






# “Es que cada niño es diferente”: el saber de las maestras sobre los niños\*

## “Each Child Is Different”: Women Teachers’ Knowledge about Children

Graciela Fandiño<sup>1</sup>, Kathy González L.<sup>2</sup>, José I. Galeano<sup>3</sup>, Alberto Pardo<sup>4</sup>

**Para citar este artículo:** Fandiño, G., González, K., Galeano, J., y Pardo, A. (2021). “Es que cada niño es diferente”: el saber de las maestras sobre los niños. *Infancias Imágenes*, 20(2), 194-205. <https://doi.org/10.14483/16579089.16345>

**Recibido:** 15 de junio de 2020

**Aceptado:** 2 de diciembre de 2021

### Resumen

Esta investigación buscó caracterizar el saber docente sobre niños y niñas (menores de 6 años) de maestras de jardines infantiles y colegios públicos de Bogotá. El estudio fue de corte constructivo-cualitativo, el análisis de contenido inductivo, y las categorías emergieron de la lectura de los investigadores. El análisis muestra cómo las perspectivas de las maestras tienen estructuras particulares e idiosincráticas pero comparables. Las categorías construidas fueron las siguientes: *desde dónde hablan las maestras de los niños y de qué hablan cuando describen a los niños*. Los hallazgos y conclusiones muestran la relación entre categorías a partir de los discursos de las maestras, que se estructuran en referencias contextuales, la visión de ser maestra y de ser niño, el reconocimiento de la singularidad de cada niño, la presencia de contenidos, la manera en que ellas cualifican y significan sus descripciones y apreciaciones

sobre el ser infantil y cómo proyectan y dan cuenta de vivencias compartidas con los niños.

**Palabras clave:** educación inicial, formación de educadores, prácticas educativas, primera infancia, saber docente, docente de preescolar, infancia

### Abstract

This research aimed to characterize the teaching knowledge about children (under six years old) of a group of women teachers from kindergartens and public schools in Bogotá. The study was constructive/qualitative, the content analysis was inductive, and the categories emerged from the researchers’ reading. The analysis shows how the teachers’ perspectives have particular and idiosyncratic but comparable structures. The constructed categories were the following: *from what perspective do teachers speak about children and what do they talk about when they describe children*. The findings and conclusions

\* Artículo derivado de la investigación “Es que cada niño es diferente”, financiada por la Universidad Pedagógica Nacional en la línea Creencias y pensamiento del profesor y como parte del grupo de investigación Educación infantil, pedagogía y contextos.

1 Doctora Filosofía y Ciencias de la Educación, UNED, España. Magíster en Investigación y análisis curricular, UPN. Especialista en Métodos y técnicas avanzadas en investigación aplicadas a la educación y a las ciencias sociales, UPN. Licenciada en Educación con especialización en educación, Universidad de San Buenaventura, Bogotá. Profesora titular, catedrática jubilada, Licenciatura en Educación Infantil, Universidad Pedagógica Nacional. Correo electrónico: [gmfandino@pedagogica.edu.co](mailto:gmfandino@pedagogica.edu.co). Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-9386-119X>

2 Magíster en Educación, UPN. Especialista en Infancia, Cultura y Desarrollo, UDFJC. Licenciada en Educación Infantil, UPN. Profesora ocasional, Licenciatura en Educación Infantil, Universidad Pedagógica Nacional. Correo electrónico\_ [lkgonzalezr@pedagogica.edu.co](mailto:lkgonzalezr@pedagogica.edu.co). Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-6156-5174>

3 Magíster en Educación, Fonoaudiólogo, UNAL. Profesor ocasional, Licenciatura en Educación Infantil, Universidad Pedagógica Nacional. Correo electrónico: [jigaleano@pedagogica.edu.co](mailto:jigaleano@pedagogica.edu.co). Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-0869-9226>

4 Magíster en Psicología educativa, Universidad Central, Madrid. Licenciado en Filosofía y letras, PUJ. Asesor investigativo de la UPN (2018). Correo Electrónico [alpano8391@gmail.com](mailto:alpano8391@gmail.com) Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-1646-0357>

show the relationship between these categories based on the teachers' discourses, which are structured around contextual references, the vision of being a teacher and being a child, the recognition of the uniqueness of each child, the way in which the teachers value and ascribe meaning to their descriptions and appreciations about being a child, and how they project and account for experiences shared with children.

**Keywords:** early education, teacher education, educational practices, teaching practices, early childhood, teacher knowledge, preschool teacher, childhood

## Introducción

La investigación que se presenta fue financiada por la Universidad Pedagógica Nacional, hace parte de la línea de investigación *Creencias y pensamiento del profesor* y del grupo de investigación *Educación infantil, pedagogía y contextos*. Dicha investigación buscó caracterizar el saber de las maestras de educación de la primera infancia sobre los niños y niñas que tienen a su cargo, partiendo del supuesto de que ellas los conocen; pues además de ser en su mayoría profesionales especializadas en educación infantil, están en contacto permanente con ellos, lo que les posibilita construir un saber sobre los niños que tienen a su cargo.

Se fundamenta también el contexto histórico de los últimos años, en el cual la política de primera infancia ha sido muy favorable para la educación de los niños y niñas, en tanto ha posicionado la importancia de esta profesión, así como asuntos centrales asociados al potenciamiento del desarrollo infantil y el rol del maestro. Sin embargo, de manera paralela, desde las instituciones oficiales también se ha acentuado la preocupación por “medir” el desarrollo de los niños, respecto a lo cual las maestras manifiestan que generalmente las escalas construidas son cerradas y no les permiten describir las particularidades de los niños a partir de su saber y experiencia.

La investigación fue de corte constructivo-cualitativo y buscó comprender las características del saber de las maestras en dos tipos de contextos educativos: los jardines infantiles públicos, a los que asisten niños entre 0 y 5 años y las instituciones

educativas distritales o colegios, donde van niños de 4 a 6 años. Se entrevistaron a nueve maestras de jardines y nueve de colegios públicos. Se presenta aquí un análisis comparativo con base en tres grandes categorías: Visión global de las maestras, Desde dónde hablan las maestras y De qué hablan las maestras, así como un análisis de la relación entre las categorías. Las categorías se indujeron de la lectura grupal de los investigadores: dos especialistas en primera infancia, un psicólogo educativo y un fonoaudiólogo.

Con lo anterior se pretende mostrar que, dentro de los múltiples saberes sobre los niños de primera infancia, el de las maestras es un saber válido, con unas características particulares en tanto este se construye en la interacción directa con ellos y como tal tiene que ser reconocido para interlocutar con los que tienen otros profesionales como los psicólogos, los terapeutas y demás que trabajan con la primera infancia.

En su orden, el artículo presenta el contexto teórico, la metodología utilizada, los resultados y análisis de la información con base en las categorías antes señaladas y las principales conclusiones del estudio.

## Contexto teórico

El concepto de saber docente es asumido por Mercado (2002), a partir del concepto de “saber cotidiano” de Heller (1977), siendo así un saber que se construye en diálogo con otros y en el que los alumnos ocupan un lugar central. Por su parte, Tardif (2009) construye su concepto separándose de las posiciones “mentalistas” que se centran en los procesos cognitivos individuales y “sociologistas” que tienden a olvidar la construcción concreta de los saberes. Para el autor antes referido “el saber de los maestros es profundamente social y, al mismo tiempo, es el saber de los actores individuales que lo poseen y lo incorporan a su práctica para adaptarlo a ella y para transformarlo” (p.13). Tardif caracteriza el saber docente como un saber individual y social que lo hace diverso, de carácter temporal, plural y heterogéneo, personal y situado, lleva señales del ser humano y está fundamentado en la experiencia docente.

Es preciso señalar que para Tardif (2009) resulta fundamental reconocer que la razón de ser del trabajo docente se trata de prácticas sociales, es decir, el saber docente se construye con sujetos y la actuación con otros seres humanos, en este sentido la base del saber de los educadores está en la relación con el otro, con el colectivo de estudiantes. En consecuencia, la enseñanza no necesariamente exige de los maestros un saber sobre un objeto de conocimiento o determinada práctica, sino principalmente la capacidad para comportarse como sujeto en interacción con otros. El maestro actúa con cada niño y niña acompañado de sensibilidad y discernimiento; así, “la adquisición de la sensibilidad relativa a las diferencias entre los alumnos constituye una de las características principales del trabajo docente” (Tardif, p. 197). Esta sensibilización lo lleva a desarrollar una aptitud que le permite revisar continuamente su práctica, pues esta se halla relacionada con posiciones éticas y valores que el maestro tiene (Fandiño, 2016).

196 Este concepto de saber docente se enriquece con el concepto *Saber de la experiencia*, elaborado por Contreras y Pérez (2010), por lo cual se entiende que el saber de las maestras sobre los niños se puede catalogar como el saber que se ha ido elaborando por cada una, en relación directa con sus vivencias y mundos de sentido y significación atribuidos por ella a sus prácticas pedagógicas cotidianas, en sus contextos de formación y de ejercicio profesional. De esta manera, se hace énfasis especial en un saber construido en las interacciones diarias con los niños en general y con cada uno en particular. Este versa sobre lo que observan y lo que viven diariamente en el salón de clases, pero también en otros espacios y actividades que se realizan en la institución educativa. Es un saber que las hace pensar y repensar a los niños como sujetos, pero a la vez a ellas mismas como maestras y como personas.

### Metodología

Acorde con las investigaciones que la antecedieron, esta investigación fue orientada por un enfoque cualitativo, con un énfasis constructivista en el sentido de la definición dada por Latorre *et al.* (1996):

La metodología constructivista se orienta a describir e interpretar los fenómenos sociales, y por consiguiente los educativos, y se interesa por el estudio de los significados e intenciones de las acciones humanas desde la perspectiva de los propios agentes sociales. (p. 199) Cierra cita

El proceso investigativo se desarrolló así en varios momentos. En un primer momento se estableció el contacto con las maestras interesadas en participar; como ya se mencionó, la entrevista fue la base del estudio, en la que se le pidió a cada maestra describir diez niños de su grupo (seleccionados aleatoriamente) simulando una actividad de “entrega” de un grupo de niños a otro maestro (investigador). La indicación ofrecida a cada una de ellas fue: “haz de cuenta que voy a ser la maestra de tu grupo de niños. Háblame de cada uno”. Estas descripciones fueron grabadas y transcritas; sus contenidos se dividieron en párrafos de acuerdo con criterios conversacionales y temáticos dando lugar a los protocolos.

En segundo lugar, se codificaron cada uno de los registros o protocolos y se sometieron a sucesivas lecturas, que tenían como primer objetivo captar su contenido global y hacer una primera clasificación de los registros de acuerdo con los sentidos que describían los saberes de las maestras. Posteriormente, se procedió a iniciar el análisis de las entrevistas con la técnica de análisis de contenido, la cual retoma los planteamientos de Porlain *et al.* (1998), Martínez (1991) y Bonilla *et al.* (1997).

Para la categorización se siguió un proceso que combina un proceso deductivo e inductivo; así, las categorías deductivas son comunes a las maestras de todas las instituciones, mientras que las inductivas reflejan ciertas diferencias entre ellas. La construcción de las categorías centrales de esta investigación tuvo como referente inicial el artículo “Qué sabe una maestra de educación inicial sobre los niños” (Fandiño, 2016), en la que se entrevista a una maestra que trabajaba con niños de 2 a 3 años. En esta investigación el grupo reelaboró las categorías del estudio que lo antecedió, luego de leer y analizar las descripciones de las dieciocho entrevistas realizadas a nueve maestras de jardines y nueve maestras de educación inicial de los colegios.

Con la información categorizada, se redactó el documento en el que se describe y se incluyen todas las categorías y subcategorías. A través de un evento de socialización se hizo la devolución del texto con las maestras.

### Comparación entre las maestras de jardines y las maestras de colegios

Las grandes categorías resultantes fueron: **Visión global de las maestras**, en la que se analizan los componentes del discurso de cada una de ellas sobre los niños; **Desde dónde hablan las maestras de los niños**, sus intencionalidades o principios pedagógicos, el sentido de sus acciones, sus actuaciones, los gustos de los niños y los cambios y avances que ellos han realizado; **De qué hablan las maestras**, es decir, los temas o aspectos que abordan en las descripciones de los niños como son: la familia, su conformación y las características en las relaciones en el acompañamiento y en el apoyo que ofrece al proceso educativo y al desarrollo de los niños; **Las dimensiones del desarrollo infantil**, donde claramente se asumen las dimensiones del desarrollo planteadas en la Resolución 2343 de 1996 del Ministerio de Educación Nacional como ordenadores de la descripción, sin que implique perder una mirada integral del niño. Es así como se habla de la dimensión: personal, social, comunicativa y del lenguaje, motriz y cognitiva; **El cuidado** un componente fundamental en donde se refiere a la alimentación y la salud; y **La inclusión**, en tanto que algunas maestras tienen niños considerados de inclusión (Down, autista, ciego, con frenillo, entre otras).

Como ya se dijo, aunque las categorías que emergieron del estudio son similares en los dos grupos de maestras, hay especificidades que es importante evidenciar en esta comparación entre las maestras de los jardines y las de los colegios.

#### Visión global de las maestras

Si bien cada maestra tiene su propia forma de describir a los niños, los elementos que se tienen en cuenta en la mayoría de las narraciones son similares, sean ellas de jardines o de colegios; es así como las maestras describen a los niños por *sus rasgos personales*, los cuales se expresan en calificativos que se asignan a cada niño. *La familia* es

uno de los componentes que se encuentran en la mayoría de las descripciones, aunque hay diferentes maneras de referirse a ellas y de poner el énfasis en el cómo se habla de ellas. Las descripciones están centradas las *dimensiones del desarrollo* que están ligados al trabajo pedagógico de las maestras. El cuidado y especialmente la alimentación son una constante en las descripciones, aunque en las maestras de jardines tiene un mayor énfasis; las descripciones difieren en longitud, hay algunas de un párrafo y otras de casi una página por niños. Se muestran acá dos relativamente cortas:

**Andrés Felipe**,<sup>5</sup> tiene cuatro años, hijo único, familia nuclear, es un chico un poco tímido, él para expresarse se le dificulta un poco, para relacionarse con sus pares o con los adultos él tiene primero que tomar confianza para poder entablar una conversación con otra persona.

En cuanto a la parte pedagógica él es muy pilo, muy pilo en cuanto a las actividades que se realizan, las hace acorde a lo que es su parte corporal, lo que son juegos, manualidades, se le dificulta mucho [...] trabajar con lápiz, el coloreado si se evidencia que él es un poquito, como por decirlo así un poquito como flojo [...].

Y en su parte cognitiva si es excelente, es muy, muy pilo, le gusta mucho que uno le muestre imágenes, el reconocimiento de imágenes. En su parte nutricional, él a veces se demora demasiado, espera que la maestra lo apoye, lo ayude a cucharearlo, no tiene todavía esa autonomía de coger la cucharita él solo [...] (M.7. J.I.)

**Celeste** es una niña encantadora, súper reservada, ella solo se comunica con las compañeritas, pero conmigo muy poco. Cuando la observo porque a veces pienso que no habla con nadie y si la observo y ella se relaciona muy bien con todas, se ríe, pero la volteo a mirar y es súper seria. En casa debe tener una figura muy seria, muy dominante porque conmigo no, ella me sonríe, pero de ahí no pasa. La veo a veces como muy distraída, pero cuando uno lee cuentos ella está súper atenta, concentrada, pues yo digo que participen y ella habla, no, cuando le pongo atención a ella, y veo que sus interacciones

5 Los nombres de los niños han sido cambiados para proteger su identidad.

son muy buenas, entiende muy bien los cuentos, le gustan además [...]. (M.2 C.)

#### *Desde dónde hablan las maestras de los niños*

Tanto las maestras de jardines como de colegios, a medida que van hablando, van mostrando *sus principios y finalidades pedagógicas*, que fundamentalmente son: ayudar a que adquieran seguridad en sí mismos a través de la valoración de sus logros y de sus trabajos; la necesidad de respetar normas para la convivencia, hablarles con la verdad, entre otras. Un principio muy importante es el énfasis en hablar de los niños como seres únicos, es decir, que cada uno es un mundo, que tiene su propio ritmo y por lo que no se pueden comparar entre sí.

Igualmente, las maestras hablan de los niños desde las *actividades pedagógicas* que se realizan en la escuela o en el salón. Algunas se perciben que son propuestas por ellas como: bailar, saltar, colorear, dibujar, pintar, escribir, etc. y van describiendo cómo los niños se desempeñan en las mismas. También se habla de actuaciones más espontáneas como el juego y las relaciones entre ellos.

Los *gustos de cada niño*, es tal vez una de las descripciones más características de las maestras. Especialmente en las de colegios los gustos están ligados a las actividades que ellas desarrollan; estos parecieran estar relacionados con sus habilidades, pero no deja de llamar la atención que las maestras rara vez hacen referencia a si son hábiles en ellas, parece que al describir sus gustos van describiendo sus habilidades. Expresan: le gusta pintar, cantar, bailar, que le lean cuentos, las manualidades, jugar fútbol, etc.

Por último, como elemento común tanto de las maestras de jardines como de colegios aparece hablar de los niños *desde sus cambios y avances* en diferentes aspectos, lo que de cierta manera quiere decir que en estos es que ponen su énfasis. Muchas de las maestras hacían referencia a los primeros días y cómo había sido el proceso de adaptación y cómo habían cambiado hasta el momento del estudio.

Ya como aspecto particular en las maestras de colegio se describe a los niños a partir de *si han tenido o no escolaridad previa*. Lo anterior parece permitirles tener unos ciertos “saberes” sobre la convivencia en grupo y sobre acatar ciertas normas.

Esta experiencia escolar permite ver también el manejo de ciertas habilidades escolares, como el uso de los lápices y colores, las hojas de papel, incluso el quedarse sentados por un cierto tiempo. Ligado a la experiencia escolar está el gusto *por la escuela*, por asistir a ella, pero especialmente el gusto por las actividades que allí se proponen; algunas maestras hablan también de las actividades que los niños proponen. En relación con estas está el gusto por aprender al que varias maestras refieren.

#### *De qué hablan las maestras*

Los aspectos o temas con los que describen las maestras a los niños son en términos generales similares en las maestras de jardines y maestras de colegios. Se puede afirmar que las maestras hablan de los siguientes aspectos.

#### *La familia y el contexto*

A excepción de las maestras que hacen descripciones muy cortas, que son dos en jardines y dos en colegios, las docentes hablan de la familia para describir a la gran mayoría de los niños. En general, esta característica del saber de las maestras muestra que el “ser niño” está entendido en una perspectiva de “ser histórico”; es decir de haberse ido constituyéndose sujeto en una relación concreta y particular de pertenencia o ausencia, a un entorno familiar. Se presentan también características del contexto en el que viven o por el cual se integran los niños al colegio.

Tal vez la apreciación más general al comparar la manera como las maestras de jardines y de colegios se refieren a la familia es que las características y actuaciones de niños de los jardines están más “causadas” por la familia. En el caso de las maestras de colegios las descripciones de las familias parecen estar más encaminadas a “comprender” sus características y actuaciones de los niños. Es así como en el grupo de maestras de jardines, se describen muchos de ellos como *consentidos*, situación que lleva a que no hablen bien, lloren, sean voluntariosos, a que les falte independencia en su autocuidado y especialmente autonomía en el momento de la alimentación. Las maestras de colegios en algunos casos hablan más de *que les hacen todo* en la casa, referido a situaciones de orden y cuidado. El

calificativo de “consentidos” se encuentra poco en las maestras de colegios.

Lo que sí es similar de la descripción de las familias es *la atención y no atención que reciben los niños por parte de la familia*. Esta atención está muy referida a la presentación personal de ellos, a su limpieza, en el caso de las niñas al arreglo del pelo. En el caso de los colegios esta atención se extiende al acompañamiento por parte de la familia a las “tareas” o actividades para la casa que se envían desde el colegio.

Tanto las maestras de jardines como de colegios muestran un conocimiento con cierta profundidad de las *conformaciones familiares*; saben cuáles niños tienen padres separados, cuales viven con un solo padre o viven con las familias extensas. El hecho de que haya diferentes conformaciones familiares para algunas no implica necesariamente que los niños tengan problemas, aunque para otras sí. Las maestras conocen también los *contextos* de donde provienen los niños, sean estos geográficos, culturales e incluso de los barrios.

Definitivamente las relaciones de las maestras con las familias en la educación inicial son bastante cercanas, también porque la edad de los niños así lo obliga ya que en estas edades ellos no pueden ir, ni llegar solos de sus casas, ni pueden asumir muchos de los elementos de su cuidado.

En los colegios hay un elemento que vale la pena mencionar, es el hecho de que las familias en las que las maestras observan problemáticas que afectan a los niños son enviadas a la oficina de orientación donde son atendidas por la orientadora del colegio con el seguimiento de la maestra.

#### *Las dimensiones del desarrollo infantil*

Como se decía, al hablar de los niños las maestras hacen referencias explícitas a las dimensiones de desarrollo y es lógico en tanto que estas aparecen en los documentos oficiales del país desde los años 90 del siglo pasado. Las características asignadas a los niños, la permanencia y modificaciones de ellas en el transcurso de su vivir revelan un saber elaborado con una perspectiva de cambios, de avances y devoluciones, de emergencias nuevas y de retrocesos; de un proceso no lineal de ir siendo, de ir consolidando rasgos que a veces sirven para

construir otros logros de ser. Está concebido como un proceso de ir creando posibilidades nuevas y, a veces, de irse acercando a un horizonte deseado por la escuela y la sociedad. Algunas veces se menciona la edad cronológica como referente de la emergencia y cambio de las características.

#### *Desarrollo personal*

Aunque se parte de que el desarrollo personal y social están integrados, el hecho de que las descripciones de las maestras de los niños están centradas en las características individuales de cada uno, implica la presentación separada de estas dos. Este énfasis en las características individuales de cada niño, a la vez que muestra que son vistos como seres únicos, también evidencia el afán de la maestra por comprender las particularidades y entablar una relación específica con cada uno.

En las descripciones de los niños tanto de jardines como de colegios se encuentran varias similitudes. Es así como las maestras se refieren a la *edad* de los niños, con lo que muestran el conocimiento que tienen de ellos y para señalar alguna característica de la edad o algún adelantamiento o atraso.

La descripción de los niños como *activos* también se encuentra en ambos grupos de maestras; la connotación de activos tiene que ver con el interés de participar, pero también se usa para referirse a quienes consideran inquietos pero que no se quieren calificar así directamente. De otra parte, en ambos grupos de maestras se encuentran los niños que poco *obedecen y son inquietos*, ellos presentan algunas dificultades para seguir la lógica del jardín o colegio. No necesariamente se presentan como niños problemáticos, pero sí ponen a pensar a las maestras.

Igualmente, en ambos grupos de maestras se describen niños juiciosos, *tranquilos, que siguen órdenes*; son niños que para las maestras presentan pocos problemas y que en general hacen su trabajo bien. Incluso para las maestras de colegios son los niños a quienes les gusta el colegio; esta última descripción no es evidente en las maestras de jardines.

Las maestras de ambos grupos utilizan el calificativo de *pilo, inteligente*, incluso con ampliaciones como *súper pilo, súper inteligente*, para referirse

a ciertos niños. En algunos casos se califican así porque les llama la atención, pero la mayoría de las veces parece ser utilizado más para compensar alguna apreciación un tanto negativa que se va a hacer del niño. Estos calificativos aparecen en mayor medida en las maestras de colegios; parecería que el hecho de que los niños estén más grandes y por lo tanto realicen más cosas o que se les ofrezcan mayor diversidad de actividades, hace que este calificativo se despliegue más. Desde luego, no se puede desconocer que este es un calificativo muy escolar y que de cierta manera busca predecir su futuro rendimiento académico.

Ya como calificativos más particulares por grupo de jardines y colegios, se encuentra en las maestras de jardines la descripción de algunos niños como *independientes*, que es, además, una meta que se persigue en este nivel. Este calificativo si bien aparece en los colegios, no tiene la misma intensidad de los jardines, de alguna manera porque los niños son más grandes y porque parece que para las maestras esta es una de las finalidades que se desarrolla al comienzo del año escolar.

Llama la atención que las maestras de colegios hacen mayores descripciones de las *características físicas* presentes en los niños. En primer lugar, aspectos como el color de piel, la etnia, etc., son abiertamente descritos y comentados. Un elemento que no puede pasar por alto es la descripción de *la belleza* y el vínculo de este con las relaciones entre ellos; los niños son descritos como seres que sienten atracción entre ellos.

Otro de los calificativos de las maestras de colegios es el de *niños críticos*, o sea niños que discuten, que expresan sus desacuerdos o acuerdos y con los cuales la maestra se ve obligada a dialogar e incluso a discutir; igualmente se encuentran los niños *creativos e imaginativos*. Parecería que estas oportunidades y capacidades de los niños, les permiten a las maestras ampliar su mirada de ellos. Definitivamente los niños de colegio son más grandes, hacen más cosas, saben más y piden más.

#### *Desarrollo social*

En cuanto al desarrollo social en general las descripciones son similares en los dos grupos de maestras. En ambos grupos existe la descripción de *niños*

*tímidos* que presentan cierta dificultad en la relación con otros, aunque no se describen como problema, pues muchos de ellos para las maestras no presentan inconvenientes. En general con estos niños las maestras buscan ayudar a su integración.

La descripción de niños *que comparten o no comparten*, se da más en jardines. En colegios se habla más de *niños que colaboran con otros*, es decir, más que compartir, están dispuestos a la ayudar a los otros incluso a la misma maestra. Las maestras dan explicaciones de esta cualidad por la edad de los niños, aunque también por la crianza en el hogar.

Así mismo, en ambos grupos se describen los niños que le *pegan a sus compañeros*. Esta es tal vez una de las situaciones que las maestras ponen más atención y quisieran incidir más; es sobre estos niños que buscan conocer con mayor profundidad a sus familias, incluso, como se ha dicho, en los colegios se remiten a la oficina de orientación, en búsqueda de ayuda.

#### *Desarrollo motriz*

Esta es otra de las categorías en las que hay un énfasis en los saberes de las maestras, tanto de jardines como de colegios en las que predominan las afirmaciones que destacan el buen desarrollo y las preferencias motrices de los niños, así como sus dificultades o retos.

En estas descripciones por lo general discriminan entre la motricidad fina y gruesa. La motricidad fina se presenta asociada principalmente a actividades de rasgado, dibujo, modelado de plastilina y otras experiencias denominadas artísticas, mientras que las de motricidad gruesa se vinculan a bailar, saltar, trepar, entre otras. También usan expresiones referidas a la postura, así como al dominio corporal, experiencias sensoriales, el lenguaje y la expresión corporal. Las maestras de jardines incluyen los intereses o gustos identificados en los niños (baile, fútbol, pintura, dibujo y manualidades). Solo las maestras de colegios dan cuenta sobre las actividades motrices que nos les gusta a los niños.

Por último, tanto las maestras de jardines como de colegios dan cuenta de su trabajo pedagógico orientado a favorecer el desarrollo motriz de los niños. Estas acciones contemplan el trabajo

individual con quienes requieren un apoyo especial, la vinculación de las familias y las acciones pedagógicas con el grupo completo a su cargo.

### *Desarrollo de la comunicación y el lenguaje*

Tanto en las maestras de jardín como en las maestras de colegio se realiza una clara distinción entre la comunicación oral y la escrita.

La expresión verbal aparece en maestras de colegios y jardines, pero la expresión no verbal es exclusiva en las maestras de jardines, quienes ponen un énfasis especial en la “claridad del lenguaje” de los niños, para hacer referencia a la inteligibilidad del habla y parece que el trabajo pedagógico pone acento en el mejoramiento de este. La claridad del lenguaje también se encuentra en colegios, pero en menor proporción, debido seguramente a la edad de los niños.

Un elemento que emerge con fuerza de manera exclusiva en las maestras de colegios son las expectativas de las familias respecto al proceso de escritura y la descripción de los niveles de escritura o del momento del proceso escritural en el que se encuentran los niños. Es evidente que, en comparación con maestras de jardines, las maestras de colegios desarrollan mayor amplitud y profundidad en el aspecto de la escritura, lo cual puede ser explicado por la cercanía a los grados o niveles con la educación básica primaria y las expectativas que se tienen para el ingreso al grado primero. Así mismo, el hecho de estar en colegios seguramente hace que este elemento cobre mayor relevancia, a pesar de que algunas de ellas son claras en afirmar que el aprendizaje de esto no necesariamente se hace en estos grados.

En las maestras de colegios es más destacado el lugar de la interacción entre niños y entre maestras y niños que en las de jardines. Algo que puede explicar esto es el aumento de habilidades de tipo social y comunicativo que logran desarrollar los niños de 4 y 5 años, en comparación con los de 3 a 4 años. Lo anterior no quiere decir que las maestras de niños más pequeños no reconozcan ese valor comunicativo e interactivo, pero las situaciones en las que se da cuenta de esto son pequeñas interacciones cotidianas. En el trabajo con los niños más grandes las interacciones aparecen tanto en las

narraciones que ya son capaces de realizar, en las conversaciones que suscitan los diferentes temas que se abordan como en las propias regulaciones que ellos mismos tratan de realizar en su grupo.

Si bien la escritura aparece con mayor énfasis y elementos en los colegios, las referencias al dibujo son menores, aunque están presentes. En los jardines el dibujo aparece reiteradamente.

La lectura de libros se mantiene en los dos grupos de maestras, como una práctica central en el trabajo pedagógico que se realiza.

### *Desarrollo cognitivo*

Se encuentra como contenido propio la matemática elemental en colegios, a diferencia de los jardines en los que no aparecen mayoritariamente estas referencias. Esto se asocia a la fuerte influencia de lo que piden los niveles superiores.

La exploración del medio no aparece muy explícitamente en los colegios como tal, en los jardines toma un buen apartado en las descripciones de las maestras sobre lo cognitivo. En los colegios aparece el tema de las dificultades cognitivas.

Algunas maestras de jardines y de colegios se refieren al armado de rompecabezas por parte de los niños como parte del desarrollo cognitivo.

### *El cuidado*

Esta es una categoría que aparece tanto en las descripciones que hacen tanto las maestras de jardines como de colegios, evidenciando un poco de mayor fuerza en los primeros. Una posible explicación es porque las acciones de cuidado (alimentación, higiene y control de esfínteres) tienen un lugar más amplio —en términos de tiempo— dentro de los momentos específicos que integran las rutinas educativas de los jardines. En lo referido al control de esfínteres en los colegios solo se menciona en una oportunidad.

### *Alimentación*

La alimentación se encuentra tanto en las maestras de jardines como de colegios y es un aspecto de considerable importancia que tiene que ver con que los niños coman los alimentos que se les ofrece o la que llevan de sus casas. Se describen los avances en la forma como ellos reciben los alimentos



respecto al año anterior o a como los recibieron al inicio de este, haciendo énfasis en su autonomía e independencia al consumirlos. En los colegios, hay mayor insistencia en la importancia de que los niños disfruten la alimentación.

#### *Independencia y autonomía*

Lo encontrado en las narrativas de las maestras de jardines y colegios es que la autonomía e independencia de los niños tiene mucha relevancia para ellas. Estos desarrollos se relacionan con diferentes prácticas de cuidado como por ejemplo vestirse, ir al baño, lavarse las manos y alimentarse, sobre las cuales señalan los avances o alcances identificados en los niños. Como ya se mencionaba, en materia de cuidado en el colegio únicamente se alude a la autonomía e independencia en tareas como vestirse y alimentarse lo cual permite pensar que el lavado de manos y el control de esfínteres ya son alcanzados por los niños.

Vale la pena señalar que en el colegio se le otorga más valor a la independencia y autonomía en tanto favorecen que los niños resuelvan problemas cotidianos sencillos, así como el desarrollo de las experiencias pedagógicas que lideran las maestras, dando lugar a que se perciba una mirada y accionar más cercano a lo que pide la escuela.

#### *Presentación personal-higiene*

Para algunas de las maestras, la presentación personal hace parte importante de las características de los niños, destacando a aquellos que cumplen con esta condición. Esta cualidad se percibe relacionada con los hábitos de higiene personal del niño, los cuales son atribuidos al compromiso, presencia y dedicación de sus familias. En los colegios, esta mirada parece focalizarse más en las niñas ya que según las maestras este aspecto genera dinámicas de aceptación o exclusión entre los mismos niños.

#### *Salud*

Esta categoría hace parte de los saberes de las maestras tanto de jardines como de colegios y se percibe integrada a sus descripciones en la medida en que tiene incidencia en las dinámicas educativas. En estos casos las maestras también dan cuenta del momento en que perciben la presencia de alguna

enfermedad o cuando estas empiezan a afectar el normal proceso educativo. De igual manera, tanto en el jardín como en el colegio, las maestras señalan los apoyos que ofrecen a las familias y a los niños y las estrategias para que ellos retornen al aula y puedan continuar participando con el menor número de ausencias. Las maestras de los colegios hacen alusión a niños venezolanos que han llegado con problemas de salud.

#### *Inclusión*

Esta categoría aparece con similar relevancia en las narrativas de las maestras de jardines y colegios. En sus descripciones mencionan las características de los niños de acuerdo con el diagnóstico del que disponen, sin que disminuya su percepción positiva sobre ellos. Como en el caso de las descripciones sobre la categoría salud, las descripciones son bastante detalladas en los dos entornos educativos y al parecer son reflejo de que estos niños ocupan bastante su atención y dedicación, pues las lleva a hacer indagaciones importantes sobre las familias, las enfermedades o discapacidades asociadas y las estrategias pedagógicas más pertinentes para involucrarlos, además de acciones de orden interdisciplinario con médicos, terapeutas, psicólogos y otros profesionales.

Adicional a lo anterior, las maestras de jardines y colegios dan cuenta de cómo promueven actividades para que los demás niños del curso se involucren en la inclusión de sus compañeros, lo cual se convierte en una experiencia para todos, en la que hay un reto común que favorece y promueve el trabajo colectivo apoyando así la tarea de la maestra.

Las maestras de jardín explicitan que este tipo de procesos de inclusión hacen parte de su cotidianidad desde de tiempo atrás, lo cual las ha implicado de forma personal en el diseño y ejecución de propuestas pedagógicas pertinentes para cada caso.

#### **Consideraciones acerca de las relaciones entre las categorías**

Adicional a lo anterior, se considera importante compartir los siguientes hallazgos que dan cuenta de la relación entre las categorías y que caracterizaron las narrativas de las maestras participantes en la investigación.

### *Elementos contextuales*

#### **Familia de origen**

Aunque no todas las maestras lo mencionan, este aspecto puede considerarse un referente estructurante del discurso; la mayoría de las maestras inician descripciones desde ahí. Otras muchas veces, a propósito de alguna característica del niño o de otro aspecto, las maestras mencionan y comentan sobre los miembros, la estructura, las relaciones y papel de la familia de origen. La referencia constante a la familia, a veces hecha con relación a todos sus niños, denota la importancia que las maestras atribuyen a la conformación y sistema de relaciones familiares en que el niño vive o ha vivido; incluso, de manera explícita, a la ausencia de esas vivencias.

#### **Otro contexto de procedencia**

Varias maestras mencionan lugares, ambientes en donde los niños han vivido y desde donde llegan al jardín o al colegio; estas referencias les sirven para contextualizar alguna descripción o apreciación de algún rasgo o comportamiento infantil. La mención de ellos aporta a su comprensión y a veces sirve como telón de fondo para comparar las experiencias vividas por los niños en la familia y fuera de ella, y en el jardín-colegio con las del otro contexto.

#### **Contextos de actividades**

Con gran frecuencia muchas maestras mencionan los momentos, circunstancias, condiciones en que los niños muestran un comportamiento o en las que se aprecia alguna característica de ellos. Este referente contextual permite apreciar cómo el saber y el discurso en que se expresa se basan en la observación detallada, en una atenta mirada al niño en su realidad cotidiana, escolar o extraescolar. Es un conocimiento situado, que por ello mismo revela particularidades vitales y específicas del ser de cada niño.

#### **Visión del ser maestra**

Durante el despliegue de su discurso pedagógico, las maestras van dejando que emerja su saber en tanto proyección de la consciencia que tienen de

su ser maestras. Maestras que se van conformando en la vivencia de la relación con cada uno de sus niños. Sus miradas y actuaciones en relación con ellos denotan que constantemente viven, se perciben y orientan sus acciones como educadoras, es decir como potenciadoras de capacidades y constructoras de oportunidades para la formación y desarrollo infantiles.

Esa consciencia aparece impregnada de las vivencias “de ser niño” que cada maestra va experimentando y elaborando en las relaciones con ellos. Al mismo tiempo es una especie de simbiosis y proyección recíproca de dos seres en interrelación formativa y potenciadora.

Sus caracterizaciones y apreciaciones tienen los tonos emocionales, afectivos y cognoscitivos de la convivencia con sus niños. Es como si cada uno hablara a través de la mirada y la voz de su maestra. Esta simbiosis puede considerarse el fundamento de ese saber experiencial, abierto a la diversidad y al reconocimiento de cada singularidad infantil.

#### **Visión del ser niño**

El núcleo central de su saber gira en torno a su manera de entender el ser niño y de relacionarse con ese ser. Otros aspectos que emergen también en esa discursividad aparecen suscitados, de diversas formas y diferentes motivos, por las relaciones maestra-niños.

En su conjunto el saber pedagógico de las maestras participantes en la investigación está referido al ser infantil, vivenciado en individuos particulares de carne y hueso. La estructura narrativa de su discurso muestra a la maestra en un mundo de relaciones con personas únicas, cada una original y en constante cambio, irrepetible y sorprendente.

Esa visión del “ser niño” constituye un saber focalizado en cada persona única, con particularidades integradas en una totalidad de ser.

#### **Reconocimiento de la singularidad del ser niño**

Las maestras viven existencialmente con niños particulares, concretos, no con ideas o generalizaciones. Este saber construido en la vivencia y de vivencias se mantiene fiel a la singularidad de cada niño y le permite a la maestra moverse

flexiblemente de un niño a otro, de una experiencia a otra sin falsear el sentido de subjetividad de cada uno. Las conceptualizaciones o teorizaciones con que cuenta la maestra no la llevan a generalizaciones sobre las maneras de ser propias de cada uno.

Muchas maestras buscan planteamientos que les ayuden a contar con una mirada general, teórica de la infancia. De hecho, durante su formación y en su desempeño profesional encuentran lecturas, orientaciones de maestros y discursos audiovisuales que pregonan tales visiones. Aun así, en medio de una aparente dicotomía entre la generalidad teórica y la particularidad existencial, el discurso de ellas revela su fidelidad al sentido experiencial de la singularidad de cada niño. El académico o investigador, sin embargo, efectúa una especie de transformación de cada individualidad infantil, presentada por la maestra, hacia una globalidad o generalización conceptual, no estrictamente existencial. Las categorías y generalizaciones son una construcción de la investigación.

La visión del “ser niño” que tienen las maestras está presente en su discurso, que es portador explícito de su saber sobre este ser. Ese saber se encarna y se manifiesta en una estructura discursiva multidimensional de modos de considerar la integralidad del ser infantil.

Un núcleo estructurante de ese saber, lo constituye el que se conceptualiza aquí como Desarrollo Infantil. Un proceso constante de “emergencias y transformaciones de características”, de cambios; del ir siendo y ser niño; conjunto de procesos vinculados con “circunstancias, condiciones y experiencias” vividas en los contextos y entornos familiar, extrafamiliar y escolar.

Ese núcleo central se configuró, para efectos de la descripción e interpretación investigativa, como un conjunto de dimensiones particulares del desarrollo integral del niño; todas ellas interactuantes e inter estructurantes. Estas fueron como vimos: desarrollo personal, desarrollo social-convivencial, desarrollo cognitivo, desarrollo del lenguaje y la comunicación, desarrollo físico-motriz, cuidado, salud e inclusión, todas ellas en relación con sus cambios y avances e incluso retrocesos propios de la mirada pedagógica.

### Acciones pedagógicas

En estrecha relación tanto con la visión de ser maestra como con la visión del ser niño, el discurso de las maestras revela también su saber acerca de las acciones de enseñanza y promoción de los procesos, de las que se valen para propiciar la formación y potenciación de los niños. En cierta manera vienen a ser un dispositivo pedagógico que articula las dos visiones. En ocasiones se refieren a las actividades corrientes que emplean para su enseñanza, y en otras mencionan intervenciones especiales para atender necesidades particulares de alguno de sus niños.

El interés por el bienestar y desarrollo infantil motiva también a algunas maestras, según los casos a sugerir y hasta recomendar la intervención de algún especialista de los campos de la salud y nutrición, del lenguaje, la psicología u otro. Esto último significa que como profesionales de la educación relacionan su saber interdisciplinariamente con otras áreas de conocimiento, para favorecer el desarrollo integral infantil.

### Conclusiones

Las conclusiones que aquí se presentan buscan responder a la pregunta por las características del saber de las maestras sobre los niños, en ese sentido se realiza un análisis global del discurso que comunica unos contenidos de su saber pedagógico.

El discurso desplegado por las maestras entrevistadas puede caracterizarse por comunicar unos contenidos de su saber, algunas veces en un mismo orden, sin desconocer que, en algunas ocasiones, el orden es aleatorio. Lo que parece ser más significativo es el hecho de la presencia casi siempre constante de los mismos temas o contenidos.

Respecto de la constancia de las temáticas puede señalarse que:

- a. La gran mayoría de esos aspectos aparecen mencionados en los discursos de todas las maestras.
- b. Hay maestras que exponen su saber sobre los mismos tópicos para todos los niños.
- c. Otras maestras hablan solo de unos temas a propósito de unos niños; para otros hablan de diferentes temas. Hay así una especie de focalización

en los aspectos que pareciera les resultan especialmente significativos según el niño al que se refieren.

Otra característica de la estructura discursiva de ese saber es como las maestras cualifican sus descripciones y apreciaciones sobre el ser infantil. El mismo hecho de la frecuencia con que se trata un tema, es indicador de la relevancia que para la maestra pueda tener ese tópico.

Pero además, las maneras como las maestras significan sus vivencias con los niños se reflejan ciertamente en el empleo lingüístico y pedagógico de adjetivos calificativos: “muy...”, “muchísimo...”, “muchísimas veces...”, “pilo...”, “pilísimo...”, “gran colaboradora...”; a veces esos adjetivos los van empleado en escala ascendente de intensidad: “atento...”, “muy atento...”, “atentísimo...”; grados de cualificación atribuidos por la misma maestra a diversas características de diferentes niños, a la misma característica en varios niños o al mismo niño en diferentes características. Todas las consideraciones anteriores permiten apreciar que la estructura temática de ese saber está marcada, en el discurso, por unos énfasis.

El discurso de las maestras no refleja entonces esquemas fijos ni de vivencias, ni de significación, ni de pensamiento o actuación. Proyecta más bien un devenir experiencial teñido y matizado por la inmediatez de las relaciones maestra-niño y por sus vivencias compartidas. Se trata, pues, de una estructura discursiva claramente móvil que proyecta la propiedad de estar permanentemente a tono con la riqueza imprevista de la cotidianidad pedagógica en la que se detectan presencias o regularidades que van configurando modos de ser maestra

y niño. Así, los temas o contenidos de este discurso son susceptibles de ser categorizados por el investigador como conjuntos interrelacionados; esas categorías y subcategorías conforman una estructura de saber que da patente de profesional a las maestras de educación infantil.

## Referencias

- Bonilla, E. y Rodríguez, P. (1997). *Más allá del dilema de los métodos*. Norma.
- Contreras J. y Pérez de Lara, N. (2010). *Investigar la experiencia educativa*. Morata.
- Fandiño, G. (2016). Qué sabe una maestra de educación inicial sobre los niños. Análisis de caso. En G. Fandiño (Ed.). *Maestras, Practicas e investigación en educación infantil* (pp. 89-142). Universidad Pedagógica Nacional Colección subjetividades.
- Heller, A. (1977). *Sociología de la vida cotidiana*. Península.
- Latorre. A., Rincón, D. y Arnal, J. (1996). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. GR92.
- Martínez, M. (1991) *La investigación cualitativa etnográfica*. Texto.
- Mercado, R. (2002). *Los saberes docentes como construcción social*. Fondo de Cultura Económica.
- Porlain, R. Rivero, A. y Del Pozo, M. (1998). Conocimiento profesional y epistemología de los profesores II: Estudios empíricos y conclusiones. *Rev. Enseñanza de las ciencias*, 16(2) págs. 281-288. <https://doi.org/10.5565/rev/ensciencias.4131>
- Tardif, M. (2009). *Los saberes de los docentes y su desarrollo profesional*. Narcea.

