

Haciéndose maestro

Inés Elvira Castaño Silva
Graciela Fandiño Cubillos



Resumen

Haciéndose maestro

La presente investigación hace parte de la línea "Concepciones y creencias de los maestros de educación infantil", que desde hace algún tiempo se desarrolla en el programa de Educación Infantil en la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia. El estudio se enfoca en los problemas de enseñanza de los maestros principiantes, aquellos que inician su trabajo profesional, una vez han concluido su formación en la universidad. El estudio se realiza desde un enfoque de socialización del profesor, donde se contemplan cuatro niveles de problemas: personales, sociales, didácticos e institucionales.

Abstract

Becoming a teacher

This research is part of the line: "Conceptions and Believes of Teachers in Children's Education". This has been developed for some time in the Children's Education program of the Universidad Pedagógica Nacional de Colombia. The study focuses on the teaching issues of beginner teachers, those who begin their professional work once their formation has concluded at the university. The study is carried out from a prospective of teacher socialization where four degrees of problems were found: personal, social, didactic and institutional.

Résumé

Devenir maître

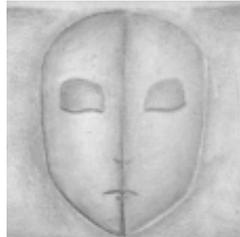
La recherche suivante partie de la ligne "Conceptions et croyances des enseignants d'éducation infantile d'enseignement, qui est développée dans le programme d'Éducation infantile dans l'Université pédagogique nationale il y a quelque temps. L'étude est basée sur les problèmes de l'enseignement des professeurs débutants, ceux qui commencent leur travail professionnel, une fois conclue sa formation dans l'université. L'étude est réalisée depuis une approche de socialisation du professeur et où quatre niveaux de problèmes sont envisagés : les personnels, les sociaux, les didactiques et les institutionnels.

Palabras clave

*Maestros de educación infantil, maestros principiantes, formación de maestros.
Children's education teachers, amateur teachers, teacher formation.*

Haciéndose maestro*

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



La presente investigación hace parte de la línea "Concepciones y creencias de los maestros de educación infantil" que desde hace algún tiempo se viene desarrollando en la Licenciatura de Educación Infantil, en la Universidad Pedagógica Nacional de Bogotá. El estudio se enfoca en los problemas de enseñanza de los maestros principiantes, que ha sido un tema de investigación en varios países europeos, así como en Estados Unidos. En América Latina hasta ahora se empieza a explorar.

Al hablar de profesores principiantes, nos referimos a aquellos que inician su trabajo profesional, una vez han concluido su formación en la universidad. Los resultados de las investigaciones muestran que los primeros años de ejercicio profesional son difíciles, por ser la transición de estudiantes a profesores.

En la investigación hemos trabajado con las exalumnas de la primera y segunda promoción de la Licenciatura de Educación Infantil que fue reestructurada hace seis años.

Este nuevo contexto es una oportunidad para comenzar la investigación en el tema, así como detectar logros y dificultades de la misma formación inicial. La investigación busca identificar y analizar los problemas de enseñanza que perciben, en el proceso de socialización, las profesoras principiantes en los componentes *personales, didácticos, institucionales y sociales*.

Se utiliza una metodología de investigación de corte cualitativo, cuya técnica es la de "grupos focales de discusión". Se presentan aquí

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

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

** Profesora del Programa de Educación Infantil de la Universidad Pedagógica Nacional de Bogotá.
E-mail: iecastano@pedagogica.edu.co

*** Profesora del Programa de Educación Infantil de la Universidad Pedagógica Nacional de Bogotá.
E-mail: gmfandino@pedagogica.edu.co

algunos avances de la investigación en lo que respecta a los problemas sociales, principalmente en la consecución de empleo.

Antecedentes y problema de investigación

La iniciación en el trabajo docente cubre los primeros años laborales del egresado de una facultad de educación. La transición del rol de estudiante al de profesor conlleva a angustias que el joven docente deberá resolver en poco tiempo, a fin de conservar la ocupación y afirmarse como profesional en el campo para el cual fue entrenado. Como lo sugiere Carlos Marcelo en varias de sus investigaciones (1999: 103), es una etapa de tensiones y aprendizajes nuevos en contextos desconocidos, en el que los profesores principiantes deben adquirir conocimiento profesional, además de conseguir mantener un cierto equilibrio personal.

En la literatura sobre el tema, se reconoce a Simon Veenman (1984) como uno de los autores más representativos, ya que llevó a cabo un importante trabajo de revisión de 83 estudios en países europeos y en Estados Unidos, sobre problemas percibidos por profesores principiantes en su primer año de docencia. Los resultados muestran la siguiente ordenación de los problemas reconocidos 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, y 24) elevado número de alumnos (Veenman, citado por Marcelo, 1992: 17)

Posteriormente, Jordell (1987) estudió el proceso de socialización del profesor principiante. A partir de su estudio, propuso un modelo en el que relaciona cuatro niveles de influencia en la socialización de los profesores principiantes: *el personal, el de clase, el institucional y el social*. Este modelo de Jordell fue utilizado en la investigación que llevó a cabo Marcelo (1992), en Sevilla, en el que se trabajó con 107 profesores de diferentes niveles educativos, empleando cuestionarios y entrevistas, en donde, además, llegó a conclusiones similares a las planteadas por Veenman (1984).

En el contexto de América Latina, el chileno Cornejo (1999) presenta una revisión sobre la problemática de los maestros principiantes o maestro "debutante", con los datos recogidos de la base de datos REDUC (RAE) hasta 1997, y encuentra que este tópico no figura de modo explícito y directo. A pesar de ello, el autor toma tres trabajos que, a su manera de ver, están relacionados con la temática. En Colombia encontramos un trabajo de la Universidad de Antioquia sobre la enseñanza de las ciencias en maestros principiantes de educación preescolar (Jiménez *et al.*, 2005).

Es importante recalcar que si bien muchos de estos estudios se han realizado con maestros de preescolar, primaria y algunos con maestros de secundaria, las conclusiones no discriminan, pues afirman que los resultados no

difieren mucho por nivel de enseñanza. Sin embargo, consideramos que en la educación infantil se tienen unas peculiaridades interesantes de indagar, en tanto que en muchos de los países latinoamericanos todavía no existe, a nivel de políticas educativas, una división clara entre la mirada asistencialista, que centra el trabajo de esta etapa únicamente en el cuidado y atención de las necesidades básicas del niño, y la mirada que busca una intervención que promueva, además, su desarrollo.

En esta investigación nos centramos en el primer año laboral de las maestras principiantes de la Licenciatura en Educación Infantil de la Universidad Pedagógica Nacional, considerado por los especialistas como el período crítico. Autores como Johnston y Ryan afirman:

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

Veenman (1984) ha popularizado el concepto *choque con la realidad*, para caracterizar la situación que atraviesan los profesores en su primer año de docencia, en el cual se da un intenso aprendizaje —del tipo ensayo-error, en la mayoría de los casos—, caracterizado por un principio de supervivencia y por un predominio del valor de lo práctico. 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 y la dificultad para transferir el conocimiento adquirido en su etapa de formación.

En los primeros años se asumen y consolidan la mayor parte de las pautas de la cultura pro-

fesional del profesorado. La experiencia en la práctica profesional forma a los profesores y ésta se nutre de los aprendizajes informales que se generan en la propia institución educativa. Esta socialización, como lo planteaba Lacey,

[...] 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 (1977: 60).

La literatura sobre el tema de los maestros principiantes (Sarramona *et al.*, 1998) plantea que los estudios sobre los problemas que perciben los maestros principiantes permiten, entre otros, la evaluación de la pertinencia de los planes de estudios de la formación inicial y de su capacidad para dotar al futuro maestro de recursos personales, sociales y científicos suficientes como para resolver los problemas habituales de su profesión.

Ahora bien, dentro de esta problemática, es necesario recalcar algunos aspectos específicos de nuestra realidad tanto colombiana como de la misma Universidad. Ante todo, no podemos desconocer la diferencia de formación que existe entre Colombia y otros países como los europeos. Los estudiantes de licenciaturas en educación de la Universidad Pedagógica Nacional y de las demás universidades colombianas tienen, a partir del 2000, una formación universitaria de cinco años. En el caso de la Universidad Pedagógica, las estudiantes de la Licenciatura en Educación Infantil, además, realizan una práctica pedagógica en instituciones educativas a lo largo de toda la carrera y de manera intensa en los últimos dos años. Con estas particularidades, las preguntas que orientan nuestro trabajo son:

— ¿Qué problemas de enseñanza perciben las maestras principiantes en los niveles personal, didáctico, institucional y social

- como los más relevantes en su primer año de trabajo?
- ¿Cómo y desde dónde enfrentan dichos problemas?
- ¿Cómo manejan el conocimiento universitario frente al conocimiento institucional y la vivencia personal?
- ¿Perciben las maestras principiantes falencias en su formación que las haga sentir inseguras en su trabajo?
- El hecho de que las estudiantes del Programa de Licenciatura de Educación Infantil realicen una práctica intensiva en su proceso de formación, ¿les da elementos que les permita disminuir el *choque con la realidad* que se presenta en el primer año?
- La diversidad de sitios de práctica a los que asisten las estudiantes durante el proceso de formación inicial, ¿les permite tener una mayor adaptación a las instituciones escolares?

Algunas 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 la competencia y la habilidad como docentes durante los primeros años de su ejercicio profesional, ha sido explicado, principalmente, desde tres perspectivas teóricas (Marcelo, 1992; 1999):

- La primera hace hincapié en las etapas *evolutivas de las preocupaciones*, como indicadores de diferentes momentos de desarrollo profesional. Según Fuller y Brown (1975), se pueden identificar tres etapas evolutivas diferenciadas de preocupaciones: 1) las que afectan la *supervivencia personal*; 2) las preocupaciones del profesor hacia la *situación de enseñanza* y 3) las que se dirigen *hacia los alumnos*.

- Un segundo marco lo representa la *teoría cognitivo-evolutiva* (Feiman y Floden, 1981). Esta teoría se fundamenta en el supuesto de que el desarrollo humano es consecuencia de los cambios en la organización del pensamiento de las personas, cambios que representan nuevas formas de percibir el mundo. Desde esta perspectiva, se concibe al profesor principiante como un aprendiz adulto, y a la formación del profesorado como el proceso mediante el cual los docentes llegan a adquirir niveles conceptuales elevados y complejos
- El tercer y último marco de análisis del proceso de iniciación se denomina *socialización del profesor*. Este enfoque estudia el período de iniciación como proceso mediante el cual los nuevos profesores aprenden e interiorizan las normas, valores, conductas, etc., que caracterizan la cultura escolar en la que se integran (Marcelo, 1992: 12). El período de iniciación a la enseñanza, desde esta perspectiva, es una situación que ha de cumplir los objetivos de transmitir la cultura docente al profesor principiante (los conocimientos, modelos, valores y símbolos de la profesión), integrar la cultura en la personalidad del propio profesor, así como permitir su adaptación al entorno social en que desarrolla su actividad docente (Lucas, 1986).

Por su parte, Jordell (1987) elaboró un modelo en el que se distinguen cuatro niveles de influencia sobre los profesores principiantes:

1. El *nivel personal*. Representado por las experiencias previas (biografía), así como la experiencia en la institución de formación del profesorado. Este nivel influye en las creencias de los profesores principiantes.
2. El *nivel de clase* (o nivel didáctico). Las investigaciones muestran que los alumnos, así como los elementos estructurales que caracterizan a la enseñanza (historia, multidimensionalidad, simultaneidad, inme-

diatez, impredecibilidad), socializan a los profesores en este nivel. De esta forma, los estudiantes, el ambiente de clase y la interacción en el aula son elementos que influyen en la socialización de los profesores principiantes.

3. El *nivel institucional*. En este nivel se han de considerar influencias como las de los propios colegas, los directores y los padres, el currículo y la administración.
4. El *nivel social*. Éste es el más lejano y oculto, y consiste en la estructura económica, social y política en que la institución educativa se inserte.

Metodología

En nuestro estudio optamos por la técnica de *grupos focales de discusión*. La razón por la que se elige esta técnica obedece fundamentalmente a la idea de que esta investigación, además de proporcionar conocimiento sobre los problemas de enseñanza de las profesoras principiantes de educación infantil, pueda constituirse en experiencia formativa para las mismas, en tanto se abordan y discuten sus problemas en sesiones grupales.

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). Los grupos focales poseen elementos de las dos técnicas principales usadas para recoger información en la metodología cualitativa: la observación participativa y las entrevistas en profundidad. Además, se afirma que los participantes encuentran la experiencia en los grupos más gratificante y estimulante que las entrevistas individuales.

Para el análisis de la información se está utilizando la técnica de *análisis de contenido* (Martínez, 1991; Bonilla - Castro y Rodríguez, 1997), en la que se parte de los cuatro niveles de pro-

blemas que se asumen como categorías deductivas y dentro de ellas se construyen las categorías inductivas que emergen de la información.

Población

La población con la que se está llevando a cabo la investigación es la primera y segunda promoción de egresadas del Programa de Licenciatura de Educación Infantil, que reformó el antiguo Programa de Licenciatura en Preescolar y que en la actualidad forma maestras para atender a los niños de 0 a 8 años. En los dos últimos años, las estudiantes optan por uno de los dos énfasis: educación inicial (0 a 5 años), o primeros grados de la básica primaria (5 a 8 años).

La primera promoción de esta reforma egresó en agosto de 2005 y se trabajó con ella en el primer semestre de 2006. Dicha promoción está integrada por veintinueve estudiantes, que fueron invitadas a participar en el estudio.

La segunda promoción egresó en diciembre de 2005 y es la población con la que se trabajará en el segundo semestre de 2006. Dicha promoción está integrada por veintiocho estudiantes y al igual que con la anterior, se espera una participación de quince estudiantes aproximadamente.

¿Qué se ha hecho?

Se realizaron seis sesiones de dos horas, con un promedio de asistencia de cinco maestras. A dichas sesiones asistieron, en total, trece. Además, se llevaron a cabo entrevistas individuales a tres docentes que, por problemas de trabajo, no podían asistir a las reuniones programadas.

Con el fin de organizar las discusiones en el grupo, se realizó una propuesta de preguntas relevantes sobre las primeras experiencias como profesionales de la educación, que nos permitiera dirigir las discusiones y ubicar los co-

mentarios dentro de los siguientes niveles de problemas o categorías de análisis: *problemas personales, problemas didácticos, problemas institucionales y problemas sociales*. Si bien se iniciaba la sesión con un tema para la discusión (incidencia de la formación de la Universidad, problemas más sentidos...), ésta llevaba a que se evidenciaran otros problemas, con lo que se han ido enriqueciendo las categorías. En el momento hemos transcrito todas las sesiones que se realizaron en el primer semestre de 2006 y estamos organizándolas de acuerdo con los niveles o dimensiones de los problemas, según las categorías arriba mencionadas.

Resultados previos

Sin hacer aún un análisis exhaustivo, debido a la fase en que se encuentra la investigación, se adelantan algunas de las apreciaciones más relevantes y reiterativas que han aparecido en cada categoría. Centraremos la exposición en la categoría social, por considerar que es una de las más problemáticas; al final, se enunciarán algunos avances de las demás categorías: personal, didáctica e institucional.

Nivel social

En esta categoría clasificamos los problemas que tienen que ver con las condiciones laborales: la búsqueda de empleo, el salario, las formas de contratación.

El primer problema que enfrentan las maestras es la *consecución de empleo*. Ellas tienen que hacer uso de los avisos de prensa, el internet, los contactos personales con sus compañeras y familiares, así como las recomendaciones de algunos profesores de la Universidad.

[...] gracias a Carolina que me llamó para hacer un reemplazo para una licencia de maternidad en un colegio, me presenté y me aceptaron; fue la primera vez que entregué una hoja de vida recomendada (r.1, p. 38).¹

Dentro de esta búsqueda, está el paso por las entrevistas. Aquí las grandes preguntas se refieren al dominio del inglés, la experiencia laboral, el salario y la universidad donde obtuvieron el grado. El inglés se convierte en uno de los obstáculos mayores que les impide acceder a colegios privados de estratos medios y altos. 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.

Hace tiempo me llamaron para una [entrevista], pero pedían experiencia en aula y la otra cosa es que me empezaron a hablar en inglés. Yo salí loca (r.1, p. 77).

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 (r.2, p. 5).

La experiencia laboral es otro de los problemas que las maestras deben afrontar. 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" (r.2, p. 23).

1 Durante todo el texto se usará esta convención: r. es el número del protocolo o registro, y p. el número del párrafo dentro del mismo.

[...] y si uno no tiene la experiencia tampoco puede pedir tanto, antes debemos agradecerles que nos contraten (r.1, p. 58).

Según la reglamentación colombiana, el grado de licenciado da 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. Éste 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 estrato 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.

La situación es más crítica para las jóvenes maestras de educación infantil, porque las posibilidades ocupacionales en este ciclo son todavía muy reducidas. 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.

Uno tiene la idea de que por ser profesional va a poder ganar más de un mínimo, pues uno mira otro tipo de carreras, un médico, un ingeniero y ganan hartos, pues es que un mínimo en este país lo ganan los de servicios generales (r.1, p. 88).

Todo lo anterior da lugar a formas de *contratación* que llevan a "abusos laborales", donde los propietarios les exigen a sus maestras más

tareas de las estrictamente docentes (trabajos de secretaría, de mensajería y hasta de aseo).

[...] aquí pagaban de acuerdo a la experiencia si [...] "que si tiene un año, dos, la práctica pedagógica no es una experiencia laboral, entonces, bueno pagamos seiscientos mil" (r.2, p. 76).

Otro de los elementos sociales que aparecen en las entrevistas es la institución donde recibieron su grado de licenciadas. En el caso de la Universidad Pedagógica Nacional se ven planteamientos que tienen diferentes lecturas: para algunas instituciones, ser egresado de la Universidad Pedagógica es garantía de buena formación; sin embargo, los empleadores quisieran que sus maestras fueran de 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, que seguramente puede ser mejor recibida entre los padres de familia.

[...] la directora es el polo opuesto; los niños son de estrato 4, 5 y 6, eso sí, 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 y que sea muy *pila* [astuta]" [...] (r. 2, p. 168).

En otros casos, ser de una universidad pública es sinónimo de personas demasiado críticas que pueden afectar la cotidianidad de la institución. Igualmente puede pasar que consideren que tienen demasiada formación.

[...] 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 [persona con título técnico]; entonces, hasta ahí llegó la prueba (r. 2, p. 4).

Otro de los elementos utilizados en la selección para el trabajo es, en algunas instituciones, poner a las maestras a realizar actividades con los niños a manera de prueba (trabajar uno o dos días para ser observadas). Esta experiencia se torna difícil, teniendo en cuenta que estas pruebas deben realizarse sin ninguna contextualización del grupo de niños o de la institución.

[...] fuimos a muchas pruebas, porque hay instituciones en donde hay que hacer dos o tres días de prueba, para mirar cómo es el desempeño de uno con los niños [...] (r. 2, p. 1).

Entonces me pareció *chistoso*, porque era entrar a hacer una actividad con un grupo que yo no conocía, no sabía qué proceso estaban llevando. Los niños no trabajaron, eso fue un caos esa actividad, y la maestra titular no se preocupó por apoyarme, sólo se preocupó por filmar [...] (r.2, p. 15).

También se observa la variedad de ofertas de trabajo. Algunas de ellas desbordan su formación. Por ejemplo, encontramos demandas de ser profesoras para la básica secundaria, incluso para la media. En otros casos, las solicitan para trabajar en espacios no formales con niños y adolescentes con grandes problemáticas sociales, o también como diseñadoras de programas de televisión educativa para la básica secundaria.

Era directora de primero, pero igual dictaba clases en cuarto y quinto, y complementarias en matemáticas y lengua-

je en séptimo y octavo [...] fue algo difícil (r.1, p. 40).

Pasé una hoja de vida a la Ciudad de la Niña,² pero entonces allá son niñas entre siete y diez años de edad, te hacen responsable de una casa con treinta y dos niñas. Había entonces muchos problemas y sentí que mi formación no daba para eso; por eso no lo acepté (r.1, p. 34).

[...] era un instituto de niños ciegos que me dijeron en la Universidad, con niños de dos a cinco años, pero ciegos (r. 1, p. 36).

[...] necesitaban asesora pedagógica, era un proyecto de programa de televisión educativa, eso era con el Ministerio de Educación, y lo transmitía Señal Colombia. La idea era asesorar la parte de sociales para presentarlo en "Chica Naranja"³ (r. 1, p. 69).

La mayoría de ofertas a las que acceden las maestras principiantes son de pequeños empresarios de la educación que, con bajos costos, pretenden tener un negocio lucrativo. Por esta razón, muchos de estos trabajos presentan gran inestabilidad: la contratación por tiempos cortos, mal pagados, sin prestaciones sociales y sin legalizar el contrato.

Trabajé en la Red de jardines de Cafam, tres meses [...] Yo era *jardinera*,⁴ un cargo como si no fuera licenciada [...] (r. 1, pp. 31, 32).

Realmente el rechazo a los trabajos ha sido por el sueldo y por la poca estabilidad. Contratos por tres o por diez meses, es decir, te quedan unos meses sin trabajo (r. 1, p. 37).

2 La Ciudad de la Niña son instituciones de protección para niñas que están en riesgo y no viven o no pueden vivir con su familia. Estas instituciones las supervisa o bien en Instituto Colombiano de Bienestar Familiar o el Departamento Administrativo de Bienestar Social del Distrito de Bogotá.

3 Programa de apoyo a la educación básica secundaria.

4 Jardinera en la Red de jardines Cafam es una maestra con título de técnica.

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

Nivel personal

Entendemos esta categoría como todas las experiencias previas en su vida personal, afectiva y familiar que afectan la relación 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.

En este nivel detectamos la angustia de las maestras principiantes al graduarse y no conseguir trabajo pronto. La mayoría expresa la necesidad de retribuir a su familia, teniendo en cuenta que ésta financió sus estudios. También es de notar la exigencia que hace la familia; una vez que se es profesional, debe aportar a los gastos de la casa.

[...] yo ya estaba como en la presión de que "¡hay, Dios mío!, ya empezó el año, yo no he conseguido trabajo". Sí, hay una cosa muy grande que es en la casa, tú ya te graduaste, debes empezar a trabajar y empezar a producir, ¿sí? A pesar de que en la casa, económicamente no es que haya urgencias, pero también uno siente ese peso, esa responsabilidad (r. 4, p. 33).

Otra situación que se refleja con frecuencia en las sesiones con las maestras principiantes, son las demandas de los diferentes agentes educativos, que las agobia y las hace sentir extenuadas física y afectivamente, percibiendo que su vida personal, familiar y social se reduce: los niños solicitan una relación afectiva permanente, además de que el trabajo requiere que estén pendientes de cada uno de los niños a su cargo, con el fin de prever

cualquier accidente. Las directivas pretenden que las maestras estén ocupadas en actividades de diferente índole, impidiéndoles tener tiempo para el descanso mínimo. Los padres de familia esperan que la maestra principiante dé cuenta exacta de cada acción de su hijo. Por otro lado, la planeación y preparación de las actividades diarias las deben organizar después de su jornada laboral o los fines de semana.

Yo pensé que iba a renunciar, porque decía: "no, no puedo". Llegaba muy cansada, a duras penas podía lavar el uniforme, a duras penas comía, quedaba profunda y al otro día otra vez y esa rutina, uno siente, no, me estoy desgastando, ¿y qué pasa con mi vida? (r. 1, p. 4).

[...] son muy pequeños y uno está desde las siete de la mañana hasta las cinco de la tarde o más tarde, y no es como en la práctica, un par de horas. Es estar la jornada completa, responder ante la institución, ante los padres de familia y ante la propia integridad de los niños (r. 1, p. 4).

Nivel didáctico

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

En este nivel se describe la dificultad que viven las jóvenes maestras ante las prácticas institucionales que ellas consideran desactualizadas frente a la formación que les dio la Universidad y que no se les permite poner en práctica. En algunos casos, logran negociar con las directivas para que les dejen llevar a cabo metodologías como el trabajo por proyectos, rincones, enseñanza de la lectura y escritura con enfoques constructivistas, en-

tre otros. Algunas maestras comentan que, al no poder negociar con ellas, introducen sus metodologías disfrazadas dentro de los planteamientos institucionales, situación que no las hace sentir bien, pues piensan que engañan a la institución.

Comenzó a preguntarme cómo yo abordaría la lengua escrita... entonces, yo empecé a hablar de los proyectos de aula, de las nuevas metodologías, de no sé qué... Y la señora me dijo: "¿cómo así?", que si no había abordado unas fases específicas [...] empezó a nombrarlas, mejor dicho, como es la educación tradicional, no sé qué tipo de fases serán... Entonces, esa señora se puso furiosa y llegó y me dijo: "me parece el colmo que la Universidad no esté enseñando lo que debe enseñar, por eso estamos como estamos!" [...] (r. 2, p. 2).

Esto es algo que las lleva a buscar otro lugar más acorde con sus convicciones pedagógicas. Existe, en medio de esta contradicción, una fortaleza en ellas que no las deja ceder totalmente a las demandas institucionales, que sienten en contra de ellas y de los niños.

Eso también me ha dado muy duro, porque yo quiero hacer cosas y digo: "bueno, está bien; mientras ella no me esté mirando, yo me meto por este ladito y hago esto"; pero también le hago por donde ella quiere. Sin embargo, ha sido muy difícil, nosotras chocamos mucho [...] porque para ella es tenerlos [a los niños] sentados y pique y rasgue, ha sido muy difícil [...] La verdad, yo pienso que allá no, yo no me veo más [...] (r. 4, p. 2).

Otro punto que se repite frecuentemente es la inseguridad que las maestras principiantes sienten al enfrentarse a todos los requerimientos de la jornada laboral completa. Si bien se creen fuertes en su formación y en la práctica pedagógica de cinco años, la confrontación con las exigencias de la institución, los padres

y los niños en el trabajo diario, las hace pensar que no fue suficiente.

Sin embargo, es de anotar que gracias a esta fortaleza en la formación práctica, enfrentan con tesón las ausencias normales de la formación. Lo anterior no niega que algunas de ellas soliciten una actualización en temáticas que la Universidad no profundizó y que consideran vitales en su trabajo.

Nivel institucional

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

El nivel institucional es uno de los más problemáticos para las maestras principiantes. La constante desconfianza de las directivas, por creer que no tienen experiencia suficiente para realizar su trabajo, lleva a que las vigilen permanentemente, lo que no les permite realizar experiencias con iniciativas propias. Además, les controlan el acercamiento a los padres de familia, creyendo que pueden cometer alguna indiscreción producto de la inexperiencia. En otros casos expresan dificultades con sus compañeros de trabajo, bien sea por diferencias de edad o en la formación académica. Estas circunstancias les impiden establecer relaciones adecuadas de trabajo, tener con quien compartir sus dificultades o solicitar colaboración en el apoyo de sus propuestas. Lo anterior las hace sentir solas en su trabajo, lo que les produce malestar y desazón.

La rectora no tiene carga académica, ella se la pasa en los salones, va mucho a mi salón, porque yo digo cosas que ella piensa "¿pero esta niña qué?"; va y se sienta en una silla en una mesa [...] se sienta a revisar y yo sigo trabajando con los niños, entonces, ella ve algo que yo digo y me contradice [...] En las reuniones yo no digo nada, porque yo sé

que eso se va a formar un problema; entonces, yo mejor me quedo callada; al principio sí intenté hacerlo, pero a veces me sentía sola (r. 4, pp. 10, 11).

Conclusiones

Sería apresurado dar conclusiones, ya que la investigación está en su fase inicial; pero una primera gran apreciación es que, a pesar de manifestar las maestras noveles muchas dificultades en su trabajo y algunas de éstas ser similares a las encontradas por Veenman y otros investigadores, nuestro estudio hasta el momento nos muestra que la jerarquía de los problemas difiere de los arriba citados, 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 éstos pasarían a un segundo plano en relación con los problemas mencionados (sociales, personales, institucionales). Consideramos que la razón puede estar dada por la intensidad de las prácticas pedagógicas que realizan las estudiantes en su proceso de formación, ya que el hecho de estar dos días a la semana durante los tres primeros años y tres días en los últimos dos en constante relación con los niños en las aulas, las hace sentir ciertas seguridades en el nivel didáctico, sin negar, desde luego, que aquí se encuentren otra variedad de problemas.

Una segunda observación nos muestra una situación laboral injusta, sobre todo en algunas instituciones de carácter privado, teniendo en cuenta la formación profesional de los maestros en Colombia. Los salarios de los maestros principiantes de educación infantil no se equiparan a los salarios de otros profesionales que inician su vida laboral con el mismo nivel de formación. Incluso, dentro de 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 to-

das las licenciaturas. Una de las razones que se aducen es que la jornada en educación infantil es más corta; otra podría estar dada por la poca valoración de una formación universitaria para atender a los niños pequeños.

La aceptación de estas condiciones de parte de las maestras principiantes está mediada, entre otras razones, por 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.

Así mismo, las ofertas laborales que les hacen a las jóvenes maestras tienen exigencias que, en algunos casos, desbordan la formación recibida, sin tener en cuenta la especificidad de ella.

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

Lo anterior muestra la importancia de estimular la realización de estudios sobre maestros principiantes, para retroalimentar los enfoques de formación que se adelantan y para permitir a los estudiantes de los últimos años obtener información sobre lo que podría suceder en su primer año de trabajo.

Puede ser conveniente pensar en realizar estudios comparativos en las diferentes universidades y licenciaturas, sobre los problemas de enseñanza de los maestros principiantes, que lleven a contrastar y ampliar los análisis de cada uno, así como adelantar una mirada tanto de la situación de la educación infantil como el marco de las condiciones laborales imperantes.

Referencias bibliográficas

Bonilla - Castro, E. y P. Rodríguez, 1997, *Más allá del dilema de los métodos*, Bogotá, Norma.

Cornejo, José, 1999, "Profesores que se inician en la docencia: algunas reflexiones al respecto desde América Latina", *Revista Iberoamericana de Educación*, Organización de Estados Iberoamericanos (OEI), núm. 19, pp. 51-100.

Feiman y Floden, 1981, "A consumer's guide to Teacher Development, East Lansing", *Research Series*, Michigan, Institute for Research on Teaching, núm. 94.

Fuller, F. y D. Brown, 1975, "Becoming a Teacher", en: Ryan, ed., *Teacher Education*, Chicago, NSSE, pp. 25-52.

Jiménez Narváez M., et al., 2005, "La profesora principiante de preescolar y su modelo didáctico para enseñar ciencias naturales: un estudio de caso", *Revista Enseñanza de las Ciencias*, número extra, VII Congreso Internacional sobre Investigación en la Didáctica de las Ciencias.

Jordell, K., 1987, "Problems of Beginning and more Experienced Teachers in Norway", *Scandinavian Journal of Educational Research*, vol. 29, núm. 3, pp. 105-121.

Lacey, C., 1977, *The Socialization of Teachers*, Londres, Methuen and Co.

Lucas Martín, A., 1986, "El proceso de socialización: un enfoque sociológico", *Revista Española de Pedagogía*, núm. 173, pp. 357-370.

Marcelo García, Carlos, 1992, *Aprender a enseñar: un estudio sobre el proceso de socialización de los profesores principiantes*, Madrid, Centros de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia (CIDE).

_____, 1999, "Estudios sobre estrategias de inserción profesional en Europa", *Revista Iberoamericana de Educación*, Organización de Estados Iberoamericanos (OEI), núm. 19, pp. 101-144.

Martínez M., 1991, *La investigación cualitativa etnográfica en educación*, Caracas, Texto.

_____, 2004, "Los grupos focales de discusión como método de investigación", Sitio web Miguel Martínez [en línea], disponible en: <http://prof.usb.ve/miguelm/gruposfocales.html>, fecha de consulta: 22 de julio del 2005.

Sarramona, J., 1998, "¿Qué es ser profesional docente?", *Revista Teoría de la Educación*, vol. 10, pp. 95-144.

Veenman, S., 1984, "Perceived Problems of Beginning Teachers", *Review of Educational Research*, vol. 54, núm. 2, pp. 143-178.

Referencia

Castaño Silva, Inés Elvira y Graciela Fandiño Cubillos, "Haciéndose maestro", *Revista Educación y Pedagogía*, Medellín, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, vol. XVIII, núm. 46, (septiembre-diciembre), 2006, pp. 111-124.

Original recibido: octubre 2006

Aceptado: noviembre 2006

Se autoriza la reproducción del artículo citando la fuente y los créditos de los autores.
