame tu lonchera” ya como más pendiente de eso. Porque son cosas que a uno se le pasan, los golpes que no le dicen a uno, y que uno ni sabe (r1.4, p. 243, 244, 246).

Puede ocurrir que se encuentren con que *algunos niños sufren enfermedades delicadas* muy difíciles de manejar.

[...]los niños con enfermedades, por ejemplo, tengo un niño pequeño que tiene ataques de epilepsia y eso es tenaz, cuando la mamá me dijo[...] “¿yo qué hago?., me dijo: “es que el médico me dijo que hablara con usted que cuando le de eso, usted esté pendiente, rápido lo acueste sobre las piernas no deje que se muerda la lengua”, y yo: “ay Dios mío, que no le vaya a dar” (r1.4, p. 262).

Profe lo que pasa es que él tiene un problema neurológico, el médico le ordenó psiquiatra, o sea, ni siquiera psicólogo, psiquiatra[...] ya para atender con medicinas; pero entonces tienen una guerra con la EPS porque no lo quiere atender porque el niño hasta ahora tiene cuatro años [...] que ella no sabe qué va a pasar con él, [...] y yo: “¿cómo así, que problemas neuronales de qué, de comportamiento?, pero yo veo ese niño normal, no he visto nada raro?., y ella dice que esa semana llegó a atacarla a las dos, [...] dice que le dan unas crisis nerviosas y se manda una fuerza y mejor dicho, le provoca[...]” “y en esos momentos usted cuando al niño le den las crisis llame a alguien”, me dice, “porque es que ni siquiera mi hermano que es enfermero lo puede controlar, a mí me toca corra, llámelo, búsquelo y que él sea el que lo calme y yo quedé[...]” (r1.4, p. 263, 264).

Frente a estas situaciones que día a día enfrentan las maestras, se puede decir que, durante el tercer año de trabajo, ellas pueden abordar casos, como el trabajo con niños especiales o las situaciones de tensión entre los niños y las enfermedades, de forma más asertiva. De hecho, mencionan que ya tienen algunas herramientas que les permiten actuar de forma eficaz ante estos eventos.

Por lo menos el escritorio lo coge todo el mundo, para mí ese tipo de relaciones yo sí tengo como un acercamiento a mis estudiantes, comparto con ellos, de pronto, el momento de juego, porque a veces la persona estricta pasa a ser muy dominante y siento que no en eso no he caído todavía, ellos todavía son muy pequeños y siento que todavía son muy sinceros y para mí lo importante es la construcción de la norma y la responsabilidad, pequeñas responsabilidades, pero eso también exige ser estricta en algunas cosas (r3.2, p. 123).

¿Qué he aprendido de los niños?, cuando yo llegué eso era una lucha de voluntades, me impongo yo o ellos se imponen, y “usted a mí me respeta”, era chistoso cuando yo me reía de mí, me decía yo tan igualada con ellos, primero, los niños lo analizan a uno, los niños son los seres más inteligentes del mundo, ellos saben cómo manipularlo a uno, saben cómo llegarle a uno, están, desde que lloran por todo hasta que el que con una flor llega por la mañana y uno se derrite, [...] últimamente me he dado cuenta que no es tanto la fuerza de voluntad sino empezar a ver el niño (r3.3, p. 153).

Las *diferencias de los niños según los sectores sociales de donde provienen* es uno de los elementos que resaltan las maestras principiantes. El trabajo con los grupos de niños en los diferentes jardines está marcado por esta variable, bien sea porque los niños desbordan las ideas que las maestras tienen sobre ellos o porque de cierta manera son inferiores.

[...]porque allá los niños son estrato cuatro, los papás son abogados, ingenieros, son niños que lo dejan a uno sin armas en cuanto a conocimientos, uno hablaba con ellos “¡ay! que las ballenas”, otra vez, “sí profe mira con mi papi miramos una enciclopedia” [...] son contextos muy diferentes, para todo tenían su saber, saben muchas cosas, por el mismo contexto (r1.6, p. 377).

Los de dos años y medio y tienen el lenguaje más desarrollado: “¿tú has jugado xbox?, ¿no has jugado este?. que toca así, saltas y coges y empezar, esas conversaciones esas concepciones y claro aquí los niños son muy bebés todavía, son así, uno ve y son súper tiernos, son mucho más inocentes que esos niños que han tenido una experiencia más. Además viajan[...] “Que no has ido a *Disney World*[...]” después de vacaciones, que fue cuando yo entré allá, ellos entraban con sus paseos flamantes que iban a[...] y hablan de eso y son terribles entre ellos, eso me he dado cuenta (r1.6, p. 383).

Situación que sigue siendo evidente para las maestras, a lo largo de su experiencia laboral, en el tercer año. Siguen encontrando diferencias marcadas entre los niños de sectores socioeconómicos altos y los de sectores bajos.

[...]en la escuela privada eso no se da, porque los niños tenían de todo, computador, había mamás que les llevaban unos juegos didácticos súper bonitos que ponían las letras y cuando se ponía la letra el cosito sonaba. Ellos tienen un montón de cosas para acercarse a la lectura, la escritura, la matemática a todo, yo tenía un niño con hiperactividad diagnosticada, pero la mamá no lo quería medicar, ella buscaba un colegio donde haya una profesora joven, dio conmigo, él y yo nos entendíamos bien, nos queríamos mucho, ella todo lo que le dijera lo aplicaba, ella me decía: “miss compré esto, vi esto, me sirve esto, cómo hago”. Son papás abiertos, que tiene todas las posibilidades (r3.10, p. 226).

Ahora bien, tanto durante el primer año como en el tercero, las maestras van encontrando que *los niños son capaces de auto regularse*, de organizarse sin mucho traumatismo y con una intervención calmada de parte de ellas.

Ahí en el grupo ya no dependen de la docente sino ya tienen autonomía, ya saben cuáles son las rutinas en cuanto a los espacios, porque si uno no construye rutinas eso sería el disparate, no habría una organización, entonces yo creo que la construcción de rutinas es importante, con ellas y empezar a construir responsabilidades, aunque uno las vea pequeñas ellas pueden hacer cosas (r1.6, p. 148).

Al principio todo era “profe lléveme, profe hágame, profe tráigame”, entonces no, usted también tienen manitos, piecitos, tiene ojitos[...] Solo las cosas extremas como el colbón sí se los doy. Y digo “ustedes saben dónde están los lápices, los borradores y todo eso, por qué tienen que esperar hasta que yo llegue para que se los saque y se los entregue en la mano y en el puesto, eso lo pueden hacer ustedes”. Y ellos ya sacan sus cosas, sacan sus cuadernos y ellos pueden hacerlo, ya los puros chiquitos son los que dicen: “profe es que tengo que hacer esto” pero no saben qué dice, entonces yo, “ah, listo tienes que hacer esto”. Pero ya los de primero y segundo trabajan solitos, cuando tienen alguna duda me preguntan. Eso también ha sido ganancia (r1.16, p. 65).

El proceso es un poco como que desde mí misma y desde mí personalidad[...] cómo permitirle a los niños esa confianza y ese valor de estar siempre como escuchándolos (r3.6, p. 69).

Las maestras se encuentran, también, con que *los niños son tan receptivos que en ocasiones imitan la actuación de la docente*, esto las cuestiona mucho, piensan en que tienen que cuidarse en todo lo que hacen, para que los niños no repitan sus comportamientos.

El modelo de docente [...] ellos me imitan, entonces uno como que reflexiona, y es lo que uno hace[...] toda esa responsabilidad que usted tiene que todo lo que hace, cómo influye en ellas, entonces es súper complicado. Yo a veces digo tenaz, y yo así como me veo, porque es que hay niñas que cuando yo a veces me voy y cuando me quedo por ahí, me gusta escucharlas, pues he pensado en cuestionarme cosas, porque me imitan[...] para dar la organización, que de pronto el trencito, que no sé qué, pero es la imitación como esos patrones que tienen, son tan significativos y que perciben todo (r1.6, p. 387).

Así mismo, las maestras encuentran que los niños *expresan sentimientos* que en muchos casos las desconciertan, pues no esperaban que niños tan pequeños pudieran sentirlos.

Los niños tienen cosas[...] acá por ejemplo se viven cosas muy bonitas, por lo menos en estos días, son dos hermanitos y la hermanita consiguió un amigo, cuando veo al otro[...] “¿qué te pasó Juan?., “es que mi hermana tiene esposo y se llama Diego ‘el feito’, yo ya no tengo hermanita, no tengo”, pero, con ese sufrimiento, y se fue al rincón y lloraba con un sentimiento y a mí me conmovió[...] para mí es una situación nueva[...] a mí me dio tanto dolor verlo llorando y fue por allá y se pegó con el otro y se pegaron y yo “basta por favor.” (r1.4, p. 301).

Las maestras que trabajan con los Centros Amar, que son centros que atienden a los niños en la jornada contraria a la que estudian, pues no pueden ser atendidos por su padres ni familiares y que incluso buscan evitar que estos niños trabajen, observan el problema de *la baja autoestima de los niños*, ya que se ven a sí mismos con muchas carencias y esto los lleva, según ellas, a no aceptar su realidad y a tratar de mostrar unas condiciones que realmente no tienen.

Por ejemplo, esta niña de 14 años es difícil y a todas las profesoras nos ha causado problemas porque es que uno termina interactuando con todos los grupos, entonces ella es una niña que tiene una imaginación [...] es por los problemas de baja autoestima que tiene. Yo hablé una vez con la mamá y me decía que ella en el colegio también se la pasa inventando y diciendo que ella vive en una casa

muy bonita, que tiene celular, que va a comprar[...] y ellos son supremamente pobres, ellos viven en una alcoba con tres camas, son cinco, la mamá y cuatro niños, comparten todo (r1.7, p. 55).

Y ellos no, no aceptan su realidad, hay muchos que niegan su pobreza, niegan sus falencias, o sea, muchos de ellos se pintan la súper realidad que no existe[...] es hacerlos caer en cuenta que de lo poco que tienen pueden sacar cosas buenas, por ese lado, el trabajo es más rico pero hay que hacerlo un poco disimulado, porque allá no se hace, no se valora tampoco (r1.7, p. 136).

Un buen lugar donde les den buena comida, donde se piensa en ellos cuando se hace la comida y donde uno tiene la posibilidad también de acurrucarse y aunque trata uno de mantener la línea entre lo que soy yo, en lo que es mi casa, en lo que es mi historia, y lo que es la historia de cada niño, porque si no fuera así, no pararía uno de llorar, porque cada historia, y cada una es más trágica que la otra, digamos que ese gran pedazo para mí es lo que me mantiene ahí, porque me gusta [...] aunque tampoco creo que si el jardín cierra un día los niños se van a morir de hambre y por esa razón que casi no tenemos vacaciones, por estar atendiendo una población menor de 5 años que es una población vulnerable (r3.3, p. 348).

Para las maestras los niños son difíciles porque tienen *problemas familiares* y en algunos casos no saben cómo tratarlos, ya que intuyen que, además de especialistas, se requieren ciertas condiciones de permanencia.

Yo tomé la posición de que más[...] porque en una ocasión le decía: “¿pero tú crees que se justifica lo que tú sientes por tu mamá?. Entonces como que se ponían bravos, porque cómo que yo entré a juzgarlos, entonces lo que yo hacía era que los escuchaba y ahí quedaba[...], lo que me dijo después la psicóloga fue “no abramos cosas en las cuales no podamos hacer nada.” (r1.3, p. 334).

Estas situaciones hacen que los niños en ocasiones *sean groseros e incluso maltraten verbalmente a las profesoras*, situación sobre la que no se puede hacer nada, pues como ya se decía, ellas dicen que la institución subsiste por el número de niños que atiende.

Sí, allá todo es como por cumplir, o sea allá nada se maneja de verdad por los niños, y además que uno empieza a ver que esas problemáticas vistas desde lo económico, por ejemplo, el problema es que un niño se retire, tú tienes que aguantar todo lo que el niño haga, por ejemplo los chicos grandes traen unas concepciones de vida totalmente distintas y para ellos la autoridad no existe, entonces tú como docente le vas a exigir algo y él te contesta y te puede hasta tratar mal y tú no puedes decirle nada, porque si tú le dices algo, eso es maltrato, si tú le dices: “por favor respétame que soy tu profesora”, eso ya es maltrato, van y se quejan y el niño no vuelve y el niño vale no sé cuántos millones (r1.7, p. 40).

Otra situación que se presenta es *la desmotivación que los niños sienten por los temas escolares*, como la lectura y la escritura, incluso, según las maestras esto se complica porque ellas no ponen notas.

Debe de ser de hecho más libre y menos estructural, menos psico - rígida, pues allá también tienen un programa medio[...], pues no está bien montado pero son las concepciones de los profes que son quienes definen el currículo [...] y tienen una obsesión con las guías que es el fin último de todo, o yo no sé también si la guía misma es como lo que las profesoras utilizamos para demostrarle a los padres de familia y a la directora qué es lo que se trabaja porque si no hay guía no hay actividad y no aprendieron nada, y si no le ven a usted llena la carpeta, no es que se empiece a cuestionar su trabajo pero sí se empieza a comparar: ‘¿por qué esto está así y por qué esto lo hizo así? (r3.3,p. 177).

Situaciones que no se evidencian con frecuencia en el tercer año, porque ellas han logrado ganar experiencia y manejar ese tipo de comportamientos, espacios y tiempos, junto a los niños, generando en el aula un espacio más ameno para el trabajo pedagógico.

El manejo de grupo con los niños pequeños se complica en las instituciones que atienden niños de *estratos bajos*, pues *ellas sienten que a los niños les faltan unas mínimas normas* que les posibilite estar en la institución, lo que hace que ellas vayan entendiendo que son las encargadas de ir las construyendo con ellos.

[...]los chiquitos llegaron, por decirlo de alguna manera, desadaptados, era un solo problema tenerlos en el salón, estaban todo el tiempo saltando en el tapete, no querían trabajar, no querían hacer tareas, yo era un mueble más del salón, no me determinaban para nada y yo les decía esto y lo otro con mi amabilidad, “pero por favor siéntense[...]” y me tocó ser un poco más dura más fuerte (r1.16, p. 35).

A quién se recurre

Para enfrentarse a los problemas didácticos las maestras principiantes utilizan varias estrategias para resolverlos, las más relevantes son: la consulta a diferentes personas, entre las cuales *los compañeros de trabajo con más experiencia* son una fuente permanente de consulta, y la búsqueda constante de información.

En otras situaciones se recurre directamente a los *profesores de la universidad*, ellas los buscan y les consultan dudas específicas del área de trabajo de cada uno.

Entonces, de ahí en adelante todas las semanas hay que trabajarles lectura y escritura, yo en medio del caos, del desespero, como que uno llega un punto en el que se molesta, se incomoda, no sabe qué hacer entonces, opté por llamar a mis profes (r1.4, p. 179).

Las bibliotecas son un recurso más utilizado por las maestras, su trabajo las obliga a estar constantemente consultando libros en los cuales puedan encontrar ayuda para despejar dudas u orientaciones.

Yo he tenido que salir a buscar, aprender cosas afuera, buscar esos libros de jueguitos “1000 jueguitos para los niños” [...] ver qué me sirve e ir aprendiendo de eso, he buscado también en torno a las edades, la práctica en los primeros semestres no fue como la más significativa (r1.3, p. 99).

[...]el miércoles es el día de la biblioteca, me voy para la Luis Ángel saco un libro y me la paso allá, ese es un día fijo, como a mí me interesa la literatura (r1.4, p. 202).

En mi grado, yo siento que tengo claridad en lo que fue como el proceso, no era solo evidenciar si fulanito dice que el niño comete errores de concepto, bueno listo, por qué los comete, entonces vaya mire[...] a fulanito, la explicación que él da, listo, cómo puedo ayudar a ese chino a superar esos benditos errores, lagunas, ah bueno, siéntese a pensar, de unas estrategias, hay unos materiales didácticos que eso me parece fundamental (r1.4, p. 228).

También leí en Internet, en consejos para padres (r1.3, p. 300).

Incluso, hay casos en los que las maestras sienten la necesidad de *volver a leer temas sobre los que trabajaron en la universidad*.

Yo sé que me tocaba pesado porque yo tenía que dictar materias, pero por lo menos yo sabía que llegaba a mi casa y yo tenía que sentarme a preparar clase, tenía que mirar qué tema tenía mañana, cómo la voy a dar para que el niño aprenda, para que sea significativo, qué trabajo les tengo que dejar, había temáticas de áreas específicas que yo no me acordaba y tenía que devolverme a libros, a estudiar cosas de matemáticas que yo no me acordaba (r1.7, p. 170).

Otra de las fuentes que ayudan a enfrentar algunos problemas son las consultas a *las mismas compañeras de la universidad*.

Por ejemplo, frente a esto hay muchas cosas que uno sabe, que uno vio, que uno sabe que lo vio, sé que vimos, por ejemplo, la adición, sé que hicimos experiencia en la práctica y recuerdo todo eso, pero si me preguntan ahora tendré que ir a la Virgilio Barco, volver a buscar, llamaré a Patricia para que me ayude, tendré que empezar a buscar (r1.3, p. 105).

Las crisis o esos cuestionamientos de cierta forma los he vivido sola, a veces me apoyo en algunas compañeras: “mira me está pasando tal cosa[...]” a veces las compañeras del semestre le dan muchas ideas, con las que tengo más contacto (r1.6, p. 45,47).

En este sentido, es importante mencionar que para el tercer año de trabajo, aunque ya han ganado experiencia en ciertas cosas, como el manejo del grupo y el proceso de planeación y creación de diversas actividades, las maestras aún consideran nece-

sario estar en contacto permanente con sus pares, colegas y docentes más cercanos para recibir sus orientaciones y compartir experiencias, que las fortalezcan, cada vez más, en su quehacer como docentes. En definitiva, el acompañamiento después de la salida de la universidad es oportuno y necesario para canalizar esas dificultades que se presentan en el día a día y que solo a través de la experiencia y de la buena orientación pueden superarse.

Pues es necesario en la medida de que uno mismo va teniendo como el contraste con esas cosas para las que uno no estaba preparado, con las que uno no contaba, entonces como para que le apoyen en ese tipo de cosas que van surgiendo en el día a día, por ejemplo, si mensualmente nos reuniéramos, si hay un grupo de apoyo para esas estudiantes recién egresadas, donde[...] cuáles han sido sus preocupaciones en este tiempo, y poder socializarlas que a uno le vayan dando (r3.1, p. 188).

Yo considero que uno sí necesita una persona o un grupo de personas que intentaran hacerlo sentir a uno más cómodo frente a lo que está encontrando, porque es mucho lo que se dice en la universidad pero muy diferente de lo que uno encuentra en el lugar del trabajo (r3.3, p. 363).

Sí, sería muy rico encontrar por lo menos un “cálmate, espérate un tris” o “tómalo así”, o “date el tiempo de mirar, de aprender, de conocer y fortalecer”, dándole esa seguridad que uno necesita para lanzarse a proponer nuevas cosas, yo considero que en este país hay poca consideración con el maestro que no es experimentado, que es al primero que rechazan en un trabajo y si no lo dejan la experiencia cómo la va adquirir, porque uno no sale siendo maestro sino que aprende a serlo (r3.3, p. 364).

Capítulo 9. Problemas en el nivel personal

En el planteamiento de Jordell (1987) el nivel personal está representado por las experiencias previas de la vida personal y familiar, que afectan la relación de maestro, así como la experiencia en la institución de formación de profesorado. Este nivel influye de forma interiorizada (teorías implícitas) sobre los profesores principiantes. En esta investigación se ha redefinido esta categoría para incluir aquí las presiones y las crisis que enfrentan las maestras ante circunstancias como la jornada laboral, las demandas que exige el trabajo con niños pequeños, la manera cómo se ven a sí mismas, sus proyecciones, entre otras.

En el tercer año de trabajo, persisten algunas de estas dificultades a nivel personal que, de alguna manera, afectan su trabajo y las invita a pensar y reflexionar en cómo su profesión se relaciona con el ámbito personal.

La vida cambia totalmente

Entrar a trabajar a la institución educativa, como se ha visto, se convierte en un choque muy fuerte, en ese paso de estudiante a joven profesional. Las exigencias del trabajo se complejizan y las maestras tienen que enfrentarse a ellas. Este enfrentamiento les cambia su vida, ahora son maestras “novatas” y la expectativa está en cómo seguirán su vida, se hacen proyecciones unas veces esperanzadoras, otras no. Las reflexiones que aquí se presentan, se hacen desde sus perspectivas personales de “sujetos”[...] Son sujetos que se enfrentan a la profesión docente.

Tal vez, uno de los mayores choques que sufren las maestras principiantes de educación infantil es encontrar que el trabajo de maestra produce un *desgaste físico y afectivo* diario, este cansancio se reconoce, es más crítico, en las maestras de educación inicial, es decir, las que trabajan con los niños menores de 3 años, sin desconocer que, las que trabajan con niños más grandecitos, también lo viven.

Yo pensé que la primera semana iba a renunciar, porque decía 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, como que uno siente, me estoy desgastando y qué pasa con mi vida, como que se perdía acá, la disfrutaba mucho también, pero se perdía. Uno se va acostumbrando a que hay días de crisis. En la universidad no se me pasaba por la mente que iba a vivir esto (r1.1 p. 24).

Por ejemplo, si salgo después del jardín, de pronto a comer algo, primero, como que con la plata uno no está tan amplio y llega uno muy tarde, súper cansado, no le puede dedicar mucho tiempo a eso y entonces, le toca salir a uno rápido como para estar en la casa, descansar un poco y, a veces, difícil pensar en madruguar, pensar que yo en octubre me tengo que quedar hasta las cinco y media, con un grupo de niños que están en la tarde, entonces, es difícil pensar en la vida, en lo personal. Uno a veces se siente ahí en las cuatro paredes del jardín (r1.12, p. 105).

Este desgaste físico se traduce, en algunas ocasiones, en enfermedades. Muchas hablan de que se enferman de la garganta, les da gripa, etc., lo cual es complicado para la vida laboral, pues si bien en la universidad podían faltar a la práctica y esto no era muy grave, en el trabajo no, ya que a muchas se les exige, en este caso, que manden reemplazo.

Cuando yo entré a trabajar me enfermé de todo, yo he sido normal, muy sana, me dio amigdalitis, conjuntivitis, dermatitis, disfonía, todo. Todas las semanas estaba con gripa, yo llamaba a Mónica y yo no podía ni hablar, este año me ha ido mucho mejor, ya tengo como más defensas, pero el primer año uno se enferma de todo (r1.6, p. 144).

Cuando amanecía enfermo uno decía: “hoy no voy a ir a clase”. En el trabajo cuando uno está enfermo, de verdad enfermo, uno dice: “¡Dios mío, qué hago!, no puedo fallar, a mí me dijeron que cuando no vaya a trabajar traiga reemplazo y páguelo, yo dónde voy a conseguir reemplazo a esta hora”, estaba súper enferma y me tocó ir, y yo: “niños por favor, hoy no griten que estoy enferma[...]” (r1.4, p. 277).

Esta situación de enfermedad que, de cierta manera, es transitoria, en la medida en que van adaptándose al trabajo, las maestras van logrando ser más cuidadosas para prevenir las enfermedades y seguramente van adquiriendo más defensas; sin lugar a dudas, esta situación sigue presentándose en su tercer año, parece que especialmente, en quienes trabajan con los niños más pequeños.

Sí, es extenuante, y la verdad todas las que llegamos acá nos enfermamos y por lo general, siempre hay una incapacitada (r3.1, p. 252).

Aquí todas las profes que llegamos nuevas nos enfermamos, ese es el común, al mes, a los quince días ya todas estamos enfermas[...] mira que con el pasar de los días, uno ya como que se acostumbra, el cuerpo ya también como que empieza a asimilar que la jornada es extensa, y entonces ya uno a lo último a veces ni lo siente (r3.1, p. 82).

Igual cuando voy al médico, les cuento en qué trabajo, entonces lo relaciona mucho a eso, que el mismo ambiente está contaminado, y por más que uno no quiera, pues se enferma [...] desde que estoy acá me he enfermado mucho, antes no ocurría. El sentirse uno físicamente mal, para mí ha sido una de las cosas más difíciles, yo no me enfermaba (r3.1, p. 179).

En el primer año, algunas encuentran que el trabajo de maestra además de ser *de todo el día en la institución, al llegar a su casa tienen que continuarlo*. Igualmente, los fines de semana están copados por su trabajo.

Yo decía: “un médico va a su consultorio atiende a sus pacientes y va para su casa y pare de contar, un abogado, todos y por qué un profesor llega a su casa y siga”; a mí me han dado días tarde de la noche por los cuadernos,

precisamente tengo 24 cuadernos por llenar, con actividad y tarea, eso es[...] o ponga sellos o calque lo que sea, eso es agotador, por lo menos me han dado 10, 11 de la noche [...] los fines de semana planeación (r1.4, p. 269).

[...]por eso nuestro horario no es de lunes a viernes de siete a cinco; de domingo a domingo yo trasnocho leyendo; por la misma responsabilidad que tiene uno con esos niños, uno dice no puede ir con una actividad porque sí, es la responsabilidad con ellos y cómo me voy a sentir con lo que estoy haciendo (r1.6, p. 204).

Incluso, ellas *comparan su estadía en la universidad* y sienten que allí podían tener más tiempo para hacer vida social y vida cultural.

Es irónico, por lo menos yo tenía en la universidad vida social, me veía con alguien[...] ahora mi novio lo veo los fines semana y me toca ponerlo a trabajar para que no se nos vaya tanto el tiempo[...] dejemos así que en el transcurso de la semana vemos a ver cómo suplimos[...] también el domingo y yo “hágale rapidito ya voy[...].” (r1.4, p. 281).

Hace falta la universidad y los campos culturales que uno acá tiene, el espacio para la lectura es muy importante y tú trabajando no tienes casi tiempo, los espacios de reflexión son muy importantes y hacen falta y más cuando estás en una institución que no genera ese tipo de espacios (r1.5, p. 59).

Para las maestras, con un trabajo tan absorbente, *la vida familiar es la primera afectada*, pues encuentran que aquel, pareciera exigirles un abandono, bien sea, de sus padres y hermanos o de sus hijos, cuando los tienen. Esta situación es más problemática cuando ellas han optado por seguir estudiando.

Uno ya empieza a mirarlo desde otro punto de vista, cuando yo trabajaba los domingos y festivos aprendí a valorar el domingo como nunca en mi vida[...] me di cuenta que era el único día que yo veía a mis hermanos, ellos trabajan, yo trabajo, no los veo, los veo el domingo y yo me iba a trabajar y llegaba a las cuatro de la tarde [...] ellos ya se habían ido, ya no estaban en la casa, yo llegaba, me acostaba a dormir. No tenía el tiempo para el desayuno en familia, el almuerzo en familia, para verlos para hablar para así sea el chiste más bobo (r1.17, p. 380).

[...]entonces mi hijo: “mami vamos al parque”, “espérate papi”, cuando un día[...] no, el colmo, apagué el computador, vámonos, y ya dije: “no, domingos ni miro el computador, ni miro el libro, nada”, el sábado sí me toca, trasnocho mucho. Mi día, yo llego a la casa, y cuando salgo de clase, llego 9 a 9:30 p.m. entonces, mi hijo ya está durmiendo, me acuesto rápido, porque cuando estoy muy cansada no puedo leer y me levanto tres de la mañana a leer, lo del día siguiente o preparar clase, porque los niños saben o cuando uno planea o cuando uno no sabe (r1.6, p. 434).

Sebastián y Edgar me piden y mi mamá y mi papá que son súper familia tradicional: “y usted ¿cuándo vamos a salir a almorzar todos juntos?. Y yo “sí” y Edgar es receloso en eso, a él casi no le gusta salir con mis papás, él dice es que es nuestro espacio[...] mis papás también empiezan: “a usted ya ni la ve uno”, como vivo todavía con ellos entonces es un conflicto (r1.6, p. 495).

En el primer año, la *gran mayoría continúa estudiando*, algunas estudian inglés, otras hacen especializaciones o maestrías, lo que complica, como se veía, la situación ya descrita.

Dentro del colegio de pronto en algún descanso, pero casi siempre uno tiene reunión[...] la rutina del día de colegio, no le queda tiempo para usted para nada, ni siquiera para comer, ya he tratado de ganarme los espacios, en la tarde[...] de 2 a 4, entro a estudiar inglés de 4 a 6, es el espacio que tengo para medio organizar las cosas, para el otro día (r1.6, p. 451).

Incluso, *su trabajo se convierte en el tema de conversación con los allegados*, el novio, la familia en general. En muchos casos estas personas terminan colaborándoles en su trabajo para poder estar con ellas.

Y uno termina involucrando a la familia, mi novio es el que me revisa las guías, nena, aquí tal cosa, él es el que me imprime, a mi abuela la pongo hacer cosas, la tengo haciendo un baúl[...] yo termino involucrando amigos, familia, quien llegue a visitar (r1.4, p. 279).

Así mismo, afirman *que las reuniones con sus amigas se convierten en reuniones de trabajo* y queda poco tiempo para otros aspectos más personales.

[...]o un café, o un cóctel porque nos hemos vuelto como medio aburridas, y en medio [...] empiezan a salir esas cosas: “imagínese que me pasó esto”, “a mí también, yo pensé que era la única” y uno empieza [...] aprender de cómo la otra empieza a solucionar eso, de esas charlas yo he aprendido mucho. Porque uno a veces no ve cosas que tiene enfrente y otra persona las logró ver y eso aporta muchísimo, las salidas los viernes son fructíferas en esa medida (r1.6, p. 251).

Esta situación las lleva a cuestionarse sobre *su vida futura en términos de tener una familia*, de cómo hacer compatible el trabajo docente con hacer una futura vida en familia.

Pero también es importante [...] si llegara a tener alguien [...] es importante tener un espacio, no toda la vida es trabajo, y no tiene que estar dedicado solamente a eso, porque tiene que tener una vida personal, entonces como que yo le apuesto mucho más a la vida como al trabajo, y no le dedico mucho tiempo a mi familia, como que eso es una cosa que me he cuestionado[...] si tuviera familia o tuviera alguien, pues sería súper complicado negociar esos espacios, igual soy muy independiente, entonces me volvería como muy egoísta (r1.6, p. 446).

El tema es ya tan reconocido que, a quienes entraron a trabajar con la Secretaría de Educación les hablaron de este y les recomendaron *cuidar sus tiempos libres*.

El bus me lleva a mi casa en 15 minutos; a la 1:30 de la tarde ya estoy en mi casa, almuerzo, descanso y por la tarde planeo, una hora o dos horas, y ya después me queda mi tiempo normal libre, igual, fue algo que nos recomendaron, nos hicieron una charla de salud ocupacional y fue lo primero, que no fuéramos a tener trabajo en la casa y es algo que siempre nos han enfatizado, pues uno puede evitarlo porque en la escuela uno planea, no tiene que ser en su casa, pero no es que se me vaya toda la tarde, no, yo generalmente lo hago en una hora, hora y media o a veces llenando observadores pero un rato, pero realmente si tengo tiempo para (r1.12, p. 146).

En el tercer año, la situación de que el trabajo del jardín o de la escuela les ocupa mucho de su tiempo personal, para algunas, continúa presentándose. Las maestras siguen llevando su trabajo a la casa, incluso afirman que estos trabajos no los hacen en la clase, porque en la universidad aprendieron que eso no debe ser así.

Sí me han puesto trabajos y trabajos, a veces llego muy cansada y llego a mi casa y ahí quedo hasta el otro día. La otra por la que estuve a punto de renunciar[...] no me rinde el trabajo como a mis compañeras, que utilizan parte del tiempo de los niños para hacer guías les dejan los juguetes[...] yo no puedo hacer eso porque fue lo que me enseñaron en la universidad, y yo terminaba dejando el trabajo para la casa y terminaba haciendo las guías en la casa, cosas de planeación y material y eso (r3.3, p. 344).

Sin embargo, en este tercer año muchas hacen la promesa de no llevar trabajo a la casa, saben que hay excepciones como la entrega de boletines, que desde luego, les va implicar un trabajo extra. No obstante, se encuentran que algunas situaciones de los niños, sí parece que permanecen en su cabeza en los tiempos que no están en la escuela.

Yo sí me desconecto[...] a no ser que piense: “no mañana tengo entrega de boletines”, de resto a mí se me olvida que yo trabajo allá. A no ser que tenga una situación complicada con algún papá, y pues ya no se puede uno dejar como de pensar, “¿será que sí lo lograron?, ¿será que sí[...]?”. En mi casa me regañan mucho por eso, porque está teniendo una charla normal y digo: “pero ese niño” y me dicen: “ay no, eso es allá su trabajo y ya”. Pero yo sí procuro hacer mis cosas y en estos días no llevarme absolutamente nada más que digitar la planilla (r3.3, p. 356).

Esto de preocuparse por ciertas situaciones de los niños o de ciertos niños, aún cuando salen de la escuela, es algo que todavía las impacta, en su tercer año, pareciera que ellas creen que es algo que va a ser parte del trabajo docente permanentemente.

Yo no llevo diario de campo, pero sí hay cosas de la práctica que me exigen empezar a escribir, a veces yo llego a la casa y lloro, porque hay cosas en la práctica que son tensionantes para uno, casos de niños que uno no puede sacárselos de la cabeza, que a uno se le salen de las manos [...] me parece una práctica reflexiva, porque no quiero entrar aquí a juzgar ¿no?, otra maestra podría relajarse y “no, él no quiso poner atención” y ya; yo creo que esa es una constante del equipo porque aquí todas, un niño que sea muy disperso como que[...] empieza a inquietarnos todo el tiempo. Yo se lo digo a los papás, ustedes creen que sus hijos están acá ocho horas, no, a sus hijos los tenemos en nuestras cabecitas las 24 horas de nuestros días (r3.1, p. 257).

Ahora, desde luego, algunas maestras afirman que en el tercer año logran manejar mejor sus tiempos y dedicar más espacios para el diálogo, el compartir y divertirse con sus amigos, novios y familiares. La experiencia logra darles mayor conocimiento pues les ayuda a entender que no solo el trabajo es lo importante, sino su bienestar personal.

Por ejemplo, hay un día en que yo solo tengo clase con mi grupo a las dos últimas, pero bueno ese día tengo atención a papás y otras cosas, esos días son los que uno adelanta papelería que lo absorbe a uno y adelanta cosas para estar como al día, eso es lo que me ha ayudado de alguna manera a dedicarle un poco más de tiempo a mi vida personal y familiar (r3.2, p. 329).

Yo no disfruté mis primeros sueldos comprando ropa, comprando un montón de cosas, porque la especialización me absorbía el dinero, entonces qué hice[...] el firme propósito este año de darme gusto y vivir bien, y tener más momentos de esparcimiento, pues este año yo considero que sí lo he hecho, yo puedo salir y tener una tarde libre, no siempre, pero sí he empezado a tratar de hacer respetar esos espacios, en los momentos de hora familiar. Por eso clase que tengo[...] me toca sentarme en el salón y hacer eso rápido, rápido (r3.2, p. 314).

La responsabilidad

Además del desgaste físico y afectivo, de la dedicación de tiempo que les exige el trabajo docente, las maestras se ven a sí mismas con falencias, con desconocimientos, con dudas. De estas inquietudes les surgen preguntas muy difíciles como son: ¿sí están haciendo bien su trabajo?, ¿sirven ellas realmente para la docencia? Pero, a su vez, sienten que son estas preguntas las que les permiten ser reflexivas frente a su trabajo.

Uno aquí no reemplaza a la mamá, pero es que los niños son tan frágiles, y uno no es la mamá, pero uno aquí si no les da afecto, si uno no les habla cariñosamente, uno puede encontrar muchos vínculos con ellos si uno sabe actuar en el momento que lo requieren, una respuesta amable una caricia, es que yo sé que uno tiene que ser muy cuidadoso con lo que hace, con lo que dice, hasta con lo que piensa y ese tipo de cosas como que le llevan a uno a[...] “¿será que lo estoy haciendo bien, que lo estoy haciendo mal[...]”? ¿Qué pasa?. Uno no

tiene a nadie que lo esté mirando, en la práctica uno está solo. De pronto si alguien me estuviera mirando que me dijera “chévere”, o “hay que mejorar esto.” (r1.3, p. 322).

Era muchos de mis temores, yo decía: “¡Dios mío! ¿será que aprende?., porque yo puedo hacer muchas cosas, pero que me digan, será que si están aprendiendo, lo que sientes cuando uno ve los avances y “¡ah! sí, eso es lo que estoy haciendo”, yo decía: “pero ¿cómo hacen, cómo aprenden?, ¿será que sí lo estoy haciendo bien?. si se ven resultados, uno dice, como que sí, aprendió, ha mejorado, se ve el proceso, eso es como rico, y eso era uno de mis temores (r1.6, p. 469).

Como decía Mónica, yo no me siento bien, yo para hacer una[...] no sé si es porque soy primípara e iniciando, compromiso arduo, entonces, que a la biblioteca, que repiense las cosas, “¿será que lo estoy haciendo bien?. no sé, que ojalá sea perseverante en eso, entonces siempre estoy pensando en si lo hago o quiero llevarle como cosas a las niñas, que vivan cosas nuevas, dentro de lo que desarrollamos con ellas, pienso que la reflexión y el cuestionamiento y ese compromiso que usted debe tener, no solamente y es con las niñas que son la materia prima, que es muy valiosa, que si no tratamos de hacer las cosas lo mejor posible, pues mire que ya estamos empezando, esa niña puede que quede marcada para siempre, ese cuestionamiento y esa reflexión fue lo que más me aportó la universidad (r1.6, p. 233).

Ellas sienten que el trabajo educativo *es de gran responsabilidad* y son de alguna manera, responsables de lo que pase con los niños, de que aprendan, pero también de que coman, duerman[...]

Uno muchas veces siente como que es el responsable de todo, como, por ejemplo, aun de las mismas actitudes de los niños, papás llegan a, “ay profe es que estoy preocupada porque el niño en la casa[...]” esta semana un papá, el niño está muy grosero o diciendo muchas groserías, y entonces, él como insinuando que aquí[...] y yo dije: “en primer lugar, aquí el niño no escucha ese tipo de groserías, primero porque no se las escucha a otros niños y a las maestras mucho menos y segundo, el niño para que diga eso es porque ya lo ha escuchado

en algún lado[...]" entonces, le dije, "la verdad, no sé qué decirte, de pronto es que tú le has dejado ver televisión solo" y él, "pues sí claro, pero él solo ve muñequitos." (r1.4, p. 252).

[...]y responsabilizarse de todo: de la alimentación porque no es solo la parte pedagógica, no solo los papás, es que a ver que coman bien, que se alimenten, que, una cantidad de cosas (r1.6, p. 139).

El maestro termina siendo donde confluyen todas las culpas, entonces los papás: "la maestra no le puso cuidado", el niño: "es que la profe no me amarra el zapato". La directora: "¡Ivonne! Mire los niños se están mojando en el baño", entonces, uno se siente presionado por todo lado, sí, son presiones en lo pedagógico, presiones en los resultados que tienen que quedar, en lo económico, ese es otro factor que es difícil de aceptar a veces, en el horario, en lo cansado que uno a veces está y no importa, hay que hacer las cosas; entonces, son esas pequeñas cosas que lo presionan a uno y lo hacen como desfallecer, estar aburrido, a veces uno llega contento y ¡uh! lo espera el papá, lo espera un niño en el baño mojado, lo espera otro con el zapato desamarrado y se cayó, entonces son cosas como esas (r1.12, p. 59).

Incluso esta responsabilidad las lleva a pensar que ellas van a *marcar los niños con sus actitudes* y eso podría ser perjudicial para ellos.

Yo digo a veces hay que tener mucho cuidado en esa relación que uno tiene con ellas, porque es súper complicado, digamos como a las mismas situaciones que se dan en las conversaciones y hasta lo que ellas describen en la casa, o lo expresan a partir de sus expresiones tanto corporales como verbales[...] yo he remitido a dos niñas al psicólogo porque hay una que no me habla, habla con sus compañeras pero conmigo no, yo no sé si en algún momento yo tuve una actitud brusca con ella pero[...] (r1.6, p. 388).

La exigencia afectiva de los niños y de los padres es otro de los factores que hace que las maestras se cuestionen, ya que se trata de una petición que, en ocasiones, no saben cómo manejarla adecuadamente.

Entonces yo cuando supe, hablé con el papá, estamos en ese proceso[...] Entonces, él me dijo ayer[...] seguramente tuvieron una discusión tenaz, entonces “te pido que tengas mucha paciencia”, obviamente yo empecé a acercarme mucho más a la niña, ella se queda en la tarde, entonces yo con ella, es mi muñeca “¿ya terminaste?. como más afectiva, ve que le cojo el cachete, tuve una semana que todos los días don César me llamaba. A la primera reunión que yo venía para acá, cuando don César me marcó, “¿cómo ves a la niña?, ¿bien? (r1.4, p. 256).

Pero en el tercer año sus reflexiones están más enriquecidas, van encontrando las dimensiones de su responsabilidad, de su papel como adultas, en la formación de los niños, pero sobre todo, van conociendo a los niños y encontrando el sentido de la interacción maestro-alumno. Estas reflexiones las llevan incluso a pensar en cómo serían ellas, más adelante como mamás.

Porque se supone que el maestro es el que enseña en todo momento, pues uno para decirle al papá cómo tratar a su hijo, cómo hacerlo, me parece chistoso porque si yo no tengo hijos y yo a veces me pongo a pensar y le decía, bueno cuando tenía mi novio Néstor, “el día que yo tenga un hijo cómo sería yo como mamá”, porque yo como maestra muchas veces soy muy exigente con los niños, uno llega a querer tanto a los niños, uno llega a saber que ellos pueden dar más y llega a identificar quiénes dan más porque uno siempre quiere que los niños sean mejores personas y ahí es donde entra la importancia de que los niños acaten normas, y cumplan acuerdos. Uno al comienzo ve a la maestra titular como una vieja con las normas y los acuerdos pero ahora ya sé porque la maestra molestaba tanto con el cumplimiento de las normas y acuerdos (r3.2, p. 106).

Las maestras sienten que las crisis que han vivido en esos años son fundamentales para fortalecerlas en su trabajo, saben que les llevaron a reflexiones necesarias en el hacer docente.

[...]entonces yo le tengo miedo, y por lo menos el año pasado hubo un tiempo que yo no me cuestionaba sobre lo que hacía, si no que me deje llevar, entonces pienso que es importante mantener ese cuestionamiento y no dejarse así sea muy fuerte el contexto donde usted esté pero que no se deje llevar por esa corriente (r3.2, p. 73).

Construirse como maestra

El choque del primer año es difícil para las maestras, pero a pesar de ello ellas mismas *van entendiendo que ese es un proceso en el que paulatinamente se construyen* como maestras y será a partir de los problemas y las crisis que lo van logrando. Muchas tienen claro que el primer año es especial por el enfrentamiento con la realidad, pero es un trauma que van a ir superando.

Acercarse ya a un grupo y esa responsabilidad que yo tengo con los 15, 20, los niños que tenga a cargo y que salgan en ese proceso de acuerdo con los papás, con el colegio, de acuerdo con todo, lo pone a uno a prueba y lo pone a uno en choque con lo que siente, con lo que hace, yo creo que ese primer año es como muy de crisis de uno, como que entra y qué va a hacer, esperar que dentro de un año o dos años no sea lo mismo (r1.4, p. 233).

La ventaja que tengo es que si me dan la posibilidad de ser y de mostrar de una nueva manera, o por lo menos eso creo yo, nueva manera de hacer algo que me divierta a mí, que divierta a los niños. Otro problema que tengo es que no sé manejar mi autoridad, yo a ratos soy supremamente flexible y supremamente permisiva (r1.17, p. 288).

Será ese enfrentamiento *con la realidad y ver que lo han ido superando, lo que las ayuda a ir tranquilizándose*, pues en la medida en que va aumentando el conocimiento de los niños y sus necesidades, sienten que pueden manejar mejor las situaciones.

Sí claro, como que toda esa angustia y esa planeación, me enseñó a no decirles “hagan una fila”, porque ellos salen en orden, como que no tengo que subir la voz, que no tengo que estar enferma de la garganta, que si un niño está de pie, que si gritamos, no pasa nada, como que es más relajante. Comparación extrema con la presión del otro lado (r1.2, p. 190).

Yo le pregunté a las profesoras que ya lo habían trabajado, pero no me dijeron mucho, le pregunté a las auxiliares y ellas como que me dieron más pautas, y con los niños, yo me di cuenta de que cuando ellos están preparados lo hacen y rápido, uno puede hacer en una semana el control de esfínteres, no hay que presionarlos ni nada sino con el cuentico, tener como un ritual cada mañana

para ir al baño, y el “¡bravo!. y “¡lo hiciste bien!., y el que ellos se vean en esa relación de grupo, de que todos estamos en lo mismo, de que chévere que lo logre, eso motiva y todo se aprende con la práctica (r1.3, p. 294).

Ellas mismas *se comparan con el semestre anterior* y sienten que ya trabajan con más tranquilidad y sienten cómo estas situaciones van aportando a su desarrollo profesional

En cambio este año [...] le dedico tiempo pero me agrada lo que estoy haciendo, de pronto el martes, jueves y viernes que estoy estudiando inglés, no planeo pues llego tarde a mi casa, entonces, dedico tiempo miércoles que me voy para la biblioteca y de pronto el sábado en la tarde, pero es menos tiempo y lo que hago me agrada, como que le hallo el sentido a lo que estoy haciendo, pues sí, le dedico tarde de lunes unas dos horas, tarde de miércoles otro rato y el sábado casi todo el día para dejar toda la semana organizada, de qué es lo que voy a hacer (r1.4, p. 273).

Ese primer momento de crisis ocurre porque *se han ido conociendo a sí mismas como maestras*, sus estilos, situación que es más evidente cuando han tenido que reemplazar a otras maestras.

Después es que uno se da cuenta que uno tiene que tomar la iniciativa en muchas cosas sin preguntar tanto y además, uno se va ganando muchas cosas, uno se va dando cuenta que si bien mi estilo no es igual al de la otra profesora que replacé, pues tengo destrezas en otras cosas y es mi estilo y gané otras diferentes (r1.3, p. 214).

Porque, igualmente, también me he visto afectada en el sentido de que había una docente que llevaba como veinticinco o treinta años, en jardín y llegué yo, estoy reemplazándola y esta maestra está en tercero, ha sido también un recelo de ella conmigo. Sí, igual no he llegado a hacer la pronunciación[...] la innovación[...] y pienso que ese no es el papel, he sido como muy calladita, como que voy haciendo mis cosas muy despacio, cuestiono[...] porque igualmente a veces siento que no tengo muchas bases y me falta muchísimo (r1.6, p. 18).

Para muchas, ese proceso de construcción profesional *es constante y debe ir acompañado siempre de reflexión, incluso de producción*, de escritura, de investigación.

Yo pienso que si uno no escribe, no utiliza esas herramientas que de pronto[...], al moverse en una investigación al preguntarse, al reflexionar sobre lo que hacía y que escriba, eso es como lo que también se cuestiona allá en el colegio, porque muchas veces hay muchos proyectos, pero estos no han tenido ningún tipo de sistematización, entonces como que se han quedado en el aire todos esos procesos que se han tratado de realizar con las niñas, entonces, pienso que es importante lo de la escritura y ese tener en cuenta como[...], la palabra investigación es tan grande, pero sí como esos procesos de inquietud que uno tenga (r1.6, p. 241).

Otra fortaleza es la formación de esos principios más que del activismo, porque nosotras bien podemos haber estado 5 años en la universidad, aprendiendo estrategias [...] sino que aprendimos a pensar y a tener unos principios que luego nos van a ayudar a construir una buena propuesta para llevar al aula, que si se demora más, claro, cuesta mucho más construir el principio, cuenta más que aprender una actividad y una estrategia, yo también la veo como una dificultad pero lo veo también como una gran fortaleza, yo sé que ahora estoy comenzando y bueno, no era lo que yo me esperaba, pero es una experiencia que me va ayudar a ganar carácter y a darme cuenta de lo que yo manejo (r1.11, p. 217).

En esta búsqueda de desarrollo profesional las maestras se proyectan, incluso, se podría decir que existen proyecciones a corto y a largo plazo; como proyecciones a corto plazo están la búsqueda de un mejor trabajo, el estudio; y proyecciones a largo plazo, como ser profesoras universitarias u ocupar puestos directivos donde puedan incidir más en lo educativo.

En general en el primer año hay mucha movilidad, las maestras quieren un mejor trabajo, bien sea porque los horarios son muy largos, porque trabajan en grados superiores de la primaria o del bachillerato, porque se sienten que las concepciones pedagógicas son muy diferentes a las que ellas tienen; se podría decir que el trabajo las excede[...]

Hasta final de año, bueno mi trabajo en sí con los niños [...] ah[...] otra cosa que fue como triste para mí fue caer en unas cosas como rutinarias que uno critica, porque uno decía “no[...] ¡Qué embarrada! y es muy cierto, uno critica, uno cae[...] había cosas que a mí no me gustaba dictar, es que religión y ética pues. (r1.2, p. 95).

Pero yo considero que es muy importante lo que estamos viviendo para poder empezar a caminar hacia donde uno sueña o hacia donde uno quiere llegar. Uno tiene que empezar por ese mundo del aula y tiene que hacerse ahí para poder hacer y decir después muchas cosas y a raíz de eso generar cosas, pues igual también mi sueño es trabajar unos años y seguir estudiando tan pronto como económicamente pueda hacerlo. Yo le decía a mi mamá: “yo me veo en un tiempo trabajando en alguna secretaría, haciendo algo más, donde pueda también colaborar y donde yo me sienta, no mucho mejor, sino haciendo algo para colaborar un poco, en lo que a uno no le gusta cuando uno está en esa aula.” (r1.12, p. 257).

Otras, como se ha visto, han tenido oportunidades de trabajo en instituciones no formales y aunque les ha servido y han aprendido, querían, o quieren, trabajar en instituciones formales. Aunque otras se ven muy satisfechas con el trabajo no formal y quisieran seguir allí, pues este les garantiza un trabajo, con un compromiso social. Incluso, algunas quieren explorar en este campo.

Mis experiencias han sido como muy similares, han sido para darme cuenta de la realidad del país, porque a mí me encantan las ONG [...] pero yo todavía sigo con la intriga de que hay cosas que se pueden hacer, yo no voy a descansar de verdad hasta que yo trabaje con esas poblaciones, esa sí es mi idea, es hacer proyectos y hacer proyectos, yo no me veo como docente de salón, de aula, sino como docente que de verdad trabaje y haga proyectos, que de verdad aporte, pero proyectos que se hagan realidad, los proyectos que yo he estudiado son muy chéveres, el de la fundación es chévere en el papel, pero se queda en el papel (r1.7, p. 180).

Yo me veo en algo no formal, sueño con crear un lugar, pero no crear un jardín cualquiera, de pronto algo así como una *maloka* para niños, esa es mi fantasía y también me gusta mucho el trabajo con comunidad, yo estuve con Mónica

también en escenarios no convencionales y ahí uno se da cuenta[...] me gustaría trabajar con comunidad y me vería trabajando en un espacio no convencional y estudiando. Yo sí quiero seguir estudiando ahora en ese momento no, pienso tomar un receso, pero el otro año ya pienso seguir estudiando (r1.18, p. 31).

Yo estoy haciendo la maestría de Educación Comunitaria es porque yo sí me veo en el ámbito no formal, trabajando con niños[...] entonces, todo el tiempo como que busco eso. El proyecto antes de empezar en la universidad, y además eso como que me persigue, cuando recién me gradué me dicen vámonos para Ciudad Bolívar y yo que rico, yo tengo muchas proyecciones como en ese ámbito de lo no formal, el trabajo con niños, trabajar eso de la vulnerabilidad, me apasiona, eso llena, yo sí me vería[...]” (r1.18, p. 70).

En estas búsquedas por mejores trabajos, varias de las maestras principiantes han seguido estudiando, algunas están estudiando inglés otras están *estudiando especializaciones, otras, maestrías*, incluso algunas habían tenido experiencia de monitoras de investigación y quisieran continuar investigando.

Que yo llegue a algún sitio, y no hablo solamente porque sea maestra de niños, a mí no me molestaría ser toda la vida maestra de niños, sino que me gustaría estar investigando, como entrar a otro cuento diferente, no solamente en el aula[...] lo que me preocupa es estancarme todos los días haciendo lo mismo, o quedarme en un sitio donde de pronto por la necesidad no pueda salir de ahí[...] Es una situación para mí como docente en que uno se encuentra con muchas cosas muy tenaces, y uno dice: “cómo es posible que todavía haya instituciones así con esa mirada, que no valoren al docente”, muchas cosas, eso es uno de los miedos (r1.18, p. 51).

Yo tengo cosas presentes de la universidad, yo tengo presente las investigaciones, por ejemplo cuando fui monitora de comunicación y lenguaje, a mí me sorprendía todo lo que uno puede sacar de lo que uno hace a diario, yo decía, súper rico eso de poder intercambiar con otras personas, ser crítico, reflexivo, analítico a mí me fascinó, yo decía: “algún día me veo haciendo lo mismo”, desde esa experiencia en adelante me quedó la espinita, por eso digo, tengo que hacerlo (r1.18, p. 61).

Yo estoy haciendo la maestría y la idea es seguir cualificándome, quiero ser muy buena maestra, siento que me faltan muchas herramientas y con lo que estoy haciendo en la universidad me ayuda mucho a conocerme, a aprender de otros y enriquecer ese conocimiento práctico que uno adquiere en el trabajo con los niños y en la parte teórica, todo depende de las propuestas de trabajo que lleguen, pues en sí, lo que espero es poder consolidar un discurso y cualificarme (r1.18, p. 71).

En el tercer año las reflexiones parecen ser más radicales, algunas hablan de que quisieran seguir como maestras, pero trabajar en grados superiores, más concretamente, enseñar una sola asignatura, ya que sienten que el trabajo con los niños de primera infancia es muy complejo y demandante.

Una perspectiva, como proyectando, yo amo mi carrera, yo sí soy muy consciente de que hago lo que me gusta: la docencia, siempre me ha gustado, a pesar de que soy demasiado paciente, demasiado fresca, eso me ha ayudado mucho, pero esa paciencia yo siento que se va a agotar. Yo realmente creo que tengo que estudiar otra cosa, no otra carrera, pero sí estudiar alguna disciplina algo que me sirva para ser profesora de solo sociales, o solo biología, o solo una materia y ocuparme como de mi materia y no si el niño se engordó, comió, no comió, que si lo vacunaron, todo ese tipo de cosas porque es que uno tiene ese cuidado maternal con los niños, aparte de ser docente (r3.9, p. 187).

En su tercer año, ellas hablan con más propiedad de lo que sienten y de sus temores y van confirmando que las dificultades traen consigo aprendizajes y, sobre todo, que han ido superando los problemas. Ven como positiva su formación, en la medida en que esta les dio herramientas para hacer una mirada crítica sobre la realidad.

Pues yo creo que la experiencia sí le brinda a uno elementos importantes que no le brinda la universidad, ni tendría por qué brindárselos, pero la universidad sí fue clave en mi proceso, en la medida que me brindo herramientas para hacer una mirada crítica del contexto[...] a mí que no me hubieran dado, qué debe ver un niño de tres años en psicomotricidad, eso para mí no tiene tanta relevancia, pero que me haya brindado la posibilidad de tener una mirada más crítica frente a todo, eso sí, porque al fin y al cabo textos hay y uno va y lo mira y lo resignifica frente al contexto y ya (r3.1, p. 254).

Pues en tres años he modificado muchas cosas en cuanto a que hay mayor seguridad, apenas salimos manejar grupos, manejar padres de familia generaba un poco de angustia personalmente, ya era responsabilidad ante un grupo que tenía que cumplir unos objetivos, unos logros que obviamente como titular docente cambia, como cuando uno iba a práctica una o tres veces a la semana, ya era responder ante un grupo, ante unos papás, los criterios de evaluación, los objetivos que tenía, en cuanto a eso se ha generado mucha más seguridad, como que la experiencia hace que uno[...] el espacio se vaya enriqueciendo con los niños, los saberes, ya se vuelve la dinámica más ágil, cuando uno va a planear con el grupo que está (r3.9, p. 2).

Todavía resaltan que *la construcción profesional es constante y debe ir acompañada siempre de reflexión incluso de producción, de escritura, de investigación*, van viendo que eso es difícil; por un lado, van encontrando que dejan de admirarse de las respuestas de los niños, es decir, van “naturalizando” sus impresiones y observaciones sobre ellos; y por otro, que este hecho las puede llevar a caer en una rutina que les impida reflexionar.

Quiero seguir aprendiendo, me gusta mucho aprender, cuando yo inicié, me encantaba, me enamoraba y me palpitaba el corazón con las respuestas de los niños, con los descubrimientos de los niños e iba y los anotaba de una, [...] veía los procesos de ellos, ahora me parece tan normal, ya no, “oiga, esto lo dijo este niño” ahora, y en otra época yo hubiera saltado a anotarlo, eso es algo que pienso recuperarlo el próximo año, [...] retomar la escritura del diario de campo no quiero dejar de hacerlo, quiero y creo que debo ser más pila en las divulgaciones de la experiencias que se hacen con los niños, no vuelvo a lo mismo, hay que escribir y no lo he hecho, no sé si por las circunstancias particulares, si por el cansancio mental y corporal que en este momento estoy experimentando, el trabajo con los niños agota (r3.9, p. 141).

Yo critico mucho los maestros porque no leemos y no escribimos, y me estoy convirtiendo en [...], no me voy a convertir en una maestra que no escribe y que no lee, porque intento hacerlo, pero ahora le tengo mucho miedo a eso, tengo miedo a convertirme en una maestra rutinaria, yo eso lo intento a diario, no *rutinizarme*, cada día intento hacer algo distinto por mí, porque yo nunca quiero dejar de amar lo que hago, no me quiero desencantar de eso, espero que no llegue el día, hasta el momento pues solo tres añitos bien vividos (r1.9, p. 140).

La elección de la carrera

Al analizar las miradas críticas sobre la profesión, se hace la pregunta de cómo llegaron a estudiar educación preescolar. Este es un camino poco lineal, si bien muchas maestras hablan de que en sus experiencias infantiles o adolescentes ya se veía su interés en trabajar con los niños; ya cuando estaban en bachillerato, y más concretamente cuando estaban en último grado y debían decidir qué estudiar, no todas pensaron en la docencia como primera opción, algunas porque para sus familias no era una buena elección, e incluso para sus compañeros o conocidos tampoco, precisamente por el estatus mismo de la profesión o por lo que saben sobre las retribuciones económicas de la misma. Sin embargo, y como ya se veía, la mayoría siente que escogió la carrera que quería y la universidad que consideraba adecuada.

Entre las experiencias infantiles que las maestras aducen como cercanas a su elección de carrera están aquellas de juego, en las que se quería ser la maestra. En las experiencias de adolescencia están las relacionadas con el hecho de haber podido explicar temas a los compañeros de colegio y sentir que se tenía habilidades para ello, además de las experiencias de trabajo comunitario juvenil, ligado en muchos casos a la Iglesia. Así mismo, se habla de seguir una tradición familiar, a manera de herencia.

Yo también tuve desde muy pequeña experiencias con niños, estude en el colegio Manuelita Sáenz que es diversificado y, desde décimo hice práctica con niños, lo que me impactó muchísimo, y vi que eso era lo que más me llamaba la atención. Con una compañera que está estudiando trabajo social, mi mejor amiga del colegio, tuvimos la oportunidad de trabajar con la comunidad, entonces, también fue la experiencia de formar un grupo en el barrio que se llamó Compartir. Era con la iglesia del barrio[...] ese fue como el gancho para reunir a la comunidad, era muy difícil, solo nosotras, reunir a la comunidad que necesitábamos, los niños aceptados como vulnerables. [...] Entonces ahí fue una experiencia aún más chévere, porque era liderar procesos, fue muy bonito con esos niños. Entonces, yo dije eso es lo mío y empecé averiguar en cuáles universidades daban la carrera. Igual desde el momento que me gradué hasta el momento que empecé la universidad fueron como 2 años y medio en los que estude mercadeo, que igual me iba bien y me gustaba pero no, yo sentía que mi pasión no estaba ahí (r1.18, p. 26).

Ah, porque a mí siempre me han gustado los niños, siempre he tenido como una afinidad con ellos, cuando yo tenía más o menos de 12 años, yo me salía a jugar con los niños de 6 años y les explicaba y hacía cosas con ellos, los niños del barrio, y también debe ser como algo hereditario porque mi mamá no pudo estudiar, pero si ella hubiera estudiado hubiera estudiado preescolar, ella trabajó en un jardín infantil como auxiliar y ella sabe del cuento y como que también me fue motivando para estudiar, a mí me gustan mucho los niños, pero lo que me desmotiva es como la parte salarial y la parte laboral de los docentes (r3.6, p. 202).

Yo creo que la elección fue muy bonita, al principio yo quería algo relacionado con humanidades, algo social, siempre me gustó mucho, además estoy influenciada por una profesora de español que era muy buena profesora, me enseñó a escribir, me llevó al verse maestro y yo tal vez como a seguirla a ella, y quería estudiar algo relacionado con niños, por una alfabetización que hice en un jardín, me marcó mucho, yo lloré cuando me fui, claro que siempre lloro cuando me voy de un lugar, pero yo decía: “esto es lo mío, esto es lo que yo quiero”, no ser la alfabetizadora, sino que chévere ser la profe, yo quería algo con niños (r3.5, p. 105).

Así mismo, algunas refieren su interés por la profesión a experiencias tanto negativas como positivas sobre sus maestras de primeros años.

Las experiencias mías con las profesoras de preescolar fueron muy duras y eso mismo me llevo a estudiar esta carrera. Cuando yo estudie preescolar, la primera maestra me pegó y me pegó feo, todavía tengo mi linda marca aquí en mi espalda, entonces como que (r1.17, p. 218 220).

Pero los recuerdos del preescolar no es un tópico generalizado, por el contrario, se diría que *la mayoría tiene recuerdos demasiado vagos sobre su educación preescolar.*

Yo me acuerdo de la profe, me acuerdo cuando nos celebraban el cumpleaños, a los niños que cumplían en el mes, me acuerdo mucho de eso, no sé por qué me acuerdo de la fiesta de mi cumpleaños muchísimo y de la profe no. Sin

embargo, en la época mía lo cogían a uno y lo pellizcaban, o de la oreja, yo recuerdo que mi mamá me llevaba allá y yo me quedaba prendida de esa puerta llorando (r1.18, p. 37).

Sin embargo, a pesar de estas experiencias que las maestras aducen en su elección de carrera, *algunas, ya en último grado, no tienen muy claro qué quieren estudiar* y piensan en muchas opciones, no siempre relacionadas con la profesión, sino con las fortalezas que han ido encontrando en sus estudios, o incluso, aceptan decisiones de su mamá.

Yo cuando salí de once quería ser publicista, ingeniera ambiental, ingeniera de sistemas, enfermera, comunicadora social, yo quería ser bibliotecóloga, estudiar bibliotecología. También esto de la marina (r1.17, p. 169).

Cuando pase a décimo empecé a pensar en qué estudiar de verdad y para qué era fuerte, lo que pasaba era que mi fuerte en el colegio, por el énfasis que era contabilidad, era comercio, yo fui muy buena para eso siempre, aunque era una vaga completa, porque yo siempre para los trabajos decía háganlo ustedes, me daba una flojera porque me parecía demasiado sencillos yo lo que quería y lo que había planteado era que montáramos una microempresa o alguna cosa donde yo viera eso porque eso ficticio era muy fácil (r1.17, p. 229).

Mi mamá me lo decidió, yo no sabía para dónde iba, ni para dónde venía, yo recuerdo que mi mamá me compró el formulario de la pedagógica, me dijo preséntese tal día, ese día me levantó, me hizo el desayuno, me presenté al examen, me fui de parranda, yo no sabía nada, mi mamá era la que me decía: “nena pasaste, vienes a la segunda fase, tienes entrevista”, me acompañó hasta las entrevistas, yo decía “rico”, pero en ese momento no era mi prioridad, a los 15 años no sabía para donde iba ni nada (r3.7, p. 171).

Yo quería ser economista, y me presente a la Nacional y no pasé, y dije, no economista no, entonces pasé en la Pedagógica y empecé el semestre, rico; el segundo semestre de crisis, yo decía que hartera[...], porque en las prácticas nos llevaron a jardines de bienestar familiar, donde el primer golpe es una realidad dura, nos tomaban como auxiliares, entonces limpie mocos, cambie

pañales, [...] pero ya pasaron los semestres, me fui enamorando de la carrera, siento que esto es lo mío, no me equivoqué, me dio muchas herramientas como madre (r3.7, p. 173).

Algunas de ellas no ingresan a la universidad tan pronto terminan sus estudios secundarios, sino que *realizan otras búsquedas*; algunas estudian, primero, otras carreras.

Yo había empezado mi preparación para ser religiosa y había venido acá a Bogotá, en esas búsquedas, estaba viviendo con las monjas, en esos días una hermana me dijo, venga vamos a la Porciúncula, y yo “¡uy! qué nombre tan raro, pero vamos y conocemos” [...] vinimos y ella me dijo: “mire aquí queda la Universidad Pedagógica Nacional”, como ella andaba de guía turística, yo Bogotá no la conocía ni por televisión (r1.17, p. 230).

Se podría decir, incluso, que algunas entran a estudiar educación infantil más *por cosas del azar o por sugerencias familiares*, que porque ellas lo busquen de manera explícita. Otras sí, desde que salen *de la secundaria tienen la idea de ser maestras*, algunas tienen claro que quieren serlo de educación infantil, y algunas otras lo van encontrando.

Felipe, el hermano de un amigo que es de acá de Bogotá, vivía en mi casa, me dijo: “yo me voy a meter a la Pedagógica”, yo no sabía ni siquiera de la existencia de la universidad y él me dijo: “es una universidad que se dedica a formar únicamente maestros y es pública”, y yo “¿qué?, ¿eso existe?., entonces él iba a entrar a estudiar licenciatura en Diseño Tecnológico, entonces, yo le dije “listo, vamos a esa” y dentro de las opciones a mí me llaman la atención las licenciaturas[...] yo pedí el pensum de preescolar, el de biología y química y otro, no me acuerdo cuál, el de arte o música (r1.17, p. 175).

Pues al momento de escoger la carrera, la verdad es que no recuerdo muy bien cómo sucedió todo. Sé que fue idea de mi mamá porque ella conocía la universidad, el caso es que yo terminé comprando el formulario, miré las carreras que había y me llamó mucho la atención educación infantil, presenté la entrevista, pasé y entré (r1.18, p. 5).

Entonces pensé en psicología infantil, pero yo dije: “no, como algo más con la educación”, entonces vi pedagogía infantil en la Distrital, y después empecé a pasar por la Pedagógica, y yo dije: “esa es una muy buena opción”, además porque está educación infantil, antes era educación preescolar, y yo dije: “mi primera opción es la Pedagógica, mi primera opción es educación infantil”, y ya después pues vendrá otra el SENA, la Universidad Nacional pensaba algo de geología o algo así que también me gustaba, pero lo bonito fue que esta fue mi primera opción y fue mi sueño y definitivamente llenó mis expectativas (r3.5, p. 106).

Incluso, algunas aunque quieren, no pasan en un primer intento a la universidad, aunque luego insisten y logran ingresar. Pero esta decisión no es fácil ya que *los padres y familiares no la ven como una profesión que les asegure un trabajo bien remunerado*. Incluso los compañeros de estudio y sus mismas maestras cuestionan la idea de estudiar para docentes, planteándoles que ellas eran buenas estudiantes, que podían estudiar carreras serias.

Yo me acordaba que en mi casa mi papá me decía muy serio y de verdad era en serio, que yo podía escoger todas las carreras del mundo menos ser profesora. [...] yo fui en diciembre a vacaciones a mi casa y yo no le conté nada a mamá ni menos a mi papá, después decía: “yo cómo les digo que había pasado en la Pedagógica, yo cómo digo[...]” Mi papá, yo estaba haciendo octavo semestre y todavía me preguntaba (r1.17, p. 244, 253).

Y de alguna manera, mis compañeros también: “Diana pero por qué no estudia publicidad con todo ese cuento de los afiches”, porque yo manejaba todos esos afiches y todo ese tipo de cosas en el colegio, pero es que irse a mamá de chinos me decían, no eso yo creo que fue lo que a mí me hacía dudar para estar segura de estudiar preescolar (r1.17, p. 187).

Dos compañeras mías que fueron muy bruscas conmigo para decirme: “oiga, pero usted no era buena para la contabilidad, por qué se puso a estudiar eso si eso lo estudian facilito” ella me decía: “usted no se acuerda de las dos profesoras que hay aquí en preescolar, ellas hicieron la carrera, ellas son de acá del

pueblo, estudiaron bachillerato y están estudiando a distancia, usted qué se va a matar cinco años presencial en una carrera que le van a pagar lo mismo que a estas” (r1.17, p. 252).

Las insatisfacciones del trabajo docente

El cambio de vida, la responsabilidad con asuntos que preocupan a las maestras, a veces, las ponen en crisis con su profesión. Esta situación se agrava, como ya se decía, por *las condiciones laborales ya que estas, en muchos casos, no se compensan con el esfuerzo de sus años de estudio y las responsabilidades que el trabajo exige, así como con el trato que, en algunos casos, ellas sienten que les dan.*

[...]todo lo que exigen, horario, con una cantidad de niños pues dice uno para eso no estudié 5 años y no me maté tanto, y eso resulta muy extenuante para uno, por más que uno tenga el ideal de ser maestro, y el gusto, eso es complicado cuando uno le ofrecen esos sueldos (r1.2, p. 242).

Porque igual puede que yo no tenga los 10, 8 o 5 años de experiencia que tienen las otras niñas, pero igual yo pasé por una universidad 5 años[...] es también ese hecho generacional, porque ella es una señora y ella dice: “es que ustedes son muy jóvenes y todavía les falta aprender mucho, es que antes eso no era así y hoy en día todos quieren que sea recocha”, para ella un proyecto de aula es solo recocha, no abre la posibilidad (r1.4, p. 20).

Estas condiciones, en cierta forma, las lleva a preguntarse si vale la pena el trabajo docente, *ellas intuyen que el ascenso económico no va ser mayor en esta profesión.*

De pronto hubiese sido mejor quedarme en Puerto, esperar que mi mamá me monte un negocio. Quemarme cinco años de la vida, no porque me arrepienta de mi formación, pero hoy en día con tantos choques[...], hoy en día uno piensa, en qué otras condiciones estaría, yo que tuve la posibilidad de quedarme en un pueblo pequeño que es mucho más sencilla la vida, con más solvencia económica, es mejor porque no hay que pagar muchas cosas (r1.2, p. 249).

Fue rico de una, entrar a trabajar, escuchaba a muchas compañeras que fue toda una odisea, lo del salario también es súper desmotivante, porque todas dicen, “sí, yo voy a trabajar” pero algunas les ofrecían el mínimo, no más de quinientos mil pesos entonces, el panorama es como triste (r1.6, p. 126).

Algunas incluso piensan que para mejorar su situación *económica completarían su trabajo con otro que dé más dinero*, aunque no se arrepienten de haber elegido la carrera.

Uno entra con unas expectativas[...] en ese momento uno no va analizar, por eso digo, uno como docente de que piense que va a ser millonario no, pero entre mis planes está montar otro negocio aparte distinto a la docencia, de pronto me puedo dar ciertos lujos con ese otro dinero que me va a llegar de ese otro negocio, pero estoy en lo que me gusta, pero arrepentirme no (r1.2, p. 256).

Algunas, ya en el tercer año, empiezan a trabajar con otras formas laborales, en las que ellas esperan mejores ingresos.

Lo que pasa es que allá trabajamos por eventos y por proyectos, depende de lo que haga el mes pasado saque novecientos, este setecientos, de quinientos no bajo, pero depende de los programas, ahora tengo una temporada alta yo pasé muchas propuestas, hay muchas de esas propuestas que se van a ejecutar, a mí me pagan por la propuesta voy y la ejecuto y me pagan por ejecutarla entonces depende lo que haga, pero allá puedo desenvolverme mejor, puedo sí dar muchas ideas (r3.10, p. 187).

Las condiciones institucionales y el poco desarrollo profesional que les posibilitan ciertos trabajos es otra de las insatisfacciones que sienten las maestras. Sin embargo, esta situación da lugar a reacciones contradictorias. Por ejemplo, algunas maestras que trabajan en los Centros Amar sienten que su trabajo no es valorado y que se estancan en él, aunque para otras, es un trabajo que produce satisfacciones y les permite crecer, pues el trabajo con estas poblaciones las reta y les posibilita conocer otros contextos.

Bueno, la experiencia ha sido muy chévere porque uno conoce otro tipo de problemáticas, porque uno en la práctica no tuvo contacto con esa problemática, pero a nivel personal y a nivel profesional, uno crece como persona,

porque uno está más cerca a las problemáticas que vive la sociedad, pero a nivel pedagógico o como profesional he sentido en este tiempo que a veces uno no crece mucho (r1.7, p. 17).

Cuando comparo el colegio donde estaba con el Centro, digo que por lo menos crecí profesionalmente allá, porque estar en contacto con un colegio te aporta, tú tienes que estar actualizado cómo se está evaluando el hecho de que yo tengo que responder para que el niño crezca en su conocimiento, entonces, me lleva como a leer cómo voy a enseñar allí, no como acá que no se preocupan por eso, entonces, uno también se deja y no trabaja eso (r1.7, p. 168).

[...]Ja mí me gustaría ahí porque yo sé que uno ve experiencias que yo sé que no vería en un aula de clase, y me brinda[...] si yo tengo la oportunidad, pues voy a trabajar en un colegio formal, pero el Centro Amar le brinda a uno la experiencia de vivir muchos más retos que en un aula, en un aula tú tienes niños de primero, todos de la misma edad como los niveles, o sea, son diferentes; en cambio el reto que te brinda estar dentro de una institución donde son poquitos niños pero con tanta diferencia entre uno y otro. Mirar más allá uno es[...] yo como maestra qué utilizo, qué estrategia utilizo con el niño (r1.3, p. 260).

En el tercer año, muchas maestras ratifican lo que han venido observando, que las condiciones salariales no son ideales y que vivir con esos sueldos es difícil.

Pero al mismo tiempo, cuando nos mostraron las características de lo laboral, que eso es algo que la universidad nunca le va a enseñar, yo dije: “sí, funciona”, me pagaban un sueldo básico, más una comisión, entonces ahí se completaba lo del escalafón, y ver que había condiciones que no se cumplían muy bien, que no estábamos afiliados a caja de compensación y cosas como esas, que cuando uno es estudiante cualquier cien mil pesitos sirven, pero ya laborando uno se da cuenta que no, que el trabajo del maestro lo dignifica el maestro, nadie se va a encargar de hacerlo, en la sociedad nadie va a dignificar el trabajo del maestro sino solo el maestro (r3.4, p. 28).

Las satisfacciones del trabajo con los niños

A pesar de los problemas la gran mayoría de maestras siente satisfacciones con su trabajo, algunas porque creen que han tenido la suerte de *llegar a una buena institución donde tienen un clima de trabajo agradable, otras, que además son la mayoría, consideran que el trabajo con los niños es gratificante.*

Pues a mí, personalmente, yo me siento muy contenta y muy afortunada porque el panorama era como triste. Mis amigas me llamaban: “y usted ¿ya se ubicó?., y uno “bueno, sí”, y ellas, “no imagínese yo todavía no, eso allá me ofrecen tanto, son tantos niños, eso es un camello” y ver que todas en esa angustia por ubicarse y ubicarse bien, a uno le da como tristeza, es tenaz (r1.6, p. 254).

Yo si pudiera volver el tiempo yo volvería a tomar la misma decisión, porque gracias a Dios estudié preescolar en la Pedagógica[...] me hace pensar más allá y me hace pensar en la educación infantil desde otra mirada, entonces, vivir esta experiencia ha sido de alguna manera positiva, porque me ha permitido, bueno no me voy a quedar acá, tengo que hacer algo para ir a otro lado pero trabajar también por la infancia, por la familia, entonces, yo creo en mi carrera, yo la amo, y por eso me duele también y no voy a dejar de hacer lo que yo considero, yo creo que uno no puede quedarse quieto, uno tiene que hacer las cosas de otra manera, así sea cambios pequeños (r1.12, p. 64).

En general ellas afirman que *el trabajo en con los niños es el más gratificante*, pues ven que los niños avanzan, que logran aprendizajes y que en eso ellas han influido, lo cual les produce gran satisfacción.

Un niño llegaba a la biblioteca y eso era correr para todos lados, cogía todos los libros los miraba, o sea, no sabían ni buscar, y lo necesitan para hacer los trabajos que les dejan en los colegios y que en la biblioteca lo pueden hacer, entonces para mí un logro grande es que el niño aprenda como buscar un libro en la biblioteca, que por lo menos vaya y sepa: tengo que ir al computador, mirar, poner esto y luego ir y buscarlo allá, lo que hacen en la Virgilio (r3, p. 204).

Uno se llena de alegría cuando ve a esos niños, ellos todo el tiempo, por lo menos uno llega como una esponjita llena, llena de agua, lo exprimen pero ellos a cambio le dan a uno mucho afecto o sea uno sale y los logros, lo que uno ve en el proceso de adaptación, entonces eso es lo que más lo motiva a uno, un niño que no comía, que no hacía caso que no sé qué, que ahora uno lo ve, que juega, o un niño que era demasiado quieto y que ya ahora está así despierto, le habla, eso es lo que a uno de verdad lo motiva y uno dice, vale la pena entonces, vale la pena lo que uno está haciendo (r1.6, p. 467).

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, si me parece eso muy lindo de permanecer en una institución, pero no me hallo en ese plan honestamente. Pues yo pienso que dentro de lo que estoy de pronto sigue el sueño con Patricia y Andrea de montar un colegio, de tener nuestro centro de investigación pedagógica de yo voy a cambiar el mundo de llegar al Ministerio de Educación y (r1.17, p. 190).

Ya en el tercer año las reflexiones ante el trabajo son más sentidas, logran expresar su deseo de seguir adelante con la profesión y evidencian que el trabajo junto a los niños es valioso y gratificante.

He aprendido es por el lado profesional, porque ahí obviamente está el campo de confianza, de seguridad, de saber qué es lo mío, saber qué me funciona y qué no me funciona, el otro lado es el personal, el de aprender a tener paciencia, porque en mí en el límite se agotaba, todos los días y a cada ratico le están midiendo, a ver cuánto se puede dar y hasta dónde es capaz de mantener usted su cordura frente a lo que yo hago (r3.3, p. 123).

En el tercer año se puede observar la claridad que han construido acerca de qué y cómo ven el avance de los niños.

Lenguaje, dejan la retahíla a las palabras, dejan el llanto para expresarse por palabras, ya todos caminan, empiezan a levantar a subir a bajar, se ve como que entran unos bebés y cómo se van volviendo unos niños grandes y dejar el

pañal, para ellos es un cambio, uno nota cuando un niño dejó un pañal, se ve diferente, y ellos se sienten diferentes, y uno como dice en el lenguaje normal, se les suelta la lengua, se sienten más cercanos (r3.7, p. 70).

El observador del alumno, es hablar del niño como en diario de campo[...] por ejemplo Diana, entonces escribes es como tú sientes, como vas conociéndola a ella integralmente, cómo es su bienvenida, cómo llega[...], uno va trabajando alrededor de ese material y va viendo como ese miedo, va pasando a un segundo plano y va uno anotando cuales son los cambios, fue muy bonito ver esos cambios en los niños, esa realidad de ellos específicamente, entonces escribimos acerca de sus familias, sus gustos, es muy charladito, muy narradito (r3.7, p. 83).

En general, se podría afirmar que a pesar de los problemas, la mayoría de maestras principiantes de este estudio están satisfechas con su profesión.

Porque de resto siento que hay muchas cosas para hacer, es enriquecedor trabajar con niños, lo que decía Rosita: “aportar al otro”, es algo, pienso, que ninguna otra carrera lo da como esta (r3.6, p. 223).

Capítulo 10. Conclusiones y recomendaciones

En primer lugar, es imprescindible precisar, como lo hace Bullough (2000) cuando analiza un número importante de investigaciones sobre maestros principiantes, además de las realizadas por él, que cada maestra vive el choque del primer año de manera particular, dependiendo de su personalidad, de su forma de enfrentarse al mundo del trabajo, pero sobre todo, de acuerdo al sitio de trabajo con el que se encuentra, es decir, la institución educativa a la que cada una ingresa. Como se observó, no es lo mismo ingresar a un jardín infantil público que a uno privado, de “elite”, o a un colegio. Pero lo anterior no implica que los problemas de las principiantes o sus primeras experiencias no se puedan sistematizar y categorizar para ser analizados. En los relatos se encuentran algunas experiencias comunes, que son las que se muestran aquí, estas, si bien no son la generalidad, sí dan una mirada de los problemas que un número significativo de maestras perciben.

Una primera gran apreciación es que, a pesar de manifestar las maestras noveles muchas dificultades en su primer año de trabajo y de que algunas de estas resultan ser similares a las encontradas en las investigaciones ya citadas (Veenman, 1984; Marcelo, 1992), el presente estudio 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, los más relevantes, sino que sería el enfrentamiento a la institución educativa como tal, por su variedad, la que les ocasiona más problemas. Consideramos que una de las razones puede ser 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 constante relación con los niños en las aulas, pese a concederles ciertas seguridades en el nivel didáctico, genera otra variedad de problemas. Otra razón puede ser que, a pesar de que las estudiantes en su formación van a diferentes instituciones educativas, no parece ser suficiente para conocer la complejidad del

sistema educativo colombiano, especialmente en lo referido a la educación infantil, ya que la variedad de ofertas y enfoques para la atención y educación de la infancia hacen difícil la comprensión del mismo, desde las preguntas que se plantean como estudiantes universitarias.

Otra apreciación general 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 asume sean naturales, e incluso, de cierta manera, hacen que el trabajo con estas edades se vea centrado en ello; pareciendo así que no se necesita mayor preparación, lo que hace que las docentes sientan que no son debidamente reconocidas por la sociedad.

A continuación se exponen las conclusiones sobre los problemas, categorizados como se han presentado anteriormente.

Problemas del nivel social

Una primera observación en los problemas sociales es la tensión que produce en las maestras principiantes la búsqueda de empleo. En primer lugar, la búsqueda en periódicos, Internet, en general en medios de comunicación, parece, en algún momento, ser desalentadora, es ahí donde se presenta el primer encuentro traumático con el sistema educativo y con las condiciones de la educación, en especial de la educación infantil. Las deficiencias locativas de ciertos jardines y colegios son una muestra de las condiciones que a ellas les ofrecerán.

Las entrevistas y demás pruebas las van acercando a las realidades del sistema educativo, sus condiciones laborales, sus enfoques pedagógicos “tradicionales”, llevan a las maestras a encontrarse con una realidad educativa que se ha modificado muy poco, pero sobre todo, se enfrentan con una deficiente valoración del trabajo docente.

Una segunda observación muestra una situación laboral poco justa, más aún en algunas instituciones de carácter privado, teniendo en cuenta la formación profesional de los maestros en Colombia. Los salarios de los maestros de educación infantil no se equiparan a los salarios de otros profesionales con un nivel de formación similar. Incluso, en la remuneración a los maestros hay una discriminación particular: en los grados iniciales hay menor reconocimiento salarial, pese a que la duración de la formación es

la misma en todas las licenciaturas. La aceptación de estas condiciones, por parte de las maestras principiantes, está mediada por razones tales como las expectativas que tiene la familia; con respecto a que sus hijas profesionales empiecen a aportar a los gastos familiares e incluso sean independientes económicamente; o por el interés de ellas mismas de iniciar rápidamente su vida profesional. Algunas aceptan, entonces, condiciones laborales poco adecuadas para ellas, pensando que en el momento en que reciban una mejor oferta, cambiarán de trabajo.

La falta de experiencia profesional de las maestras principiantes se convierte en un obstáculo para conseguir su primer empleo y, a su vez, es el argumento para el ofrecimiento de condiciones laborales poco justas. No parece existir, en el sistema educativo, mecanismos para que las jóvenes maestras puedan vincularse a él con condiciones específicas de principiantes.

Así mismo, las ofertas laborales que les hacen a las maestras principiantes tienen exigencias que, en algunos casos, desbordan la formación recibida, sin tener en cuenta la especificidad de ella. Ser maestras de secundaria en áreas específicas, trabajar con jóvenes con problemas afectivos y sociales, asesorar y formar maestros, son algunas de ellas. En algunas ocasiones las maestras las aceptan, ampliando así los problemas de inserción en la docencia. Estas ofertas son una indicación del desorden en sistema educativo colombiano.

Las maestras, en general, consiguen sus trabajos a través de las relaciones personales, es decir, serán los familiares, las compañeras, los profesores y la misma universidad, quienes les van a posibilitar sus primeras experiencias laborales. Las maestras, en su primer año de trabajo, se ubican en los diferentes tipos de instituciones educativas jardines infantiles públicos, privados y en concesión, primeros grados de colegios privados y públicos, centros de atención y grados superiores de la básica primaria, e incluso de la básica secundaria, que atienden a la infancia y la juventud.

Al encontrarse con las maestras que están en su tercer año de trabajo, la situación, en general, no parece haber cambiado mucho en cuanto a las condiciones laborales. Sin embargo, ellas ya han aceptado un cierto tipo de salario y unas ciertas instituciones, pero tal vez, lo más relevante que se encuentra sea la movilidad de las maestras en estos tres años. La gran mayoría han pasado, por lo menos, por tres instituciones y parece ser que estos cambios se han dado, en el mayor de los casos, por voluntad de

ellas mismas. Seguramente, su condición de jóvenes las lleva a una búsqueda “constante” de un mejor empleo. Esta búsqueda constante de la institución ideal, algo legítimo, desde luego, parece ser una idea permanente, sobre la que valdría la pena preguntarse: ¿Cuál es la institución ideal?, pero, sobre todo ¿esta búsqueda haría que la situación como maestro principiante se prolongue más?

Problemas del nivel institucional

Ante todo es importante recalcar que es, como ya se decía, el enfrentamiento con la institución educativa el mayor choque que sufren las maestras en su primer año y que de cierta manera permanece en el tercero.

Una primera 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 la inserción de las maestras principiantes en el sistema educativo. Pareciera que cada institución es un mundo aparte y que cada una conforma una cultura institucional que hace muy difícil una comprensión global de la misma.

Responder por la jornada escolar completa con un grupo de niños es el primer choque que sufren las maestras. Si bien ellas, como se ha dicho, han estado durante los cinco años que dura su formación en la universidad haciendo prácticas en distintas instituciones y tienen una idea de ellas y de su trabajo con los niños, enfrentarse ya a un grupo de niños, todos los días y, en algunos casos, durante todo el día, por el que ellas deben responder se convierte en uno de los mayores choques y aprendizajes, a la vez. Esta situación, como ya se decía, si bien es común a todos los maestros, tiene sus particularidades en la educación infantil, pues las demandas de cuidado y atención son permanentes lo que produce unas sobrecargas emocionales y físicas que ellas tendrán que ir aprendiendo a manejar para mantener su estabilidad personal y laboral. De hecho, el problema del desgaste no va a ser de los más relevantes en los citados en el tercer año, aunque no desaparece.

Algunas de las maestras principiantes sienten un choque al trabajar con niños pequeños de menos de 3 años. Si bien en el programa que ellas cursaron se abrió el rango de edad hasta los ocho años y se ofrecieron dos énfasis: uno en educación inicial de 0 a 5 y otro en los primeros años de básica de 5 a 8, una mayoría de estudiantes optó

por este último; a pesar de que las maestras “sabían” que las oportunidades laborales estaban, por la misma tradición de la universidad, en la educación inicial. Incluso, casi la mitad de las maestras principiantes que estuvieron en este estudio estaba trabajando en la educación inicial, independientemente del énfasis que hubieran estudiado. Sin embargo, la gran mayoría siente este choque y vive de una manera muy complicada el hecho de tener que trabajar con los niños pequeños, desde luego, la preponderancia del componente de atención y cuidado en algunas instituciones, las hace sentir que su trabajo está demasiado enfocado en el aspecto asistencial. Esta situación varía de cierta forma en el tercer año, pues algunas encuentran que el trabajo con los pequeños tiene sus propias gratificaciones y que los aspectos de cuidado son intrínsecos al trabajo con los niños de estas edades.

El choque con los “enfoques tradicionales” es para las maestras uno de los problemas más fuertes con los que se encuentran. En la universidad ellas han conocido enfoques pedagógicos y teóricos que concuerdan con los desarrollos más actualizados; sin embargo, cuando llegan a muchas instituciones educativas encuentran que estos no tienen vigencia allí y que es muy poca la apertura de las instituciones hacia nuevos planteamientos. Si bien este problema es complejo y se irá desarrollando en otras de las dimensiones o niveles, no deja de ser una situación que cuestiona a las instituciones educativas.

Dentro de los planteamientos pedagógicos institucionales, uno de los más difíciles de enfrentar es el de las relaciones maestro-alumno; las maestras principiantes egresan con deseos de entablar relaciones no autoritarias, pero se encuentran con muchas dificultades tanto institucionales como personales. De ahí que este sea uno de los elementos de la cultura escolar más difícil de elaborar.

Si bien las maestras saben que existen unos currículos preestablecidos en el sistema educativo, cuando llegan a las instituciones se encuentran con que cada una lo tiene de manera particular y que, en algunos casos, estos tienen que ver más con las demandas sociales, que con las propias necesidades y aptitudes de los niños.

En el tercer año, en estos aspectos: enfoques pedagógicos, relaciones maestro-niño, currículos; se puede observar una mayor actitud de adaptación, aunque por el tipo de estudio sea difícil determinar si esta adaptación asume unas etapas, lo que sí es

evidente es que ellas van adaptándose más a los pedidos institucionales; tal vez la frase de una de las maestras resulta muy dicente: “si me toca ser innovadora soy innovadora, si me toca ser tradicional soy tradicional”.

Las maestras en su primer año se enfrentan al hecho de que las instituciones educativas tengan sus propias jerarquías de acuerdo al tipo de institución. No es lo mismo trabajar en un jardín infantil que tiene 50 niños bajo la dirección de una profesional, que trabajar en una jardín de concesión que atiende entre 250 y 300 niños y es manejado por una caja de compensación; encontrarse con estas diferentes formas de organización jerárquica y adaptarse a ellas es algo complicado para las maestras, entender la lógica e incluso los modos de ser de los jefes y jefas se convierte en una situación que complejiza la iniciación laboral. En el tercer año pasa a ser una situación que debe ser tenida en cuenta más no se evidencia como un problema mayor.

Incorporarse a un grupo de maestros de una institución educativa es otra de las tensiones que afrontan las maestras principiantes; tener que preguntar todo, ser discretas en sus comentarios, hacer las cosas sin dejar ver sus temores e inseguridades. Aunque algunas encuentran cierta solidaridad de maestras experimentadas, la sensación en sí, en los primeros meses, es de soledad. Los colegas o profesores parecen, en muchos casos, no recordar su situación de maestros principiantes, o si lo hacen su actitud sugiere que desean que la docente recién llegada “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 para la inserción en la institución.

El trato más cercano y afectivo con los niños, que es una de las ideas con las que llegan las maestras, es visto, en muchos casos, como una transgresión a la cultura de la institución. Algo similar encuentra Marcelo (1992) en su investigación, cuando muestra que las maestras principiantes tienen una mayor orientación hacia un trabajo más afectivo con los niños y esta actitud produce un choque con los colegas de la institución.

Los apoyos institucionales, como auxiliares, terapistas, psicólogos, varían en cada institución. Algunas los tienen otras no; en los jardines grandes se tienen equipos más completos, en los jardines pequeños la directora o la coordinadora asume todos

los roles, lo que hace que, en muchos casos, las maestras no tengan quien les colabore para solucionar situaciones particulares, sobre las que no tienen experiencia y que diariamente se presentan.

En el tercer año se podría afirmar que el clima de la institución, entendido como las relaciones que se dan entre los miembros de la misma, será uno de los elementos que incida, tanto en cambio de sitio de trabajo como en su permanencia. Las maestras recalcan la importancia de los climas amables y agradables para desarrollar el trabajo educativo.

El encuentro con los padres de familia es para las maestras, casi, el mayor problema que enfrentan, pues es, tal vez, el aspecto sobre el que menos experiencia tienen, ya que, si bien la relación con la familia es uno de elementos más conflictivos que se viven en la escuela, en la educación infantil, por las edades de los niños, es mucho más evidente. Las demandas de cuidado se acrecientan, el trato personalizado que espera cada padre que se tenga con su hijo, los riesgos de pequeños o grandes accidentes que pueden ocurrir dentro de los jardines y colegios, a pesar de las prevenciones que las mismas maestras y la institución tienen, genera en las maestras una angustia permanente que, de una parte, limita el trabajo pedagógico y, de otra, dificulta una relación fluida con los padres.

El conflicto con los padres de familia es vivido por las maestras, e incluso por las instituciones educativas, como una tensión difícil de resolver; se considera que la juventud, y por tanto las cortas experiencias de vida de las maestras, puede ser un elemento que dificulte la comprensión de algunas de las demandas de los padres. Sin embargo, las instituciones no parecen tener tampoco reflexiones en este sentido, que ayuden a las maestras principiantes a enfrentar esta problemática con mayores elementos.

Este problema, que es muy evidente en el primer año, para el tercer año va a ser un problema menor, incluso, se podría decir que deja de ser mencionado. Aquí “la experiencia”, como ellas mismas dicen, les ha ayudado a sentirse más seguras, más asertivas, pero sobre todo a entender que con los padres es necesario trabajar de forma complementaria para el bienestar tanto de los niños como de ellas mismas.

Así mismo, vale la pena resaltar que las instituciones educativas no parecen contar con 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, ampliando así la tensión natural de la primera experiencia laboral profesional.

Problemas del nivel de clase o didácticos

El encuentro con los niños pequeños en el salón de clase, como ya se mencionaba, es uno de los problemas para las maestras principiantes. En algunos casos las maestras noveles llegan a los jardines infantiles y se encuentran con el problema de la adaptación de los niños pequeños al jardín. Ellas se enfrentan, desde el primer momento, con que los elementos de afecto y cuidado son intrínsecos de la educación infantil y que tienen que asumirlo desde el primer momento. Sin embargo, las maestras llegan a las instituciones con la idea de que la atención y el cuidado son trabajo asistencial y que su trabajo pedagógico se deberá centrar en los aspectos de desarrollo corporal, cognitivo, artístico, etc., pues los aspectos de cuidado no son tan “propios” de ellas. No obstante, este es un elemento que varía mucho, dependiendo de la institución, de las condiciones de esta y de la misma maestra. No son las mismas reflexiones las de una maestra que trabaja con 12 niños de 3 años de sectores medios, que una maestra que trabaja con 25 o 30 de sectores populares.

Las maestras que trabajan con niños pequeños sienten que tienen pocos elementos didácticos para trabajar con ellos, ellas llegan con la idea de que el trabajo pedagógico es proponer actividades, pero muchas de estas actividades han sido pensadas para niños de más edad y cuando se las proponen a los niños pequeños, ellos no responden. En este proceso las maestras aprenden que sus actividades deben partir de las características de los niños.

Pareciera que en el tercer año las maestras ya “pueden” (Bullough, 2000) pensar más en los niños y en sus intereses. Esta situación con respecto a los menores de 3 años es muy importante, pues ellas han aprendido, por un lado a entender la importancia de la educación en estas edades, y por otro, sus potencialidades y características y poder trabajar en relación con ellas.

Las maestras son contratadas en las instituciones de atención como pedagogas, es decir, si trabajan con niños pequeños debe ser para realizar un trabajo de educación infantil y con los más grandes, para apoyar el trabajo escolar. El trabajo en estas instituciones conlleva un choque muy fuerte por las problemáticas sociales de los niños y jóvenes, así como por las condiciones institucionales de las mismas, ya que estas deben responder más a criterios de cobertura que a criterios pedagógicos. En el tercer año algunas continúan trabajando en estos programas y su experiencia se convierte en un aporte a los mismos.

Los niños difíciles son otro de los grandes problemas que tienen las maestras principiantes, ya que cuando llegan a las aulas se encuentran con las particularidades de los niños, que van desde problemas de atención, agresividad, pasividad, hasta problemas de aprendizaje o problemas de retardo en el desarrollo. Las maestras sienten que les faltan elementos para afrontar estas problemáticas a pesar que en el curso de los tres años van logrando manejarlas tanto con ayuda especializada como con una actitud diferente de ellas mismas.

Como se decía, las maestras llegan a las instituciones con grandes deseos de entablar relaciones más cercanas, ellas han visto en las instituciones de prácticas relaciones entre maestros y alumnos que consideran muy autoritarias. Sin embargo, en el proceso de contacto con los niños, van encontrando que para que estas relaciones funcionen armónicamente, en todo caso, son necesarios ciertos límites o pautas adecuadas para la convivencia.

En el tercer año estos límites o pautas se vuelven ya imprescindibles, llevándolas a ellas mismas a reflexiones sobre si se habrán vuelto o no autoritarias. Este es un punto que vale la pena profundizar, pues el rechazo original a estos métodos parece ir perdiéndose con el tiempo.

Planear para todo un día, para toda la semana, para el mes y para el año es desde luego una de las grandes dificultades con que se encuentran las maestras principiantes. Estas dificultades se amplían con la exigencia que tiene cada institución, de cómo y cada cuánto debe realizarse, de acuerdo con su proyecto educativo. Es así como en algunas instituciones hay formatos especiales, con unas exigencias específicas, como que la planificación implica realizar las guías que los niños deben hacer en la semana,

o que esta debe hacerse de acuerdo a los textos que pide la institución. Las maestras encuentran que muchas veces no pueden hacer la planificación con las ideas que ellas quisieran desarrollar con los niños.

Sin embargo, una parece ser la planificación que realizan como solicitud de la institución y otra la que ellas realizan para su trabajo diario. Para este último las maestras hablan de las planificaciones cerradas que hacen, es decir que llevan preparadas una serie de actividades que, luego en sus clases, no las alcanzan a llevar a la práctica. Esta es una situación que se encuentra en las investigaciones sobre maestros principiantes, pues ellos no logran hacerse ideas globales sobre el trabajo que realizarán, sino que piensan en actividades, muchas veces desligadas unas de otras (Borko y Livingston, 1989, citado por Fandiño, (2007).

Las maestras que trabajan en jardines infantiles o en instituciones de atención hablan de una necesidad de planificación conjunta, que solo en algunos casos se realiza, encuentran más generalizado que cada maestra trabaje por su cuenta, lo que dificulta el trabajo de la principiante.

La planificación del trabajo pedagógico, en la gran mayoría de casos, es una labor que las maestras deben realizar fuera de la institución escolar, pues en ella no queda tiempo para hacerla, convirtiéndose así, en un trabajo extra.

En el tercer año las maestras parecería que logran planeaciones más globales y, como ya veíamos, más cercanas a los niños, algunas encuentran maneras para no llevarse este trabajo a la casa, sin embargo, todavía una gran mayoría afirma que este sigue siendo un trabajo para la casa.

En cuanto a los contenidos, las maestras se encuentran con problemas diferentes de acuerdo con la edad de los niños que tienen a su cargo. Con los niños pequeños las demandas de cuidado y atención las hacen sentir que les ocupan mucho tiempo, otras van comprendiendo que estas son fundamentales para los niños. Así mismo, las maestras sienten que les faltan elementos didácticos en música, motricidad, juegos, etc., para el trabajo.

Las maestras de los grados superiores de la educación infantil, encuentran que las exigencias de contenidos son demasiado formales para los niños de esta edad. A veces ellas sienten que el reconocimiento de letras, números, incluso la exigencia de leer y escribir, no les permite a los niños otros desarrollos más propios de su edad. El aprestamiento para la lectura y la escritura se convierte en el objetivo fundamental del trabajo en estos niveles. Hacer guías para que los niños llenen es otra de las exigencias que se realizan desde los tres años o menos. En esta misma línea las maestras se encuentran con un trabajo por áreas en el grado de transición.

Las maestras de primeros grados de básica, por ejemplo las de primero, se ven abocadas a la enseñanza de la lectura y la escritura, aquí los problemas didácticos se acrecientan; si bien sienten que tienen bases teóricas adecuadas, tienen problemas para desarrollarlas en las condiciones específicas de sus aulas y sus niños en particular. En el trabajo con las demás áreas también sienten problemas, aunque para algunas estos dependen de sus fortalezas y debilidades.

Las maestras se encuentran con el problema de la religión, bien porque trabajan en colegios religiosos, católicos o no católicos, o porque encuentran que los padres de sus alumnos son de diferentes religiones, e incluso, ellas los son también. Este es un aspecto que les suscita muchas reflexiones pues, a veces, sienten que las instituciones presionan muy fuerte a los niños en este aspecto.

En cuanto a los contenidos, las posiciones en el tercer año varían, algunas continúan en desacuerdo con contenidos tan tradicionales, incluso por este motivo buscan cambios de trabajo; otras, y parecería que la mayoría, aceptan trabajar estos contenidos y van mirando cómo involucrar los cambios o adaptaciones que ellas consideran necesarias, por lo menos en su trabajo en el aula. Desde luego, existen algunas que continúan dando discusiones en sus sitios de trabajo, aunque ya más matizadas por su misma experiencia.

Los libros de texto son un elemento con el que las maestras se encuentran en muchos jardines o colegios, en donde está institucionalizada la exigencia de estos, en raras ocasiones las maestras pueden decidir si estos se piden o no y, desde luego, cuando se piden deben ser utilizados. Este material es usado por algunas como apoyo a su trabajo, sobre todo para las tareas, otras deben usarlo totalmente, aunque consideren que no está adecuadamente elaborado.

El manejo de agendas y cuadernos es un elemento relativamente nuevo con el que se encuentran las maestras. La mayoría de instituciones tienen unas maneras para su uso y las maestras deben adaptarse a ellas. Igualmente, la tarea es un elemento que se encuentra generalizado desde los primeros años. Esta es una exigencia de la institución y de los mismos padres. Las maestras tienen hasta ahora pocas reflexiones sobre su uso, lo que sí es claro es que estos elementos, cuadernos, agendas y tareas, en su mayoría, representan un trabajo extra para las maestras. Es decir, es común que estos sean llevados a la casa para poderlos trabajar.

Más que problemas con la evaluación en sí, o sea, con la necesidad de la misma o con su finalidad de ser un instrumento para informarles a los padres de los avances de sus hijos, las maestras encuentran problemas en los requerimientos institucionales. Algunos colegios, aun en los grados inferiores, evalúan a los niños de 4 a 5 años con las mismas notas con que se evalúa en los demás grados. A pesar de que se ha propuesto no utilizar la nota de insuficiente para los niños pequeños, tener que encasillar a los niños en estas notas es problemático para ellas. La mayoría de las maestras quieren evaluar a los niños a través de sistemas más cualitativos o descriptivos.

En cuanto a las tareas, manejo de agendas y evaluación, encontramos en el tercer año una situación similar a la de los contenidos. En general, las maestras tratan de combinar sus propios planteamientos con los de la institución en la que laboran, sin embargo, no parece ser muy realista el intentar no seguir las indicaciones de la misma institución, la percepción es que muchas ya no lo intentan.

Las maestras, en su mayoría, no sienten el encuentro con los niños como un problema muy grande, tal vez sean las diferencias en el desarrollo de los niños lo que más las impacta, en relación con aspectos como el desarrollo del lenguaje en los niños de sectores altos, la falta de concentración de los niños de sectores populares, entre otros; situación que se sigue evidenciando en el tercer año.

Para enfrentar los problemas didácticos las maestras recurren, en algunos casos, a las maestras con experiencia, de la misma institución, sin embargo, parecería que las compañeras y amigas de la universidad son a quienes más recurren. Igualmente, encontramos que en este primer año, algunas buscan a los maestros de la universidad para que les aclaren dudas o les aconsejen ciertos procedimientos. La biblioteca es un recurso nombrado por la mayoría para resolver sus dudas.

Desde luego en el tercer año, el círculo de solicitud de ayuda se va cerrando y más se evidencia cierta necesidad de comentar sus problemas con personas de confianza, algunas conservan sus amigas de la universidad, pero otras van encontrando nuevas amigas. La mayoría de maestras reafirman la necesidad de un contacto académico. Recordemos que cinco maestras que no habían participado en el estudio de primer año, buscaron, ellas mismas, participar en el tercer año, la idea de hablar sobre sus problemáticas parecía suficientemente importante.

Problemas del nivel personal

En general, las maestras principiantes afirman que tuvieron claro, desde la finalización de sus estudios de secundaria, su interés por ser maestras, aunque algunas pensaron e incluso intentaron o ingresaron a otras carreras, fundamentalmente por la presión de los familiares para no escoger la docencia como profesión, pues iban a tener muy poco reconocimiento profesional y económico. Sin embargo, ingresaron a la universidad en la primera o segunda presentación a ella. Muchas tuvieron experiencias de acercamiento a la educación o bien en el colegio o bien en trabajos de barrio ligados a la Iglesia.

Las maestras principiantes, en general, se sienten seguras de haber tomado la decisión correcta e ingresaron a la docencia con deseos de trabajar y de aportar a la educación de los niños. Los recuerdos sobre su educación infantil son vagos e incluso, en algunos casos, afirman no tenerlos; sin embargo, sus recuerdos escolares, producidos tanto por experiencias satisfactorias o desagradables, son analizados como situaciones que influyeron en su decisión. Las maestras que hacen referencia a buenas maestras o maestros que las marcaron quieren ser como ellos, dejar las huellas que dejaron en ellos. Las maestras que tuvieron experiencias más negativas quieren cambiar las cosas, quieren que otros niños no tengan que vivir las situaciones que ellas vivieron durante su etapa escolar.

En sus primeros trabajos las maestras descubren que el ejercicio pedagógico produce un gran desgaste físico y afectivo, la jornada completa con niños pequeños e incluso con los más grandecitos es desgastante físicamente, tienen que estar pendientes de ellos todo el tiempo, por lo que terminan todos los días muy cansadas y sin ánimo de realizar otras actividades. Muchas veces tienen que llevar trabajo a la casa, lo que dificulta sus relaciones familiares pues tienen poco tiempo para dedicarle a su familia.

También sienten que las relaciones y conversaciones con sus amigas y familiares se vuelven monotemáticas, pues su trabajo pedagógico se convierte en el tema principal. Incluso, llegan a plantear que en los primeros meses se enferman mucho por el mismo cansancio y estrés. Las que continúan estudios viven una situación aún más pesada. Sin embargo, afirman que poco a poco se van adaptando y van tomando su trabajo con más tranquilidad.

Una de las mayores tensiones que sienten en su primer año de trabajo es que este es de gran responsabilidad, pues los niños pequeños son muy vulnerables y requieren, por un lado, de atención y cuidado constante, y por otro lado, consideran que las primeras experiencias son definitivas para los niños y que cualquier error puede tener consecuencias en un futuro. Así mismo, sienten que su trabajo debe ser bien realizado, pues deben responder a la presión de la institución y de los padres de familia. Esta preocupación por hacer bien su trabajo es considerada por ellas un elemento muy positivo, pues es el que les permite ser maestras reflexivas que frecuentemente se están cuestionando sobre su trabajo.

El trabajo con los niños es muy satisfactorio para las maestras principiantes, ellas ven que gracias a su labor los niños avanzan y eso les hace sentir que su esfuerzo vale la pena. Igualmente, el contacto con los niños les produce grandes satisfacciones, conocer cada vez más a los niños y atender adecuadamente sus diferentes necesidades hace que le encuentren sentido a su trabajo. Para algunas estas satisfacciones compensan, en muchos casos, los bajos salarios y las deficientes condiciones laborales que, muchas consideran, tienen en su actual trabajo.

Las condiciones laborales con que se enfrentan las maestras principiantes en su primer año de trabajo hacen de la inserción un proceso difícil, pues si bien, como se decía, ellas llegan con muchos deseos de hacer un buen trabajo, este elemento las desilusiona un poco, a algunas más que a otras, aunque es algo que sus familiares ya les habían planteado y pese a ello optaron por esta profesión. En este sentido, las maestras ven su futuro, de alguna manera, no muy claro, lo que las hace cuestionarse un poco sobre su profesión. El choque con la institución educativa, con la falta de lo que muchas llaman “autonomía”, produce unas inquietudes que no son fáciles de manejar, serán, seguramente, sus experiencias posteriores las que van a determinar cómo se desarrollará esta insatisfacción. Aquí encontramos un elemento que ya ha sido estudiado por otros investigadores. Steve (1987), por ejemplo, afirma que la

universidad forma a los maestros en una perspectiva idealizada, más que en una perspectiva descriptiva, lo que los lleva a desilusionarse pues no pueden llevar a la práctica sus planteamientos. Por su parte, Marcelo (1992) encuentra que los maestros de infantil y primaria que tienen una mayor formación pedagógica, comparados con los de secundaria, llegan a la institución educativa con una mirada más “idealizada” que los otros, en ese sentido sus frustraciones son mayores.

A pesar de los problemas las maestras principiantes no se arrepienten de su decisión y quieren continuar trabajando en la educación infantil.

En general, en el tercer año las maestras reafirman la idea de que no se arrepienten de haber escogido la profesión, a pesar de que la mayoría sigue pensando y tiene cada vez mayores evidencias de la poca valoración de la profesión docente y, de manera especial, del trabajo con niños en la primera infancia. Consideran que es una profesión muy demandante en lo personal, aun así intentan que el trabajo no interfiera en su vida personal. En el tercer año algunas maestras ya se han casado y tienen hijos, o esperan hacerlo muy pronto.

La gran mayoría se encuentra realizando algún tipo de estudio. El inglés es, tal vez, el que mayor acogida tiene pues les posibilita mayores oportunidades de trabajo. Muchas quisieran hacer estudios de maestría pero sus ingresos difícilmente se lo permiten, sin embargo, algunas hacen grandes esfuerzos y logran hacerlo.

Recomendaciones

La primera gran recomendación es la conveniencia de realizar estudios comparativos, en las diferentes universidades y en las diferentes licenciaturas, sobre los problemas de enseñanza de los maestros principiantes. Estudios que lleven a contrastar y ampliar los análisis, así como a adelantar una mirada específica sobre la situación de la educación infantil y de las condiciones laborales imperantes.

Así mismo, es importante recordar que los estudios sobre maestros principiantes permiten revisar los enfoques de formación que se llevan a cabo en los programas de formación, tanto en las universidades como en las demás instituciones; igualmente permiten a los estudiantes de los últimos años obtener información sobre lo que podría suceder en su primer año de trabajo (Sarramona, Noguera y Vera, 1998).

Pero, sobre todo, los estudios acerca de principiantes han llevado en muchos países al diseño de programas de acompañamiento a los maestros en sus primeros años de iniciación. Las maestras, como se vio en el estudio, llegan a la institución educativa con grandes deseos de trabajar para el mejoramiento de la institución y de la educación infantil, sin embargo, se encuentran con situaciones tensionantes, como las descritas, que las pueden llevar a perder el entusiasmo y a acomodarse de una manera acrítica a lo establecido, perdiendo sus capacidades para influir en el mejoramiento de la educación. Se hace urgente iniciar, en el país, el diseño de estos programas.

Los programas de formación inicial deben mantener investigaciones constantes que les permitan retroalimentarse para lograr una formación cada vez mejor, reiteramos el planteamiento de Esteve (1987), en el sentido en que la universidad forma con unos modelos idealizados que dificultan la posterior inserción y, sobre todo, terminan siendo un factor que promueve, sin ser su intención, el malestar, pues en muchos casos no forman a las docentes para la comprensión crítica de lo que acontece, que sería fundamental para cualquier tipo de cambio.

En cuanto a la especificidad del programa de Educación Infantil se diría que el estudio muestra unas maestras principiantes reflexivas, críticas y con grandes deseos de aportar, sin embargo, sí se hacen evidentes unas carencias que se podrían plantear como la ausencia de un discurso sobre la educación de los niños en sus primeros años, desde la misma universidad.

Así mismo, la tensión familia-escuela es uno de estos desencuentros, en el que se tendría que empezar a trabajar para lograr complementariedades que vayan en beneficio de los niños; lo anterior no implica negar la tensión y el conflicto, todo lo contrario, implica asumirlo, explicarlo y trabajar con él.

Igualmente, se hace imperativa la necesidad de una conciencia y unas políticas públicas sobre la importancia y los sentidos de la educación infantil que superen las declaraciones y permita aclarar comportamientos, prácticas, en fin, modos de educar y atender a la infancia, en la que las diferentes instancias comprometidas en la atención a los niños (familia, escuela y sociedad) logren trabajos complementarios en beneficio de la infancia y tramiten los desencuentros que parecen ser generalizados. De cierta manera, estos estudios permiten develar la situación de la educación infantil.

Las investigaciones acerca de maestros principiantes no buscan dar elementos para superar o evitar el choque o transición de estudiantes a profesores, las transiciones son parte de la vida y afrontarlas es la manera de crecer. Sin embargo, estos estudios sí pueden brindar ayuda para manejar debidamente dichos cambios, de manera que no sean tan traumáticos, para que no terminen convirtiéndose en experiencias negativas que dificulten el crecimiento personal de las mismas maestras.

Por último, vale la pena discutir la idea generalizada de que la mejora en la calidad educativa se consigue con la mejora en la educación inicial. Como hemos visto, las maestras, aunque salgan bien formadas, llegan “solas” a la institución y por lo tanto es muy difícil hacerse oír. Tendría que haber un trabajo en dos sentidos: primero, en la institución formadora de maestros, se hace necesario un debate sobre el tema tanto al interior de los mismos profesores como con las futuras maestras; y segundo, en las instituciones educativas se requeriría de una actitud abierta hacia las y los nuevos docentes. Lo anterior, desde luego, requiere el acompañamiento de las instituciones públicas que tienen a su cargo velar por el mejoramiento de la educación, tanto para el acompañamiento a las maestras como para generar un debate público en torno a las finalidades de la misma educación infantil; pues llega a ser, por demás, “peligroso”, que las jóvenes maestras terminen adaptándose a una manera de educar a los niños, que si bien es compartida por una gran parte de la sociedad, no necesariamente parecería ser la mejor para los mismos niños.

Bibliografía

- Allaud, A (2004). La experiencia escolar de maestros “inexpertos”, trayectorias y práctica profesional. *Revista Iberoamericana de Educación OEI*, 34(3). Consulta: agosto 17 de 2007, en <http://www.rieoei.org/profesion>
- Bereiter, C, y Scardamalia, M (1986). Educational relevance of study expertise. *Interchange*, 17(2), 10-19.
- Berliner, D. C (1988). *The development of expertise in pedagogy*, conferencia presentada al encuentro anual de la American of Colleges for Teacher Education, Nueva Orleans, Abril.
- Bonilla-Castro, E. y Rodríguez, P (1997). *Más allá del dilema de los métodos*. Bogotá: Norma.
- Bullough, R (2000). Convertirse en profesor: La persona y la localización social de la formación del profesorado. En Biddle B., Good.Th. y Goodson I., *La enseñanza y los profesores I*, Barcelona. Paidós, 99-165.
- Castaño I. E. y Fandiño, G (2006). Haciéndose maestro. *Revista Educación y Pedagogía*, 46(8), 111-124.
- Cornejo, J (1999). Profesores que se inician en la docencia: algunas reflexiones al respecto desde América Latina. *Revista Iberoamericana de Educación OEI*, 19, 51-100.
- Esteve, J. M (1987). *El malestar docente*. Barcelona: Paidós.
- Esteve, J. M (1997). *La formación inicial de los profesores de secundaria*. Barcelona: Ariel.
- Esteve, J. M., Franco, S. y Vera, J (1995). *Los profesores ante el cambio social*. Barcelona: Antrophos.
- Fandiño G (2007) El pensamiento del profesor sobre la planificación en el trabajo por proyectos. Grado de transición. Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional, Colección tesis doctorales.
- Fandiño, G. y Castaño, I. E (2008). *Problemas de enseñanza en su primer año de trabajo de las maestras principiantes egresadas del programa de Educación Infantil de la Univer-*

- sidad Pedagógica Nacional [Informe final proyecto DPG-022-06]. Bogotá: Centro de Investigaciones Universidad Pedagógica Nacional, CIUP.
- Fandiño, G. y Castaño, I. E (2009). Haciéndose maestro: el primer año de trabajo de las maestras de educación infantil. *Revista Currículum y formación del profesorado*, 13(1), 117-128.
- Feiman-Nemser, S, y Floden, R. E (1981). *A consumer's guide to teacher development*, East Lansing. Institute for Research on Teaching, Research Series, 94.
- Fuller, F. y Brown, D (1975). Becoming a teacher. En K. Ryan (Ed.), *Teacher Education* (pp. 25-52). Chicago: NSSE.
- Giroux, H (1987). La formación del profesorado y la ideología del control social. *Revista de Educación*, 284, 53-76.
- González, A., et al (2005). Inducción profesional docente. *Estudios Pedagógicos*, 31(1), 51-62. Consulta: agosto 17 de 2007, en <http://www.scielo.cl/scielo.php.ISSN0718-0705>
- Grossman, P (1990). *The making of a teacher. Teacher knowledge and teacher education*. Chicago: Teacher College Press.
- Imbernón, F (1998). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado*. Barcelona: GRAO.
- Jiménez, N., et al (2005). La profesora principiante de preescolar y su modelo didáctico para enseñar ciencias naturales: un estudio de caso. *Enseñanza de las ciencias* [Número extra, VII Congreso de Investigación en Didáctica y Enseñanza de las Ciencias].
- 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 teacher*. London: Methuen and Co.
- Latorre, A., et al (1996). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona: GR92.
- Lucas, M (1986). El proceso de socialización: Un enfoque sociológico. *Revista Española de Pedagogía*, 173, 357-370.
- Marcelo, C (1987). *El pensamiento del profesor*. Barcelona: CEAC.
- Marcelo, C (1992). *Aprender a enseñar, un estudio sobre el proceso de socialización de los profesores principiantes*. Madrid: C-I-D-E Centros de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia.
- Marcelo, C (1995). *Desarrollo profesional e iniciación a la enseñanza*. Barcelona: PPU.

- Marcelo, C (1999). Estudios sobre estrategias de inserción profesional en Europa. *Revista Iberoamericana de Educación OEI*, 19, 101-143.
- Marcelo, C (2002b). Aprender a enseñar para la sociedad del conocimiento. *Education Policy Analysis Archives*, 10(35), Disponible en: <<http://epaa.asu.edu/ojs/article/download/314/440>>. Acceso en: 10 agosto 2010.
- Marcelo, C (2002a). La investigación sobre el conocimiento de los profesores y el proceso de aprender a enseñar. En G. A. Perafán y Aduríz- Bravo, A. Compiladores (2002). *Pensamiento y conocimiento de los profesores*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, Colciencias 45-60.
- Marcelo, C (2006). *Políticas de inserción a la docencia: de eslabón perdido a puente para el desarrollo profesional*. Sevilla: Informe realizado para PREAL, (GTD).
- Marshall, C. y Rosman, G. M (1989). *Designing qualitative research*. Londres: Sage.
- Martínez, M (1991). *La investigación cualitativa etnográfica en educación*. Caracas: Texto.
- Martínez, M (2004). Los grupos focales de discusión como método de investigación. *Heterotopia*. Consultado en <http://prof.usb.ve/miguelm> Marzo de 2006
- Moreno, P., et al (2006). *Tras las huellas del saber*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Murphy, S. y Hulling-Austin, L (1987). The impact of context on the classroom lives of beginning teachers. ERIC ED 283.780.
- Mucchielli, R (1998). *L'analyse de contenu des documents et des communications* (8va ed.). Paris : E.S.F. éditeur.
- Porlán, R., Rivero, A. y Martín del Pozo, R (1998). Conocimiento profesional y epistemología de los profesores I: Estudios empíricos y conclusiones. *Enseñanza de las ciencias*, 16(2), 281-288.
- Rodríguez, E (2002). Un estudio sobre los maestros principiantes en el marco de la reforma de la educación en Uruguay. *Revista Iberoamericana de Educación OEI*, Consulta: agosto 17 de 2007, en <http://www.rieoei.org/deloslectores/349Rodriguez.pdf>.
- Sarramona, J., Noguera, J., y Vera, J (1998). Qué es ser profesional docente. *Revista Teoría de la educación*, 10,
- Schmidt, M., y Knowles, G (1995). Four women stories of "failure" as beginning teachers. *Teaching and Teacher Education*, 11(5), 441-450.
- Schön, D (1983). *The reflective practitioner*. New York: Basic Books.

- Shulman, L (1992). Renewing the pedagogy of teacher education: the impact of subject-specific conception of teaching. Ponencia presentada al simposio sobre didácticas específicas en la formación de profesores. Santiago de Compostela, 8, VII.
- Tardif, M (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.
- Veenman, S (1984). Perceived problems of beginning teachers. *Review of Educational Research*, 54(2), 143-178.
- Vonk, J (1995). Conceptualizing novice teachers professional development. A base for supervisory interventions. S. Francisco: Paper presented at AERA.
- Yinger, R (1991). Working Knowledge in Teaching. Oxfor: paper presented at the ISATT Conference, 1991.

Índice temático

A

alumnos, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 25, 26, 27, 28, 29, 31, 32, 132, 157, 164, 221, 223

aprendizaje, 11, 12, 13, 18, 19, 25, 28, 29, 31, 88, 104, 106, 108, 109, 118, 129, 136, 137, 146, 148, 150, 167, 199, 209, 216, 221

asistencial, 73, 81, 125, 127, 217, 220

asistencialismo, 74, 81, 122, 124, 127

asistencialista, 81

autonomía, 73, 78, 79, 80, 81, 85, 124, 133, 137, 143, 149, 158, 160, 175, 226

C

choque, 43, 48, 49, 51, 68, 72, 75, 76, 78, 81, 84, 89, 90, 95, 98, 109, 114, 120, 130, 135, 136, 149, 154, 163, 171, 183, 184, 194, 206, 213, 216, 217, 218, 221, 226, 229

con la realidad, 9, 12, 14, 20, 76, 82,

conocimiento, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 18, 21, 24, 26, 29, 31, 32, 33, 35, 36, 59, 71, 80, 92, 101, 103, 115, 121, 145, 146, 150, 151, 174, 190, 194, 199, 208

de los profesores, 25, 31, 32

D

didácticas, 25, 78

didáctico, 8, 31, 41, 42, 43, 121, 138, 148, 175, 179, 180, 213, 220, 222, 223, 224

disciplina, 17, 19, 20, 29, 30, 31, 36, 73, 74, 75, 81, 84, 90, 94, 118, 133, 134, 135, 172, 199

E

educación, 5, 6, 11, 13, 20, 23, 24, 28, 45, 48, 51, 54, 59, 69, 71, 76, 78, 79, 87, 93, 96, 110, 139, 148, 150, 155, 158, 184, 188, 198, 201, 202, 205, 210, 214, 216, 217, 220, 225, 228, 229

infantil, I, 3, 5, 6, 9, 10, 13, 14, 15, 20, 24, 35, 37, 45, 49, 52, 59, 75, 96, 127, 165, 204, 205, 209, 214, 216, 219, 220, 223, 225, 227, 228, 229

enseñanza, I, 3, 9, II, 13, 14, 15, 18, 19, 20, 21, 22, 24, 25, 26, 27, 29, 31, 33, 35, 38, 41, 42, 43, 51, 72, 75, 78, 80, 110, 121, 133, 150, 170, 223, 227

escuela, 5, II (s), 18, 19, 21, 23, 28, 29 (s), 30, 32, 36 (s), 47, 59, 68, 69 (s), 80, 87, 92, 94, 109, 110, 116, 123, 125, 129, 141, 142, 143, 150, 166, 175, 188, 189, 219, 228

F

formación profesional, 58, 214

I

institucional, 8, 14, 15, 28, 41, 42, 43, 63, 72, 90, 152, 216

P

personal, 8, II, 14, 15, 25, 27, 41, 42, 44, 50, 58, 85, 92, 99, 102, 129, 130, 133, 142, 183, 184, 188, 190, 207, 210, 216, 225, 227, 229

planeación, 89, 98, 104, 129, 135, 137, 138, 139, 140, 141, 142, 143, 144, 145, 147, 153, 154, 157, 163, 180, 186, 194

principiante, 12, 21, 24, 25, 26, 27, 29, 61, 216, 222

principiantes, 12, 21, 24, 25, 26, 27, 29, 61, 216, 222 (es), 4, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 24, 25, 27, 28, 29, 30, 35, 37, 38, 39, 45, 50, 53, 57, 58, 59, 60, 63, 70, 84, 90, 91, 93, 95, 97, 106, 109, 115, 116, 121, 152, 155, 174, 179, 183, 184, 198, 211, 213, 214, 215, 216, 217, 218, 219, 220, 221, 222, 225, 226, 227, 228, 229

profesores, 5, 6, 9, 10, II, 12, 13, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 46, 66, 90, 93, 95, 98, 140, 154, 158, 163, 179, 215, 218, 229

principiantes, II, 13, 17, 19, 20, 21, 25, 27, 183

S

social, 7, 12, 14, 15, 19, 24, 26, 28, 32, 33, 41, 42, 43, 45, 49, 53, 58, 59, 60, 61, 71, 74, 103, 105, 116, 127, 147, 186, 197, 201, 202, 203, 214

socialización, 9, 10, 12, 14, 15, 17, 19, 20, 21, 22, 26, 27

T

trabajo.9, 10, 11, 14, 17, 18, 21, 22,
 23, 24, 29, 30, 31, 33, 35, 37,
 39, 42, 43, 44, 46, 48, 49, 50,
 53, 54, 55, 56, 57, 59, 60, 63,
 64, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 71,
 72, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 80,
 81, 82, 83, 84, 88, 89, 91, 92,
 93, 94, 95, 96, 97, 98, 99, 100,
 101, 102, 104, 105, 108, 109,
 111, 112, 113, 114, 115, 116, 117,
 119, 120, 123, 124, 125, 128, 132,
 134, 135, 138, 140, 141, 142,
 143, 144, 146, 147, 150, 152,
 153, 155, 156, 158, 159, 160,
 161, 162, 163, 165, 166, 167, 168,
 169, 173, 174, 177, 178, 179, 180,
 181, 183, 184, 185, 186, 187, 188,
 189, 190, 191, 193, 196, 197, 198,
 199, 200, 201, 202, 205, 206,
 207, 208, 209, 210, 213, 214,
 215, 216, 217, 219, 220, 221, 222,
 223, 224, 225, 226, 227, 229,
 pedagógico.53, 71, 74, 121,
 124, 127, 152, 158, 219,
 220, 222, 226

Índice onomástico

A

Allaud, A., 23

Austin, H., 18

B

Bereiter, C., 21

Berliner, D., 29

Bonilla, E., 41

Brown, R., 29

Bullough, R., 22, 23, 28, 29, 30,
213, 220

C

Cornejo, J., 13, 22

D

Dreyfus y Dreyfus, 29

E

Esteve, J., 11, 228

F

Feiman, S., 26

Floden, R., 26

Fuller, F., 25, 28, 29

G

Giroux, H., 12

Grossen, 33

Grossman, P., 31

I

Imbernón, F., 12

J

Jiménez, N., 24

Johnston, 11

Jordell, K., 19, 20, 183

K

Knowles, G., 21

L

Lacey, C., 12

Lucas, M., 26

M

Marshall, C., 35

Martínez, M., 41

Martín del Pozo, 41

McLellan, 33

Moreno, P., 24

Mucchielli, R., 4I

Murhpy, 18

O

Olson, 22

Osborne, 22

P

Porlán, R., 4I

Putnam y Borko, 32

R

Rivero, A., 4I

Rodríguez, E., 24, 4I

Rosman, G., 35

Ryan, II, 29

S

Scardamalia, M., 23

Schempp, 2I

Schmidt, M., 2I

Schön, G., 3I

Schubauer, L., 33

Shulman, L., 3I

Sparkes, 2I

Sprinthall, 26

T

Tardif, 28

Templin, 2I

V

Veenman, S., 12, 17, 26, 213

Vonk, J., II, 19, 23

W

Wheel, 28

Wildman, 20

Y

Yinger, R., 32

Impreso en el mes de mayo de 2014
en los talleres de Javegraf

Bogotá, 2014. Colombia.