



**Centro de Estudios Sociológicos.
Doctorado en Ciencia Social con Especialidad en Sociología.
Promoción XV.**

**Las trabajadoras de la infancia en Bogotá:
Trayectorias, experiencias y sentidos asociados a su actividad en un contexto de
cambio organizacional.**

**Tesis para optar al grado de Doctora en Ciencia Social con especialidad en
Sociología**

Presenta: Vivian Nayibe Castro Romero.

Directoras:

Dra. Orlandina de Oliveira Barbosa y Dra. María Jesús Pérez García.

Lectora:

Dra. Landy Lizbeth Sánchez Peña

Ciudad de México.

Marzo, 2017.

*Para Helena, quien estuvo presente durante el tiempo que duró mi doctorado,
primero en mi mente y en mis sueños.
Luego como compañera de escritura, acomodadita dentro de mi cuerpo.*

Agradecimientos.

Esta tesis marca la finalización de un periodo de estudios que se inició en el año 2012, cuando ingresé al programa de Doctorado en Ciencia Social con Especialidad en Sociología del Colegio de México. Por ello en primer lugar agradezco a esta institución porque me abrió las puertas a un espacio académico enriquecedor, así como a la experiencia de vivir en un país diferente al mío. A su interior encontré apoyo académico, moral y financiero para mantenerme como estudiante y poder culminar esta etapa de mi formación. También al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología de México, que proporcionó una beca para mi sostenimiento durante cuatro años. Junto con esta institución agradezco al país mexicano y a su gente, por la generosidad expresada al educar y sostener económicamente a una estudiante colombiana.

Quiero agradecer particularmente a mis directoras de tesis, la Dra. María Jesús Pérez García y la Dra. Orlandina de Oliveira Barbosa, quienes acompañaron este proceso de investigación desde sus primeras formulaciones. Los contenidos de estas páginas muestran solo una parte del camino que recorrimos juntas en la delimitación y desarrollo de mi propuesta. De ambas recibí un atento seguimiento, agudas observaciones y motivación para culminar este esfuerzo. En ellas encontré apoyos que fueron más allá del tema puramente intelectual y sin lugar a dudas fueron fundamentales para alcanzar mi titulación.

Otras personas también contribuyeron a nivel académico y personal para llegar a este momento, por ello les quiero manifestar mi agradecimiento:

A la doctora Landy Sánchez Peña, profesora del Centro de Estudios Demográficos, Económicos y Sociales, quien como lectora externa aportó observaciones y sugerencias importantes para este documento. Asimismo, a la doctora Cristina Herrera del Programa Interdisciplinario de Estudios de la Mujer, quien aceptó ejercer como suplente dentro de mi comisión evaluadora.

A quienes sumados a mis directoras integraron el seminario de tesis del que participé en los primeros años del doctorado: profesoras María de los Ángeles Pozas y Ana María Tepichín, así como al profesor Minor Mora. También a mis compañeras y compañero en ese mismo espacio: Irene Lungo, Carolina Peláez y Juan Antonio López (Q.E.P.D), de quienes recibí retroalimentación e intercambio de ideas para la fundamentación de esta propuesta.

A mis compañeras y compañeros del doctorado, grupo diverso en su composición en términos de nacionalidades e intereses académicos, pero siempre cordial y unido. Entre ellos

especialmente a Velvet, con quien más pude compartir actividades dentro y fuera del aula, pues se mostró siempre cariñosa y dispuesta para aportarme en lo que requiriera. También a Carlos por la camaradería durante los últimos meses de trabajo en los espacios del Colegio de México.

Al personal de la Coordinación Académica del Centro de Estudios Sociológicos, de la Dirección de Asuntos Escolares y de la biblioteca, por su diligente atención a mis consultas y el apoyo para la realización de los diversos trámites administrativos que implicó el desarrollo de mis estudios.

A Aydeé Rodríguez Soto y Magda Ortega, quienes me contactaron con las trabajadoras de la infancia sobre las que versa esta investigación. Asimismo, a cada una de las trabajadoras que aceptaron ser entrevistadas y compartieron de manera generosa relatos sobre sus vidas, anécdotas y sentires relacionados con las labores que desempeñan cotidianamente con niñas y niños.

Por último, pero no de manera menos importante, quiero agradecer a mis personas más queridas, quienes me acompañaron siempre en la distancia desde Colombia: mi familia, punto de partida y de llegada. A mi papá y mi abuelo, por su motivación, por su fe y la espera paciente por cada uno de mis regresos. Especialmente también a mi madre y mi hermana, por su apoyo incondicional y amoroso, por estar siempre presentes y conseguir que la lejanía no significase distancia emocional ni desapego. A Agustín, por sus palabras de ánimo y el acompañamiento cariñoso para el logro de mis metas. A las amigas que he acumulado a lo largo de diferentes etapas de la vida, quienes siguen pendientes de mí y me ayudaron a evitar sentirme sola, aun cuando no siempre podía disfrutar de su compañía física, especialmente a Rosita, Isabel, Ana María, Andrea y Natalia.

CONTENIDO

INTRODUCCIÓN.....	1
Capítulo I. Antecedentes.....	15
Introducción.....	15
1.1 El Estado como agente dentro de la provisión de atención infantil extrafamiliar.....	16
1.2 El Estado como empleador en otros servicios sociales.....	22
1.3 Mujeres dedicadas a la atención infantil en contextos de pobreza.....	27
1.3.1 Mujeres de sectores populares que suplen al Estado en las labores de atención a la infancia.....	27
1.3.2 Mujeres de sectores populares que trabajan para el Estado en servicios para la atención infantil.....	31
Conclusiones.....	37
Capítulo II. Referentes conceptuales y metodológicos.....	40
Introducción.....	40
2.1 El trabajo con la infancia: características generales y contenidos asignados en el marco de la función estatal.....	40
2.2 El enfoque de la investigación y los niveles analíticos construidos para su desarrollo...	43
2.2.1 Nivel macro.....	46
2.2.2 Nivel meso.....	55
2.2.3 Nivel micro.....	58
2.2.3.1 Género y trayectorias laborales de las mujeres.....	60
Trayectorias laborales de las mujeres y cambio social.....	63
Trayectorias laborales de las mujeres en ámbitos específicos de actividad.....	67
2.2.3.2 Trayectorias laborales y subjetividad en el mundo del trabajo.....	70
Experiencias en el trabajo.....	71
Sentidos otorgados al trabajo.....	72
2.3 Estrategia metodológica.....	85
2.3.1 Técnicas utilizadas para la recolección de información.....	86
2.3.2 El trabajo de campo.....	89

2.3.2.1 Localidad Kennedy.....	92
Capítulo 3. Los servicios no formales para la atención infantil: sus orígenes y transformaciones en el tiempo.	99
Introducción.....	99
3.1 Antecedentes de los servicios no formales para la atención infantil.....	100
3.1.1 La cuestión infantil y el origen de instituciones extra familiares para la atención de niñas y niños.	103
3.1.2 La atención infantil en Colombia y su ciudad capital entre 1900 y 1970.....	109
3.1.2.1 La década de 1970 y el año internacional del niño como puntos de inflexión en el abordaje estatal de la atención infantil.....	121
3.2 Periodo incipiente de los servicios públicos para la atención de la niñez bogotana.....	129
3.2.1 La Convención de los Derechos del Niño y las disposiciones normativas sobre la atención infantil.	133
3.3 Periodo de consolidación de los servicios no formales para la atención de la niñez bogotana 2000-2015.	137
3.3.1 Las conferencias mundiales sobre educación inicial.	141
3.3.2 Transformaciones en los programas de atención a la niñez bogotana.	146
Conclusiones.	162
Capítulo 4. Los jardines tradicionales: espacio laboral y trayectorias de las trabajadoras.....	169
Introducción.....	169
4.1 Características iniciales del espacio laboral. Periodo 1980-1999.	169
4.2 Transformaciones en el espacio laboral. Periodo 2000-2015.	172
4.3 Trayectorias y experiencias de las trabajadoras.	176
4.3.1 Cohorte 1. Trabajadoras con vinculación a los jardines infantiles periodo 1980-1999.	176
4.3.1.1 Trayectoria previa al ingreso a los jardines infantiles.....	177
4.3.1.2 El ingreso a los jardines infantiles.	180
4.3.1.3 Transiciones experimentadas por la cohorte.....	184
4.3.1.3.1 La profesionalización.	186
4.3.1.3.2 Patrones en el vínculo laboral.....	191
Trayectorias de vinculación formal permanente.....	191

Trayectorias de vinculación flexible.....	194
Trayectorias de vinculación flexible con tránsito reciente a la vinculación formal temporal.	196
4.3.2 Cohorte 2. Trabajadoras que se vincularon a los jardines infantiles en el periodo 2000- 2015.	197
4.3.2.1 Trayectoria previa al ingreso a los jardines infantiles.	198
4.3.2.2 El ingreso a los jardines infantiles.	203
4.3.2.3 Transiciones experimentadas por la cohorte de manera posterior al ingreso a los jardines.....	205
4.3.2.3.1 Patrones en el vínculo laboral posterior al ingreso a los jardines infantiles.....	206
Trayectorias de vinculación formal permanente:	207
Trayectorias de vinculación flexible.....	208
Trayectorias de vinculación flexible con tránsito reciente a la vinculación formal temporal.	209
Conclusiones	210
Capítulo 5. Las casas vecinales: espacio laboral y trayectorias de las trabajadoras.	214
Introducción.....	214
5.1 Características iniciales del espacio laboral. Periodo 1980-1999.	214
5.2 Transformaciones en el espacio laboral. Periodo 2000-2015	217
5.3 Trayectorias y experiencias de las trabajadoras.	220
5.3.1 Cohorte 1. Trabajadoras que se vincularon a las casas vecinales en el periodo 1980 y 1999.	221
5.3.1.1 Trayectoria previa al ingreso a las casas vecinales.	222
5.3.1.2 El ingreso a las casas vecinales.	224
5.3.1.3 Transiciones experimentadas por la cohorte.....	230
5.3.1.3.1 La profesionalización.	234
5.3.1.3.2 Patrones en el vínculo laboral.....	236
De voluntarias a empleadas de asociaciones.	236
De empleadas de asociaciones comunitarias a empleadas del Estado.	239
Trayectorias de vinculación flexible.....	244
Trayectorias de vinculación flexible con tránsito reciente a la vinculación formal.....	246

5.3.2 Cohorte 2. Trabajadoras que se vincularon a las casas vecinales en el periodo 2000-2015.	247
5.3.2.1 Trayectorias previas al ingreso a las casas vecinales.	248
5.3.2.1 El ingreso a las casas vecinales.	250
5.3.2.3 Transiciones experimentadas por la cohorte.	252
5.3.2.3.1 De empleadas de asociaciones comunitarias a empleadas del Estado.	253
5.3.2.3.2 Patrones en el vínculo laboral.	254
Trayectorias de vinculación flexible	254
Trayectorias de vinculación flexible con tránsito reciente hacia la vinculación formal.	255
Conclusiones	256
Capítulo 6. Sentidos asociados al trabajo: orientaciones y subjetividades inmersas en las labores de atención a la infancia.	259
Introducción.	259
6.1 La orientación futura como trabajadoras.	259
6.1.1 Perspectiva de retiro del empleo con el Estado.	260
6.1.1.1 Por jubilación.	261
6.1.1.2 Por renuncia o abandono del empleo.	265
6.1.2 Perspectiva de permanencia como empleadas del Estado.	267
6.1.2.1 Permanencia como empleadas del Estado con el mismo rol laboral.	268
6.1.2.2 Permanencia como empleadas del Estado con cambio de rol laboral.	269
6.2 Sentidos otorgados al trabajo en el marco de las relaciones interpersonales en las que se desarrolla la labor.	271
6.2.1 Sentidos del trabajo en relación con las y los niños.	272
6.2.1.1 El trabajo como aporte para la vivencia de la infancia como experiencia diferenciada de la vida adulta.	273
6.2.1.2 El trabajo como aporte para la socialización infantil.	280
6.2.2 Sentidos del trabajo respecto a las familias.	285
6.2.2.1 El trabajo como aporte corresponsable a las familias.	286
6.2.2.2 El trabajo como aporte a la transformación de las relaciones paternofiliales.	293
6.2.2.3 El trabajo como ejercicio de vigilancia sobre las funciones parentales.	300
Conclusiones	306

Capítulo 7. Conclusiones.....	313
Referencias bibliográficas.....	328
Anexo 1. Guía orientadora de las entrevistas.....	364
Anexo 2. Ubicación de la localidad de Kennedy en el mapa de Bogotá.....	370
Anexo 3. Consideraciones relativas al tema de infancia dentro de los Planes de desarrollo Bogotá 1988-2016.....	371
Anexo 4. Trayectorias de las trabajadoras vinculadas a jardines tradicionales.....	373
Anexo 5. Trayectorias de las trabajadoras vinculadas a las casas vecinales.....	381
Anexo 6. Origen social de las entrevistadas que laboran en jardines tradicionales.....	391
Anexo 7. Origen social de las entrevistadas que laboran en casas vecinales.....	392
Anexo 8. Trayectoria educativa entrevistadas que laboran en jardines tradicionales.....	393
Anexo 9. Trayectoria educativa trabajadoras que laboran en casas vecinales.....	394
Anexo 10. Trayectoria laboral previa al ingreso de las trabajadoras a los jardines tradicionales.....	395
Anexo 11. Trayectoria laboral previa al ingreso de las trabajadoras a las casas vecinales.....	396
Anexo 12. Composición familiar de las trabajadoras que laboran en jardines tradicionales.....	397
Anexo 13. Composición familiar trabajadoras que laboran en casas vecinales.....	398
Anexo 14. Rutinas de trabajo establecidas dentro de los jardines infantiles y las casas vecinales.....	399
Anexo 15. Instrumentos de planeación y seguimiento utilizados actualmente en los establecimientos para la atención infantil.....	400

Índice de tablas.

Tabla 1 Periodos construidos como marco de referencia histórico social de la investigación..	54
Tabla 2 Características seleccionadas para llevar a cabo la descripción de los establecimientos para la atención infantil.....	57
Tabla 3 Elementos considerados para la construcción de la muestra de trabajadoras.....	80
Tabla 4 Elementos para la comparación de las trayectorias de las trabajadoras entrevistadas.....	84
Tabla 5 Características generales del grupo de trabajadoras entrevistadas.....	89
Tabla 6 Población por estrato socioeconómico localidad Kennedy. Año 2011.....	95

Tabla 7 Síntesis de las características de los jardines tradicionales. Periodo 1980-1999 y periodo 2000-2015..... 175

Tabla 8 Síntesis de las características de las casas vecinales. Periodo (1980-1999) y periodo (2000-2015). 219

Índice de gráficos.

Gráfico 1. Niveles de la investigación 46

Gráfico 2. Síntesis de los elementos que componen el nivel micro de la investigación. 79

Gráfico 3. Establecimientos no formales para la atención a la niñez. Bogotá 1980-1999 133

Gráfico 4. Eventos institucionales con consecuencias sobre aspectos pedagógicos y organizativos del trabajo..... 152

Gráfico 5. Componentes del lineamiento pedagógico y curricular para le educación inicial. Secretaría Distrital de Integración Social. 2009..... 157

Gráfico 6. Trayectorias de las trabajadoras con vinculación a los jardines infantiles tradicionales periodo 1980-1999..... 177

Gráfico 7. Trayectorias de las trabajadoras vinculadas a los jardines infantiles tradicionales periodo 2000- 2015..... 198

Gráfico 8. Trayectoria de las trabajadoras vinculadas a las casas vecinales periodo 1980-1999 221

Gráfico 9. Trayectoria de las trabajadoras vinculadas a las casas vecinales periodo 2000-2015 248

INTRODUCCIÓN.

Los estudios sobre inserción laboral femenina, así como sobre organización social del cuidado, han destacado la importancia de los servicios públicos para la atención cotidiana de niñas y niños que se encuentran en sus primeros años de vida, como alternativas para externalizar de las familias parte de la carga de trabajo de reproducción social y facilitar el desempeño laboral de sus miembros, especialmente de las mujeres¹. Además, la producción proveniente de este último campo ha puesto de relieve que en ellos se ocupa un volumen importante de trabajadoras de las que se conoce poco, por la escasez de fuentes oficiales para su caracterización.

Efectivamente, el trabajo de atención a niñas y niños con edades entre los cero y los cinco años no ha sido la rama de actividad feminizada más estudiada. En el contexto colombiano los análisis sobre trabajadoras de la infancia² son escasos y han enfatizado mayoritariamente en un único caso: el de las madres comunitarias³ que operan el programa de hogares comunitarios del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar. Adicionalmente, en sus contenidos se abordan temas dispersos, desde enfoques disciplinares múltiples, en los que no predomina la sociología, ni la perspectiva diacrónica para comprender la situación de este grupo de mujeres.

Estas observaciones generales motivaron el interés por aportar al conocimiento de la situación de las trabajadoras de la infancia que laboran para el Estado. La elección del ámbito de los servicios públicos responde a la revisión de la producción académica reciente sobre

¹ Ver por ejemplo: Arriagada, 1994; Knaul y Parker, 1996; Cerrutti, 2000; Acosta et.al, 2006; Ayala et.al, 2011; Weller, 2011; Orozco, 2013; Elborgh-Woytek, 2013; Piñeros, 2015; Sánchez, et.al, 2015; Guedes, 2007; Castro 2007; Salazar, 2007; Rodríguez, 2010; Marco 2010; Lamaute-Brisson 2010 y Martínez 2008.

² Según la Organización Internacional del Trabajo, prácticamente en todos los países del mundo el personal que se encarga de la atención extrafamiliar de niñas y niños durante sus primeros años de vida se compone casi exclusivamente de mujeres. Aunque existe un subregistro importante en las estadísticas, en las que se suelen ingresar únicamente los establecimientos formales que reciben niñas y niños mayores de 4 años, se señala que en América Latina y el Caribe, para el año de 2009 las mujeres constituían el 95% de la fuerza de trabajo empleada en los servicios para la infancia (OIT, 2012:52). Una situación similar se evidencia en la ciudad de Bogotá, en la cual la Secretaría Distrital de Integración Social registró que para 2014 contó con 3812 mujeres vinculadas a los servicios para la atención infantil y tan solo con 34 hombres (Radicado: SAL-15242). Debido a lo señalado en la totalidad del documento se hará referencia a las trabajadoras de la infancia en femenino.

³ Las madres comunitarias son mujeres que atienden población infantil desde sus propios hogares. Hacen parte del programa de mayor cobertura nacional que focaliza sus acciones en población social y económicamente desfavorecida.

ocupaciones centradas en la atención de las necesidades cotidianas de las personas, en áreas como la salud y la educación, en la que se ha puesto de relieve la importancia de considerar al Estado en su función como empleador dentro de los servicios sociales que operan bajo su competencia.

El Estado constituye un agente del que se espera que contribuya a nivelar las desventajas laborales que recaen sobre las trabajadoras dedicadas a labores relacionadas con la reproducción social que, aunque se desempeñen fuera de las familias, llevan la impronta de la devaluación y naturalización de las habilidades y conocimientos requeridos para su desarrollo (Budig y Misra, 2010). Asimismo, se reconoce como un agente dinámico, que transforma su accionar como proveedor de servicios para el bienestar de las poblaciones e influye sobre la situación de las personas que ocupa en esas ramas, en aspectos que van más allá de las asignaciones salariales y que deben ser investigados en cada contexto social y ámbito de intervención específico (Lund, 2010; Peng, 2010)

Respecto a esta dimensión del cambio se encuentra que en Colombia los establecimientos para la atención de niñas y niños se han transformado a lo largo de las últimas dos décadas, por factores como el aumento progresivo del interés público por el bienestar de este grupo poblacional, la influencia de las políticas públicas formuladas para visibilizar sus derechos, así como por la existencia de marcos legales, instancias gubernamentales y espacios para la coordinación de los agentes que intervienen en la provisión de los servicios (Leiva, 2011; Alcaldía Mayor de Bogotá, 2014).

El país ha aumentado la cobertura de los servicios para la infancia. Al respecto, un informe publicado por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos y el Ministerio de Educación Nacional señala un incremento en la cantidad de niñas y niños entre 0 y 5 que asisten a establecimientos, que pasó del 16% en el año 2007 al 41% en 2013⁴ (OCDE y Ministerio

⁴ Lo señalado no debe llevar a perder de vista que falta avanzar en términos de destinación presupuestal para los establecimientos que atienden a la población infantil (OIT, 2012, UNICEF, 2011). Se requieren medidas para mejorar las cifras de cobertura pues solo el 48% de los niños/as de 3 años y el 75% de los niños/as de 4 años asisten a servicios de este tipo, frente a los promedios respectivos del 70% y el 82% de los países que hacen parte de la OCDE. Asimismo, la financiación de los servicios y la cuota de inversión por niño/a también es inferior a la de

de Educación Nacional, 2016). Iniciativas para la atención infantil que en un comienzo fueron concebidas como modelos experimentales para resguardar a niñas y niños de escasos recursos mientras sus padres y madres devengaban el sustento cotidiano ganaron paulatinamente un lugar dentro del accionar público y se convirtieron en programas permanentes de los gobiernos, coordinados desde diferentes entidades estatales (Peralta, 2010).

Además, la calidad de los servicios empezó a aparecer como meta dentro del discurso público sobre la atención infantil. En un proceso descrito por autores como Araujo et.al (2013), Martínez y Soto (2012) y Marco (2014), como la transición desde enfoques asistencialistas hacia otros de corte más educativo, Colombia, como otros países de la región latinoamericana, ha llevado a cabo acciones para la formulación de criterios para el funcionamiento de los establecimientos para niñas y niños. Desde el año 2009, el Ministerio de Educación Nacional desarrolló discusiones al respecto que dieron como resultado la publicación en el año 2014 del documento: “modalidades y condiciones para la educación inicial”, así como de las orientaciones pedagógicas para el desarrollo de este nivel educativo.

La ciudad de Bogotá dio pasos en ese mismo sentido antes que el nivel nacional⁵. Desde el año 2004 cuenta con normatividad que obliga al gobierno distrital a reglamentar los servicios para la infancia y establecer sus condiciones de funcionamiento bajo criterios de calidad, en aspectos relacionados con la infraestructura, pero también con los procesos pedagógico, nutricional, de talento humano y de salubridad (Acuerdo 138 de 2004). De hecho, a partir del año 2000 inició la publicación de una serie de documentos con reflexiones sobre las características de los establecimientos para la atención de niñas y niños entre cero y cinco años, que funcionan bajo la coordinación del Departamento Administrativo de Bienestar Social (actual Secretaría Distrital de Integración Social). Con base en ese acumulado, la entidad publicó durante el año

los países que integran esa organización. En el 2011, Colombia gastó el 0,5% del Producto Interno Bruto en el primer rubro, ligeramente inferior al promedio de la OCDE calculado en 0,6%. La cantidad de recursos destinados a cada niño/a (USD 3.491) es inferior en comparación con el promedio de la OCDE (USD 7.428). (OCDE y Ministerio de Educación, 2016: 90).

⁵ Los balances internacionales sobre el avance en la calidad de los programas para la atención infantil señalan que las iniciativas municipales no concentran la mayor parte de la cobertura, pero se destacan por tener un mejor desempeño en comparación con los programas nacionales en variables asociadas a la calidad. En ellos se observa con más frecuencia el enfoque integral en la atención, cuentan con personal más calificado, pagan mejores salarios e invierten un monto mayor por niño atendido (Caridad y López Boo, 2015).

2009, tanto el lineamiento pedagógico para orientar las intervenciones llevadas a cabo con infantes en sus diferentes modalidades de atención extra familiar, como los estándares de calidad para los servicios de educación inicial en la ciudad. Lo anterior generó modificaciones organizativas en los servicios relacionadas con la profesionalización de su talento humano, la unificación de los criterios de operación de los diferentes tipos de establecimientos y las formas de vinculación laboral de sus empleadas.

Este contexto de modificaciones ubica a los servicios para niñas y niños que dependen de la institucionalidad bogotana como escenarios interesantes para observar la influencia de esos procesos de cambio organizacional desde la perspectiva de las trabajadoras. Motivó preguntas generales como: ¿qué ha pasado con las trabajadoras de la infancia durante estos procesos de transformación de los servicios? y ¿cómo han vivido los cambios señalados? A partir de estas formulaciones iniciales se procedió a identificar el objeto específico a estudiar constituido por las trayectorias laborales, experiencias y sentidos atribuidos a su labor por parte de las trabajadoras de la infancia.

Dicha elección se sustenta en que las trayectorias laborales son una herramienta que permite comprender las interacciones entre el tiempo histórico-social, los cambios en el mundo del trabajo y las posiciones ocupadas por las personas dentro de su respectiva actividad. Además, porque posibilitan analizar la interacción entre aspectos objetivos y subjetivos del trabajo. Cuando se analizan desde una perspectiva longitudinal permiten explorar las experiencias asociadas a los cambios en el empleo, a la vez que los sentidos producidos por las personas relación con su ocupación (Muñiz, Roberti y Deleo, 2013; Roberti, 2012b, Mauro 2004 y Longo, 2009).

En relación con ello, las experiencias se definieron como expresiones narrativas en las que las personas interpretan las transiciones ocurridas durante sus recorridos laborales y manifiestan cómo vivieron los cambios entre determinadas posiciones, lo que representaron esos cambios para sus vidas, así como los recursos que utilizaron para adaptarse a esas circunstancias variables. Por su parte, los sentidos se entendieron como construcciones narrativas conformadas por dos ejes: la orientación futura que las trabajadoras asignan a su labor y las

descripciones sobre la relevancia de su práctica en el marco de las relaciones que la llevan a cabo.

En atención a lo señalado hasta aquí, se planteó el siguiente el objetivo general para la investigación:

-Analizar la influencia del cambio operado en las formas de organizar los servicios para la atención a la niñez que dependen de la institucionalidad pública bogotana, sobre las trayectorias y experiencias de las trabajadoras de la infancia, así como sobre los sentidos otorgados a su actividad en los contextos en que llevan a cabo sus labores.

Para su desarrollo se adoptó el enfoque biográfico porque sus postulados y herramientas metodológicas suministran un referente para llevar a cabo la articulación entre los aspectos colectivos e individuales de los diferentes fenómenos sociales (Reséndiz, 2001). En esta investigación los primeros corresponden con la forma de organización de los servicios públicos para la infancia y los segundos a la subjetividad de las trabajadoras inmersas en la actividad de atender a niñas y niños. Este enfoque se consideró en articulación con la perspectiva de género, ya que, como se ha señalado antes, el trabajo con la infancia es una ocupación feminizada. Además de contar con presencia mayoritaria de mujeres en su desarrollo se asocia con lo femenino como construcción social, independientemente de que algunos hombres hayan ingresado como trabajadores a los servicios.

Para el desarrollo de la investigación se definieron tres niveles de análisis. El primero (macro) de orden contextual e histórico-social. El segundo (meso) constituido por los establecimientos en los que se lleva a cabo el trabajo con la infancia, considerados como espacios laborales. Y el tercero (micro) referido a la situación de las trabajadoras, que se caracteriza a través de tres: aspectos sus trayectorias y experiencias laborales, así como con los sentidos asociados a su actividad. En consideración de cada uno de estos niveles analíticos se formularon los siguientes objetivos específicos para la investigación:

1) Describir el proceso de cambio ocurrido en la organización de los servicios estatales para la atención de niñas y niños entre 0 y 5 años que dependen de la institucionalidad pública bogotana.

Su desarrollo constituye el marco de referencia para la comprensión de la situación de las trabajadoras de la infancia y sus transformaciones en el tiempo. En su caracterización se incluyen aspectos macro de la atención infantil entendida como actividad social en cuya configuración confluyen ideas sobre la infancia como etapa de la vida, las asignaciones de género que ubican a las mujeres como las personas idóneas para encargarse de las labores relacionadas con la atención institucional de las y los infantes, así como los procesos a través de los cuales el Estado concibe como ámbito de su competencia la provisión de servicios para la atención extrafamiliar de niñas y niños, a la vez que define sus características organizativas .

En este último ítem se tuvo en cuenta que las actuaciones gubernamentales respecto a la atención cotidiana de infantes en sus servicios sociales no constituyen exclusivamente esfuerzos particulares con implicaciones locales, sino que deben ser comprendidos como parte de tendencias globales en relación con el tema, difundidas a través de instancias como organismos internacionales y espacios como foros de discusión sobre las problemáticas y necesidades de niñas y niños.

La estrategia para el cumplimiento de este objetivo tuvo en cuenta el tiempo como dimensión fundamental para comprender un cambio organizativo como el operado en los servicios públicos para la atención de la infancia bogotana. Por ello se delimitaron periodos que permitieran dar cuenta de las características iniciales de los servicios para la niñez y sus posteriores transformaciones. Éstos se construyeron a partir de la identificación de cortes en el tiempo que resultasen ilustrativos de virajes o cambios en la orientación de las acciones gubernamentales relacionadas con los establecimientos públicos para niños y niñas. A partir de la observación del proceso acontecido en la ciudad de Bogotá se establecieron los siguientes periodos:

-Periodo incipiente de los servicios públicos para la atención de la niñez bogotana (1980-1999). En el que la ciudad de Bogotá definió sus propias estrategias y formas organizativas para la atención de niñas y niños en situación de pobreza y vulnerabilidad social, con autonomía del nivel nacional. En los años que cubre diversificó su oferta de establecimientos para la infancia a través de la implementación de programas no formales para la atención extrafamiliar de infantes como las casas vecinales y los jardines infantiles tradicionales, que funcionaban con un importante componente de participación familiar y comunitaria dentro de la puesta en operación de los servicios.

-Periodo de consolidación de los servicios públicos para la niñez bogotana (2000-2015). En el que la ciudad de Bogotá implementó estrategias para la cualificación de los programas no formales para la atención de la niñez que funcionan bajo su competencia. Es una época de transformaciones relacionadas con la definición de los criterios operativos de los establecimientos, así como a la delimitación de un objetivo unificado para las intervenciones con la infancia, relativo al tipo de educación que ofrecen los servicios estatales y los objetivos del trabajo con niñas y niños. Se caracterizó por la redefinición del papel de madres y padres de familia en relación con los establecimientos para la atención cotidiana de sus hijos/as, así como por el aumento de la responsabilidad pública dentro de la provisión de los servicios, que generó cambios en su organización interna.

2) Examinar las implicaciones del cambio organizacional en dos espacios laborales: los jardines infantiles y las casas vecinales.

Para el desarrollo de este objetivo se consideró que las tendencias identificadas para los diferentes periodos con los que se caracterizan los orígenes y posteriores transformaciones organizacionales de los servicios para la atención infantil debían ser estudiadas en el escenario específico en el que se desarrolla el trabajo con niñas y niños, es decir en los establecimientos que hacen parte de la oferta institucional para este grupo. Éstos fueron definidos como espacios laborales que asumen características que varían a lo largo de la historia, que posibilitan la organización de actividades y procesos de división del trabajo, pero también la producción de relaciones sociales entre los agentes que participan como trabajadores/as.

La estrategia para llevarlo a cabo consistió en la selección de dos espacios laborales con la intención de dar cuenta de la diversidad de formas asumidas por los servicios para la niñez que funcionan bajo la administración de una misma entidad pública. Se optó por los jardines infantiles tradicionales y las casas vecinales, ya que son los tipos de establecimientos para la atención infantil más antiguos existentes que dependen de la institucionalidad pública bogotana. Cada uno de ellos se caracterizó teniendo en consideración su forma de funcionamiento interna y los cambios ocurridos en la misma a partir del año 2000.

3) Caracterizar las trayectorias laborales de las trabajadoras vinculadas a los jardines tradicionales y las casas vecinales.

Tanto este como los siguientes objetivos corresponden con el nivel micro de la investigación. Para llevar a cabo la caracterización propuesta se delimitaron dos cohortes de trabajadoras en razón al tiempo de antigüedad en las labores con la infancia y para cada uno de los espacios laborales seleccionados: los jardines infantiles y las casas vecinales. La cohorte 1: con ingreso entre los años 1980-1999 y la cohorte 2: con ingreso entre los años 2000-2015.

Esta estrategia respondió al criterio de identificar las particularidades de las trabajadoras que ingresaron a los servicios públicos analizados en los diferentes periodos de tiempo y establecer comparaciones entre ellas. Adicionalmente, de definir qué cursos han asumido sus trayectorias en el contexto de cambio organizativo de los servicios y cómo han experimentado esos procesos cada una de las cohortes, ubicadas dentro de ambos tipos de establecimientos.

La caracterización de las trayectorias de trabajadoras se realizó a partir de tres aspectos: 1) itinerario laboral y educativo previo al ingreso a los establecimientos para la atención infantil, 2) el ingreso a los mismos como transición que da la entrada al medio laboral específico en el que se ubican y 3) trayectoria desarrollada de manera posterior al ingreso a los establecimientos.

4) Analizar la forma como las trabajadoras experimentaron las transiciones derivadas del cambio en la organización de los servicios para la atención de niñas y niños.

Bajo la consideración que los cambios organizativos identificados en los servicios para la infancia derivaron en transiciones dentro de las trayectorias de las trabajadoras se propuso analizar experiencias asociadas a esos eventos, según la vinculación a diferentes espacios laborales y cohortes por antigüedad. Para cumplir lo señalado se adoptó la propuesta de Elder (1985 y 1991) para interpretar las transiciones asociadas a procesos de cambio social, que aplicadas a este estudio significa entenderlas como situaciones que generan disparidades entre las demandas del medio laboral y los recursos de las trabajadoras para satisfacerlas. Adicionalmente como circunstancias en las que las trabajadoras llevan a cabo ciclos de control sobre su situación, es decir, procesos en los que se ajustan a las demandas o imperativos institucionales que recaen sobre trabajo, mediante adaptaciones en sus prácticas.

5) Analizar los sentidos que las trabajadoras otorgan a su actividad laboral en el marco de los cambios organizativos en los servicios para la atención integral de niñas y niños.

Para el desarrollo de este objetivo se exploraron los sentidos que las trabajadoras otorgan a su actividad que como se señaló antes se definieron desde dos perspectivas: en tanto orientación futura dentro de su actividad y como la relevancia asignada a su trabajo en el marco de las relaciones en el que lo llevan a cabo, o sea, con niñas y niños, así como con sus familias. En el entendido que el sentido de las acciones es el mentado por los sujetos, se analizaron las narrativas de las trabajadoras para identificar expresiones que dieran cuenta de ambas facetas del sentido de su trabajo, con base en ellas se elaboraron etiquetas que recogieran los rasgos más significativos para su descripción.

Como este estudio indaga por elementos de la subjetividad de las trabajadoras, se inserta dentro de la tradición cualitativa de la investigación social. Las técnicas utilizadas para la recolección de información fueron entrevistas con trabajadoras de la infancia, así como la revisión de fuentes documentales para la documentación del proceso de cambio organizativo ocurrido en los servicios bogotanos entre los años 1980 y 2015. Cabe destacar también que este es un estudio descriptivo y de carácter exploratorio que contó con las siguientes hipótesis formuladas para que sirvieran como orientación para su desarrollo y el establecimiento de relaciones entre los diferentes hallazgos:

- a. Los cambios operados desde la década de los ochenta en las formas de funcionamiento de los servicios estatales para la atención infantil han influido sobre las trayectorias y experiencias de las trabajadoras que se vinculan a ellos.
- b. Los sentidos atribuidos al trabajo por parte de las mujeres en ese contexto de cambio son diversos y están relacionados con aspectos como diferencias en las trayectorias en razón de la antigüedad, la forma de vinculación laboral y la experiencia de trabajo según tipos de establecimientos (jardines infantiles o casas vecinales).

Para finalizar se debe señalar también que las entrevistas tuvieron como preámbulo la solicitud de un permiso ante la Secretaría Distrital de Integración Social. Se llevaron a cabo en la localidad de Kennedy, que es un territorio ubicado al suroccidente de la ciudad de Bogotá. Allí se asientan tanto jardines infantiles y como casas vecinales con más de treinta años de funcionamiento en los que fue posible ubicar trabajadoras con niveles similares de antigüedad en los servicios. La subdirectora local de esa entidad proporcionó una lista de establecimientos y los nombres de las trabajadoras vinculadas a ellos, con características como su año de ingreso al empleo y la forma actual de contrato laboral. Con base en esa información se contactó a las entrevistadas y se solicitó su participación en este estudio. En total se realizaron 35 entrevistas, 20 con trabajadoras de casas vecinales y 15 con trabajadoras de jardines infantiles.

Algunas anotaciones sobre el referente empírico de la investigación.

Para facilitar la comprensión de las características del referente empírico seleccionado para esta investigación conviene realizar algunas precisiones. En el Distrito Capital⁶, los establecimientos para la atención de la infancia dependen de la Secretaría Distrital de Integración Social⁷, que es la entidad rectora de la política social en la ciudad. Entre sus funciones se encuentra la garantía

⁶ El Estado colombiano funciona mediante descentralización. Además del nivel nacional, cuenta con unidades político administrativas de menor tamaño que son los departamentos. Éstos a su vez se componen de municipios. Bogotá es un municipio que se reconoce normativamente como Distrito Capital, por lo cual tiene un nivel de autonomía y atribuciones administrativas similares a los de los departamentos. Esta ciudad también se divide administrativamente en 20 unidades territoriales que se denominan como localidades. A lo largo de este documento se hará referencia a Bogotá o al Distrito de manera indistinta.

⁷ Antes del año 2006 se denominaba como Departamento Administrativo de Bienestar Social.

de los derechos de los distintos grupos poblacionales, familias y comunidades, con especial énfasis en la prestación de servicios sociales para quienes se encuentran en condición de pobreza, así como de vulneración de sus derechos o exclusión social (Decreto 607 de 2007).

En el marco de esa misionalidad pone en operación establecimientos no formales para la atención integral de niñas y niños. Eso significa que coordina el funcionamiento de espacios en los que recibe cotidianamente a infantes entre los 0 y 5 años, satisface sus necesidades alimentarias y de protección, a la vez que cumple un papel educativo. Los servicios educativos que presta se denominan como no formales, porque no encajan en el sentido clásico del término educación formal, que alude a la formación con base en contenidos delimitados por áreas del conocimiento, cuya apropiación debe ser demostrada a través de evaluaciones (Ministerio de Educación, 2014).

Como se verá en capítulos posteriores, este tipo de programas fueron creados durante la década de 1980 como alternativa viable y económica para la atención de la niñez de comunidades socialmente desfavorecidas. Representaron una alternativa para el grupo etéreo entre los cero y cinco años contara con una oferta pública que garantizara su protección mientras sus parientes laboraban. En ese entonces fueron concebidos como iniciativas que se podían desarrollar en contextos alternativos a las escuelas y solían estar a cargo de madres o agentes comunitarios, que no siempre contaban formación en su área de desempeño. Eso los diferenciaba de los programas formales o convencionales que se desarrollaban en una institución educativa a cargo de docentes y/o personal calificado (Peralta y Fujimoto, 1992; Cortés y Giacometti, 2010).

Con el paso del tiempo esos rasgos se han tendido a transformar, por aspectos como cualificación del personal y la reducción de la participación comunitaria dentro de su funcionamiento. Por ello, la actualidad el atributo fundamental que define su clasificación como establecimientos no formales es que el tipo de educación que ofrecen, que no se encuentra incluida como parte del sistema educativo nacional (Tourrián, 1996), pues en Colombia éste

abarca desde el nivel preescolar (un año obligatorio)⁸ hasta la educación secundaria. En ese sentido, no se encuentran regidos por la Ley General de Educación (ley 115 de 1994)⁹ sino por la normatividad particular del Distrito sobre el tema.

El grupo etéreo en el que se focalizan estos servicios es la población entre los cero y cinco años, lo que significa que se encuentran en lo que en la actualidad se denomina como primera infancia. Su relevancia como foco de intervención en establecimientos para su atención integral estriba en que los primeros años de la vida se definen como sustanciales para alcanzar el desarrollo de capacidades que se reflejarán a lo largo de la vida adulta de las personas. En ese sentido, la inversión pública en este grupo humano se caracteriza dentro del discurso estatal como estrategia para el desarrollo de los países, que tiene impactos positivos particularmente marcados en el caso de las y los niños en situación de pobreza (Reimers, 1992 y 1999; Rolla y Rivadeneira, 2006; Cortés y Giacometti, 2010; Ullmann, Maldonado y Nieves, 2014; Myers, 1995; Bernal y Camacho 2012 y 2015; Romero, 2009; Ramírez 2009 e Itzcovitch, 2013; entre muchos otros).

Estructura de la tesis.

La tesis está compuesta por esta introducción y seis capítulos. A lo largo del primero se presentan los antecedentes de la investigación, conformados por la revisión bibliográfica que sustenta el interés por llevar a cabo un estudio sobre trabajadoras de la infancia. En sus contenidos se destacan los argumentos que ubican al Estado como ente relevante dentro de la provisión de servicios para atención integral de niñas y niños durante sus primeros años de vida. Asimismo, los vacíos existentes en la producción académica sobre las personas que ejercen sus labores en este ámbito público de intervención.

⁸ En Colombia la educación preescolar hace parte del sistema educativo formal y se rige por la Ley General de Educación⁸. Se ha concebido e institucionalizado como el nivel preparatorio para la educación básica primaria. Por ello, las prácticas pedagógicas que incluye se concentran en el aprestamiento o el desarrollo de habilidades y conocimientos básicos que permiten a niñas y niños prepararse, acomodarse y ajustarse a los requerimientos de este nivel educativo (Ministerio de Educación Nacional, 2014).

⁹ Respuesta derecho de petición radicado 12886. Mayo 6 de 2013.

En el segundo capítulo se exponen los referentes conceptuales y metodológicos de la tesis. Empieza con una precisión sobre la manera como se concibe el trabajo de atención a la infancia en esta investigación, seguida de una presentación del enfoque biográfico y del enfoque de género como las maneras más adecuadas para conocer aspectos de la situación de las trabajadoras en un contexto de cambio organizacional. Posteriormente se desglosan cada uno de los niveles analíticos propuestos: macro, meso y micro, los conceptos que les dan contenido y la estrategia para analizarlos. Para finalizar, se explicita la estrategia metodológica, las técnicas de investigación utilizadas y la forma como se llevó a cabo el trabajo de campo.

El tercer capítulo está conformado por el marco-socio histórico de la investigación. Sus contenidos aportan un marco de referencia para comprender el origen y la transformación de los servicios no formales para la infancia bogotana. Inicia con una mención a las interrelaciones entre las producciones sociales de la infancia y de la maternidad, como construcciones que permiten comprender la feminización del trabajo con la infancia. Luego describe los orígenes de los establecimientos públicos para la atención infantil y su evolución en el contexto colombiano desde comienzos del siglo XX hasta la década de 1970. Posteriormente se presentan las dos etapas en las que se enmarca temporalmente esta investigación: el periodo incipiente de los servicios bogotanos para la infancia (1980-1999) y el periodo de consolidación de los mismos (2000-2015).

Los capítulos cuatro y cinco se dedican tanto a la reconstrucción del nivel meso como la exposición de las trayectorias y experiencias de las trabajadoras. El primero corresponde a los jardines infantiles y el segundo a las casas vecinales. Al interior de cada capítulo se presentan las características organizativas iniciales de cada espacio laboral (periodo 1980-1999) y las transformaciones ocurridas de manera posterior al año 2000. Luego se muestran las trayectorias de las diferentes cohortes de trabajadoras organizadas en relación con la trayectoria previa al ingreso a los servicios estatales, el ingreso a los mismos y las transiciones experimentadas posteriormente.

El capítulo final se dedica a la exposición y análisis de sentidos asociados al trabajo por parte de las educadoras. Se organiza alrededor de las dos dimensiones que se ubicaron como

significativas en relación con el objeto de esta investigación: la orientación futura de la labor y los sentidos en relación con niños/as y familias. Por último, se presentan las conclusiones de la investigación.

Capítulo I. Antecedentes.

Introducción.

En este capítulo se exponen los antecedentes que justifican llevar a cabo una investigación sobre trabajadoras de la infancia vinculadas a servicios estatales. En la primera parte se identifican los argumentos que sustentan la importancia de los establecimientos públicos para la atención de niños y niñas, así como de estudiar al Estado en su función como empleador dentro de esa área de intervención pública. Sus contenidos provienen del campo de los estudios sobre el trabajo de cuidado adelantados a lo largo de la última década en la región latinoamericana, desde los cuales se ha propuesto como tarea pendiente profundizar en el conocimiento de la situación de las trabajadoras de la infancia. En este mismo apartado se destacan los aportes que se retomaron para esta investigación provenientes de indagaciones sobre el trabajo de las mujeres en otras ramas de los servicios sociales que operan bajo la coordinación del Estado.

La segunda parte del capítulo tiene como hilo conductor la relación entre mujeres, Estado y atención infantil en contextos de pobreza. Para su comprensión se debe destacar que por características que asume la política social en Colombia, con servicios que no son universales, sino que se encuentran focalizados en sectores identificados como los más necesitados, el tema de las trabajadoras de la infancia que trabajan para el Estado remite indisociablemente a contextos de trabajo con población económica y socialmente desfavorecida. Debido a ello en este apartado se sintetizan los hallazgos provenientes de estudios realizados tanto en Colombia como en otros países de América Latina en los que se ha documentado la participación de mujeres de sectores populares como agentes dentro de la provisión de atención infantil y que se han relacionado con el Estado, bien sea para reemplazarlo o para incidir en sus respuestas en esta área de responsabilidades públicas.

En sus contenidos también se da cuenta de la producción colombiana sobre trabajadoras de la infancia que ejercen en programas no formales para la niñez socialmente desfavorecida. Se muestra que en el país se han llevado a cabo mayoritariamente estudios sobre las madres comunitarias del Instituto Colombiano de Bienestar familiar, con diversas preguntas de

investigación y enfoques disciplinares. A partir de esta revisión se extraen sugerencias para la exploración de casos alternativos, formulados en una perspectiva que incorpore aspectos diacrónicos para la caracterización de los cambios en la situación de las trabajadoras de la infancia en el marco de las transformaciones de la acción estatal referida a su campo de desempeño.

1.1 El Estado como agente dentro de la provisión de atención infantil extrafamiliar.

La existencia de establecimientos públicos para la atención cotidiana de infantes ha sido identificada por diversos autores como factor que puede facilitar que las mujeres, especialmente aquellas de sectores socioeconómicos más bajos, ingresen y se mantengan en el mercado de trabajo (ver: Arriagada, 1994; Knaul y Parker, 1996; Cerrutti, 2000; Acosta et.al, 2006; Ayala et.al, 2011; Weller, 2011; Orozco, 2013; Elborgh-Woytek et.al, 2013; Piñeros, 2015; Sánchez, et.al, 2015; entre muchos otros). No obstante se reconoce esta importancia, la atención infantil prodigada por el Estado ha sido poco explorada en tanto espacio de actividad al que se vinculan mayoritariamente mujeres como trabajadoras.

La producción académica del campo de los estudios sobre el cuidado, generada en América Latina a lo largo de los últimos diez años, ha destacado la relevancia del Estado como proveedor de establecimientos para la infancia a la vez que señalado como tarea pendiente la indagación por la situación de la población que se vincula como trabajadora a esos espacios de actividad. Por eso este apartado se inicia con una revisión de los fundamentos de tal área para comprender el marco de qué tipo de investigaciones se ha llegado a estas conclusiones.

En principio hay que señalar que bajo la categoría trabajo de cuidado se engloba una amplia gama de tareas relacionadas con la ayuda o soporte a las personas, el sostenimiento de sus vidas, así como la creación y/o mantenimiento de sus capacidades humanas. Como herramienta dentro de la investigación social el trabajo de cuidado constituye una categoría descriptiva que permite interpretar el trabajo centrado en las personas y la diversidad de formas que adopta dependiendo del contexto en que se encuentre inmerso, bien sea familiar o extrafamiliar. (Folbre y Badgett 1999; Thomas, 2011).

El análisis del trabajo de cuidado desde la perspectiva de género posibilita comprender que es una labor que se lleva a cabo mayoritariamente por mujeres, pero no exclusivamente por ellas, ni por todas por igual o bajo las mismas condiciones. Cuestionar las visiones esencialistas sobre la femineidad para evidenciar que diferentes grupos de mujeres asumen el trabajo de cuidado con variaciones en cuanto condiciones, intensidad del mismo y sentido de obligatoriedad. Asimismo, considerar que las habilidades requeridas para su desarrollo responden a formas organizacionales concretas, que generan procesos de especialización y de división del trabajo en las que intervienen factores como el sexo, la clase social e incluso la pertenencia étnica o nacional (Daly y Lewis, 2011; Arango y Molinier, 2011; Molinier, 2011 y Thomas, 2011; Carrasquer, 2013; Prieto y Serrano, 2013; Vega y Gutiérrez, 2014).

Respecto a los ámbitos para la observación del trabajo de cuidado se encuentra que se han ampliado paulatinamente. Aunque todavía no es una situación generalizada, el ingreso de un número creciente de mujeres al trabajo remunerado ha provocado que algunas facetas del trabajo de cuidado familiar se externalicen fuera de los hogares, por ello la investigación en el campo cuidado ha pasado progresivamente del énfasis exclusivo en las familias hacia considerar algunas de sus expresiones dentro del Estado y el mercado (Vega, 2009; Arango y Molinier, 2011; Carrasquer, 2013; Prieto y Serrano, 2013; Batthyany, Genta y Perrota, 2013).

Desde la década de 1970 especialistas anglosajonas dedicadas al estudio de las familias, la vida cotidiana o las políticas sociales analizaron la expansión de los programas públicos de bienestar que aumentaron las oportunidades de expansión de ocupaciones feminizadas, en áreas como la asistencia social, la enfermería y el cuidado domiciliario para enfermos/as, infantes y personas de la tercera edad (Daly y Lewis, 2011; Carrasco, Borderías y Torns, 2011). Sus valoraciones sobre el significado de la incursión en esas áreas para las trabajadoras fueron diversas. Algunas argumentaron que desde el Estado se generó una especie de patriarcado público en el que las mujeres seguían realizando los trabajos que desarrollaban tradicionalmente en los hogares, pero bajo las mismas características de invisibilidad y escaso reconocimiento material. Otras vieron la incorporación de las mujeres en esas áreas como un avance inequívoco en la modificación de las barreras entre lo privado y lo público, con potencial para movilizar empleo

femenino bajo parámetros de calidad (Siim, 1987 y Kolberg, 1991, citadas por Daly y Lewis, 2011).

En décadas posteriores se mantuvo el interés por destacar la importancia del Estado en su papel como proveedor de servicios sociales. La crisis del cuidado, como expresión con la que se refirió principalmente a la situación de envejecimiento de la población en los países desarrollados y la ausencia de redes familiares para resolver sus necesidades de atención, motivó estudios en los que se evaluaron los alcances de las políticas para el apoyo familiar y en qué medida la intervención estatal contribuía o no a facilitar la vinculación activa de las mujeres al trabajo remunerado. Aparejado con ello emergieron temas de investigación como las transferencias de cuidado entre mujeres de diferentes clases sociales, procedencias étnicas y nacionales (ver, por ejemplo: Tobío, 2005; Benería, 2006; Astelarra, 2005; Carrasco, 2003; Parella, 2005; Carrasquer, 2006 y Vega, 2009).

El interés por esos tópicos se trasladó a la región latinoamericana donde a lo largo del siglo XXI el análisis del trabajo de cuidado se empezó a ubicar como un prisma desde el cual revisar temas de tradición, como los estudios sobre el trabajo familiar, la articulación familia-empleo, la evolución de los sistemas de protección social y las políticas de combate a la pobreza (Esquivel, 2011). Como en los países con mayores niveles de desarrollo económico, en la producción reciente en torno a estos temas se evidencia el cruce entre los intereses por posicionar el cuidado de las personas como una prioridad pública¹⁰ y los temas abordados por la investigación sobre familias, género y trabajo.

La organización del trabajo de cuidado y los servicios para garantizar su provisión han empezado a ser incluidos en las políticas públicas para las mujeres¹¹ y se han dado pasos hacia

¹⁰ Al respecto, Esquivel (2012) ha señalado que el interés por el trabajo de cuidado ha permeado más fácilmente los consensos supranacionales y las declaraciones de los organismos de Naciones Unidas, que las agendas de política pública de la mayoría de países de la región latinoamericana. A su decir, muchos de los debates sobre el trabajo de cuidado parecen importados de otros contextos y no cuentan con bases de apoyo popular para su incorporación como problemas que requieren decidida injerencia estatal.

¹¹ Una revisión de los documentos resultantes de las conferencias regionales sobre la mujer, realizadas desde 1977, revela que la preocupación por aumentar servicios sociales como los centros para la atención de infantes, personas mayores y con alguna discapacidad estuvo presente desde las primeras declaraciones de compromisos para los Estados. Esta necesidad se sustentaba principalmente como estrategia facilitadora para la inserción laboral de las

la formulación políticas o programas específicos sobre el tema, a tal punto que países como Uruguay han avanzado en la construcción de sistemas nacionales de cuidados, que emergen como referentes para la construcción de alternativas en este ámbito de acción en otros contextos nacionales y locales. Si bien sería apresurado aseverar que la atención de las personas en establecimientos públicos constituye una prioridad para los estados, se ha identificado su importancia en relación con objetivos como la atención de la primera infancia, que goza de un nivel importante de legitimidad en los diferentes países (Marco y Rico, 2013).

En el ámbito de la investigación, la forma como se organiza socialmente la atención de las personas que son consideradas como dependientes¹², en razón al momento del ciclo vital en el que se encuentran (niñez o vejez), o por su condición de salud, constituye una temática que está ganando un lugar, especialmente en la sociología del trabajo y los estudios de género. Preguntas del tipo ¿quién hace el trabajo de cuidado?, y, ¿cómo? han abierto un horizonte de preocupaciones en el que se propone profundizar en las particularidades del trabajo que se dedica a la atención a otras personas (Paperman, 2011).

Allí el Estado ha aparecido como actor central del que se demanda mayor presencia. Como han señalado Esquivel, Faur y Jelin (2012) entender el trabajo de cuidado como actividad que se lleva a cabo desde el ámbito estatal, conlleva dar cuenta no solo de los aspectos micro-sociales que intervienen en su realización, sino también del rol de las políticas sociales en la provisión y regulación de las relaciones y actividades asignadas a diferentes instituciones y personas.

mujeres y como apoyo a las funciones parentales. Lo que se puede evidenciar en años más recientes, especialmente desde el año 2007 (Consenso de Quito), es una modificación del discurso frente al tema, con alusiones al reconocimiento del cuidado como asunto público, que compete no solo a las familias y los Estados, sino también a organizaciones sociales y empresas. Incluso, a partir del año 2010 (Consenso Brasilia) se ha argumentado en torno al derecho al cuidado como tema dentro de los objetivos de autonomía económica de las mujeres, con afirmaciones sobre la importancia de implementar servicios para la atención de las personas, con calidad y de acceso universal (CEPAL, 2016).

¹² En el campo de los estudios sobre el cuidado se han generado debates alrededor de la noción de dependencia en los que se propone su reconocimiento como característica humana, presente incluso en adultos considerados competentes. Autoras como Tronto (2004), Carrasco (2011), Paperman (2011), Molinier (2011), Esquivel (2012) entre otras, enfatizan la necesidad de ampliar la mirada más allá niños/as, adultos/as mayores y personas con discapacidad para considerar la interdependencia entre los seres humanos, el hecho de que todos/as recibimos cuidado a lo largo de nuestras vidas, aunque con distintos grados de intensidad. En esa perspectiva se reivindica a las y los cuidadores como personas que también necesitan y merecen atención, a la vez que se formula como horizonte la definición del cuidado como un derecho universal (Pautassi, 2007).

Implica identificar las diferentes escalas en las que se expresa la acción estatal con exploraciones sobre las particularidades de la configuración de la oferta pública en cada contexto nacional o local. Todo esto sin perder de vista que la atención de las personas representa un sector económico con potencial para dinamizar la fuerza de trabajo y al que se vincula un conjunto de trabajadoras heterogéneo.

Sin embargo, éstos planteamientos apenas empiezan a ser desarrollados en los países de América Latina incluida Colombia, donde hasta el momento se ha priorizado la realización de estudios diagnósticos, en la perspectiva de evidenciar que la mayor carga de responsabilidades relacionadas con el cuidado continúa recayendo sobre las familias. Esos panoramas sobre organización social del cuidado se han llevado a cabo en gran medida bajo la inspiración del modelo de Gosta Esping Andersen (1993) para caracterizar el aporte de cada uno de los pilares del bienestar a la producción de cuidados. Es decir, se han rastreado los modos en que las familias, el Estado, el mercado y las organizaciones comunitarias participan en la atención a las personas comúnmente englobadas bajo el rótulo de dependientes (Aguirre, 2007; Esquivel, 2011 y Esquivel 2012). En ellos, la atención infantil extrafamiliar ha ocupado un lugar, especialmente en lo que concierne a niñas y niños menores de seis años.

En la producción sobre este tema se destaca como una de las características de la región latinoamericana, que los pilares del bienestar lejos de presentarse en forma pura se intersectan, reflejan, complementan o compiten entre ellos. Es decir, el mercado se sirve del Estado, el Estado de las comunidades y también de las familias; las comunidades se asocian con el Estado y éste último se diversifica entre un estado educativo y un estado social, con diferentes tipos de servicios para grupos como niñas y niños de diferentes edades y condiciones sociales (Faur, 2014:143).

Entre las características de estos estudios se encuentra que en su mayoría fueron financiados por organismos internacionales u organizaciones no gubernamentales interesadas en posicionar las necesidades de cuidado de las personas como área de intervención dentro de las agendas políticas de cada país. Se plantearon en la perspectiva de caracterizar el funcionamiento de la economía del cuidado, pero sus contenidos no necesariamente enfatizaron en el carácter

económico de la prestación del mismo (Esquivel, 2012). A su interior se caracteriza la oferta y demanda de servicios para la atención diferentes grupos poblacionales (infantes, personas en la tercera edad y personas con discapacidad). En este grupo se ubican los balances elaborados por Guedes (2007) sobre economía del cuidado en Brasil; Castro (2007) y Salazar (2007) sobre servicios de cuidado y responsabilidades familiares en Colombia y México, respectivamente; Rodríguez (2010) sobre la organización del cuidado de niños y niñas en la Argentina y Uruguay; Marco (2010) sobre cuidado de la primera infancia en Ecuador y Bolivia; Jiménez (2011) sobre economía del cuidado en Bolivia; Lamaute-Brisson (2010) sobre economía del cuidado de la niñez en Haití; Martínez (2008) sobre trabajo remunerado, protección social y familias en América Central y Staab y Gerhard (2010) sobre la expansión de los servicios para la infancia en Chile y México.

Una de las áreas de observación a la que se presta atención en sus resultados es el avance en la desfamiliarización del cuidado, o sea, en qué medida se ha dejado de circunscribir únicamente a las familias. También a los procesos de desmercantilización o las situaciones en que se aleja de la esfera del mercado y del criterio monetario como requisito para el acceso. En sus contenidos se otorga especial énfasis a las y los niños por ser el grupo más presente dentro de las agendas públicas nacionales, en comparación con el de la tercera edad y la población con discapacidad, a la vez que por el interés de visibilizar las carencias de servicios para este grupo como una de las barreras más sentidas para la participación laboral de las mujeres.

En sus conclusiones se destaca como generalidad que las políticas y programas para la atención extrafamiliar de grupos como la primera infancia son escasas debido a la persistencia del régimen familista o del familismo como ideología, es decir, del supuesto sociocultural por el que considera que niñas y niños deberían permanecer exclusivamente en el seno de sus hogares durante sus primeros años de vida, bajo la atención directa de sus madres y otros familiares. Además, que la oferta existente para este grupo se encuentra segmentada con diferencias de calidad según el nivel socioeconómico de los usuarios y la ubicación de los servicios en zonas rurales o urbanas.

Adicionalmente se enfatiza en que los servicios estatales para la infancia tienen bajas coberturas y escaso interés por las y los niños menores de cinco años, particularmente por aquellos que se encuentran en sus primeros tres años de vida. Por ello se afirma que la ausencia estatal ha dejado vacíos que empiezan a ser llenados en alguna medida por un difuso sector privado, pero que el pilar fundamental sobre el que reposan estas actividades continúa siendo la familia y el trabajo de las madres y demás mujeres que participan en redes parentales de cuidado.

En ese orden de resultados, dentro de sus conclusiones se reivindica el papel del Estado como ente que puede facilitar la desfamiliarización del cuidado infantil, si suministra servicios asequibles y de calidad, que beneficien tanto a niñas y niños, como a sus madres, que podrían dedicar más tiempo a otras actividades, como la generación de ingresos. Además, se destaca su función como regulador, productor de normatividad y pautas para la vigilancia de los establecimientos, con lo que puede mejorar la calidad de los servicios públicos y privados, a la vez que generar oportunidades de trabajo protegido para quienes se emplean en sus servicios (Esquivel, 2011, Daly y Lewis, 2011; Esquivel, Faur y Jelin, 2012).

Este último punto se destaca en los informes nacionales sobre organización social del cuidado, en los que se hace alusión a las dificultades para dimensionar la presencia de las mujeres como trabajadoras en los servicios para la atención de la infancia y su situación laboral debido a la escasez de fuentes de información sobre muchos de esos servicios. Por esa vía se plantea como tema pendiente el abordaje de la situación de la población empleada por el Estado dentro de los servicios para niñas y niños.

1.2 El Estado como empleador en otros servicios sociales.

Tanto en Colombia como en otros países de la región latinoamericana las indagaciones sobre la situación de las trabajadoras de la infancia son escasas. Debido a ello se revisó la producción académica sobre otros empleos que genera el Estado dentro de servicios sociales públicos¹³ que

¹³ Los servicios sociales sirven a los fines y políticas del bienestar social. Pueden ser ofrecidos por organizaciones públicas o privadas. En el marco de la función estatal están conformados por servicios como la educación, la salud, la atención a personas como niños/as, ancianos/as etc (Moix, 2004).

coordina, con la intención de rescatar algunos elementos que contribuyeran a la formulación de esta propuesta de investigación.

Por esa vía se identificó que el problema de la vulnerabilidad que recae sobre este tipo de trabajadores/as constituye un rasgo que se plantea como común para diferentes latitudes del mundo, aunque se encuentra menos documentada en los países en vías de desarrollo, donde existen restricciones respecto a la disponibilidad de datos para alimentar diagnósticos. Además, donde se intuye que los problemas de precariedad y explotación laboral pueden ser más flagrantes, por características como la baja inversión pública y la desregulación laboral (Staab y Razavi, 2010).

A partir de esa apreciación se han realizado exploraciones sobre las desventajas laborales que recaen sobre diferentes estratos de la fuerza de trabajo que compone el sector de los servicios del cuidado. En ellos se documenta que cuando estos trabajos devienen en empleo suelen estar mal pagados, incluso en comparación con otros empleos femeninos de similar cualificación. Alrededor de esa problemática se han elaborado reflexiones teóricas que intentan explicar las afectaciones salariales o la subvaloración económica de este tipo de actividades (Al respecto ver Anker, 1997; Folbre y Nelson, 2000; Espino, 2013; Staab y Razavi, 2010).

Por ejemplo, desde el enfoque de diferencias compensatorias se analiza la menor remuneración de las ocupaciones feminizadas como producto de la existencia de retribuciones no pecuniarias, como las satisfacciones morales derivadas de la labor u otros beneficios como la flexibilidad horaria y la baja exposición a condiciones de trabajo peligrosas durante su desarrollo. A partir de consideraciones de este tipo se justifica la subvaloración económica, por los supuestos peligros de monetarizar labores que deberían ser producto principalmente del altruismo o el amor (Folbre y Nelson, 2000).

Otra explicación proviene de la teoría del “overcrowding” desde la cual se explica la existencia de trabajos femeninos subvalorados como producto del exceso de oferta de mano de obra, como factor que opera como fuente de depresión de los salarios de dichas ocupaciones. A eso se agrega que el trabajo de atención a otras personas es intensivo en fuerza de trabajo, por el

carácter personal de las labores que incluye y que limitan el número de personas de las que puede ocuparse un solo trabajador/a. Lo descrito se agrava por las dificultades para financiar los costos de atención a las personas desde sectores gubernamentales con restricción de recursos, lo que puede traducirse fácilmente en presiones hacia la baja en las remuneraciones.

El estudio del tema salarial ha llevado a profundizar en indagaciones con preguntas como ¿en qué condiciones mejora el salario de las y los trabajadores del cuidado? y ¿qué factores operan como protección de esta fuerza de trabajo? En esa línea se ha destacado el papel del Estado en tanto compensador de los perjuicios salariales. Tal es el caso de la investigación de Budig y Misra (2010) quienes llevaron a cabo un ejercicio comparativo de los salarios de las personas empleadas en éste sector en doce países¹⁴ con diferentes niveles de desarrollo.

En sus resultados las autoras destacan que las desventajas económicas de las labores de cuidado o atención a otros/as recaen tanto en mujeres como en hombres, aunque numéricamente ellos están menos representados en estas ramas. Apuntan que tal infravaloración económica no se relaciona con que las personas estén menos calificadas, pues pudieron registrar evidencias de inversión en capital humano dentro de estos grupos de trabajadoras/es, sino con las representaciones sociales por las cuales se asigna menor valía social a este tipo de actividades y se las asocia con la espontaneidad y gratuidad.

Entre los aportes más sugerentes de esta investigación se encuentra que las y los trabajadores del cuidado no sufren afectación sistemática de sus ingresos en todas las regiones, sino que las características de las políticas socio-laborales de cada contexto resultan determinantes como factor de protección salarial. En atención a esas consideraciones las autoras señalan que es más probable la inequidad salarial en países con elevada desigualdad de los ingresos, empleo reducido en el sector público y baja inversión en servicios sociales (Budig y Misra, 2010).

¹⁴ Finlandia, Suecia, Alemania, Bélgica, Francia, Países Bajos, Hungría, Federación de Rusia, Canadá, Estados Unidos, México y Taiwán (China).

Pero la influencia del accionar estatal sobre las ocupaciones de los servicios sociales va más allá del tema salarial. Otras investigaciones han revisado aspectos como las decisiones de política pública y sus consecuencias en la segmentación de grupos ocupacionales, la transferencia de tareas entre diversos segmentos de trabajadoras, así como los sesgos de género que se combinan con atributos como la edad y la clase social para generar espacios de actividad diferenciados para las mujeres. Un eje de articulación de estos estudios es la pregunta por el cambio en las condiciones en que se lleva a cabo el trabajo en contextos en los que se evidencia la reducción del gasto público. En ese sentido se ha puesto de relieve que, aunque se mantiene una retórica pública que reconoce la importancia social de las ramas asistenciales, las condiciones concretas en que se realizan estos trabajos y los recursos efectivos que se les otorgan revelan el escaso valor real que se les asigna como actividades dentro del Estado (Staab y Razavi, 2010; Arango, 2010).

En esta línea, Lund (2010) analiza las relaciones entre diferentes categorías de trabajadores, en su mayoría mujeres de distintas clases sociales, para explorar los cambios derivados de las reformas en las políticas de atención sanitaria frente a la pandemia de VIH en Sudáfrica. Ubica el centro de su análisis en la política de delegación de funciones, como proceso en el que determinadas labores consideradas propias de personas con una formación o conocimiento específico se traspasaron a otros grupos de trabajadores/as, con inferior nivel de preparación.

En ese contexto nacional registra que la insuficiencia en la financiación pública para la atención en salud, propicia un desplazamiento de tareas entre grupos de mujeres, que redundan en que algunas actividades acaben recayendo sobre miembros de las mismas comunidades, que las realizan sin mediación de remuneración. Específicamente evidencia que las enfermeras asumen tareas que antes efectuaban profesionales de la medicina; así mismo, que las cuidadoras domiciliarias y las asistentes sociales reciben labores que otrora se llevaban a cabo por personal con formación en ramas sanitarias.

Esta situación lleva a la autora a explicar los procesos de movilidad entre grupos de trabajadoras como producto de las condiciones laborales desfavorables del sector sanitario, ya que una parte de ellas ocupa puestos formales que contribuyen a mejorar sus salarios y alcanzar algún nivel

de movilidad profesional. Entre tanto otras tienen empleos menos protegidos, por lo cual fluctúan entre el sector público y el privado en busca de mejores salarios. Por ello en sus conclusiones la autora formula como recomendación para comprender las dinámicas del trabajo de los servicios sociales que funcionan bajo la competencia estatal incluir comparaciones entre grupos de mujeres con diferentes categorías ocupacionales y escudriñar en sus relaciones.

La comparación entre grupos de trabajadoras también fue utilizada por Peng (2010) quien estudia a las trabajadoras encargadas de infantes y de adultos/as mayores en Corea. En sus hallazgos evidencia cómo al interior de sectores aparentemente homogéneos, altamente feminizados, se expresan otros factores de segregación relacionados con la edad y el nivel de cualificación de las trabajadoras. En sus conclusiones firma que sobre ambas ocupaciones operan representaciones sobre los atributos de las mujeres, en los que se combinan estereotipos de género y edad, por los cuales las cuidadoras de ancianos suelen ser mujeres adultas mientras que las encargadas de niñas y niños son mujeres jóvenes. Además, destaca como aporte de su indagación la importancia de analizar la situación de las mujeres vinculadas a estas ramas de actividad tomando en cuenta el rango profesional de las trabajadoras y su salario, pero también las representaciones sociales que inciden en la valoración social de su labor.

Este último aspecto es analizado por Esquivel (2010) quien analiza la situación de las empleadas domésticas y las maestras de educación inicial en Argentina como trabajos con un casi completo nivel de feminización en cuanto a la composición numérica de su mano de obra. En virtud de la comparación entre ambos grupos la autora destaca heterogeneidad entre las mujeres que se dedican a ambas actividades, pues difieren en sus características socioeconómicas y su nivel de calificación, que son mayores para las maestras. Asimismo, la influencia de la organización de servicios públicos en los que se emplean las educadoras, su grado de protección laboral, profesionalización y el registro como trabajadoras del Estado, como factores que las ubican en una posición menos vulnerable que la de las empleadas domésticas. Sin embargo, en su argumentación también destaca aspectos comunes, como que ambas ocupaciones se perciben socialmente como extensión de dos idealizaciones, la buena madre, en el caso de las educadoras, y la buena esposa en el caso de las empleadas domésticas. Al respecto afirma que la prevalencia de esos imaginarios priva a las mujeres de su condición laboral y las circunscribe bajo

estereotipos de gratuidad y naturalidad que redundan en la domesticación e infantilización social de sus demandas.

1.3 Mujeres dedicadas a la atención infantil en contextos de pobreza.

Como se señaló al inicio del capítulo, el interés por la situación de las mujeres que se encargan de la atención de las y los niños mientras sus madres se vinculan al mercado laboral no ha sido un tema que ocupe un lugar central dentro de las investigaciones sobre los trabajos feminizados. Pero ello no significa que el tema se encuentre totalmente inexplorado, pues fue posible identificar escritos en los que se abordan aristas específicas del desarrollo de esta labor, desde enfoques en los que se da cabida a elementos de la subjetividad de las trabajadoras.

Las primeras exploraciones al respecto se ubican en las décadas de 1970 y 1980. Tuvieron lugar en contextos barriales marginales en los que bajo el interés de comprender la pobreza urbana se indagó por aspectos puntuales de la participación de las mujeres en iniciativas para suplir o reemplazar al Estado en sus diferentes funciones, incluida la atención infantil. Posteriormente otros estudios abordaron algunas facetas del trabajo con la niñez en servicios estatales no formales que operan con mano de obra conformada por mujeres de sectores socioeconómicos bajos. Allí se destaca la producción académica colombiana sobre las madres comunitarias elaborada desde 1990, así como indagaciones más recientes acerca de la participación comunitaria en la provisión de cuidado infantil en Argentina.

1.3.1 Mujeres de sectores populares que suplen al Estado en las labores de atención a la infancia.

Durante la década de 1980 la restricción de la inversión social que experimentaron los países latinoamericanos puso en riesgo la sobrevivencia de los hogares más pobres y motivó el traslado de mano de obra femenina hacia el mercado laboral. Ese hecho llevó a investigar la manera en que las unidades domésticas enfrentaban la incertidumbre económica y la escasez de recursos para la sobrevivencia cotidiana. En ese escenario se observó que la movilización de mujeres de sectores populares hacia el mercado de trabajo derivó en que otras mujeres se encargaran de la

atención cotidiana de su prole en diversos tipos de organizaciones, como los clubes de madres o las asociaciones de mujeres encargadas de la gestión de comedores y guarderías infantiles. Tales grupos emergieron con nueva fuerza dentro del mapa de actores sociales encargados de la provisión del bienestar y motivaron la realización de estudios sobre su conformación e impacto sobre la vida de las mujeres (Flores y Tena, 2014).

En las investigaciones que contemplaron el trabajo de mujeres de sectores populares con niñas y niños en contextos marcados por la pobreza aparecieron alusiones a lo que Tarrés (2007) denominaría posteriormente como diversificación de campos de acción para las mujeres, que incursionaron en espacios, más allá del ámbito doméstico en servicios autogestionados para la alimentación, pero también para la atención de la niñez. Sus conclusiones contribuyeron a visibilizar a las mujeres no solo como grupo vulnerable, sino también como agentes activas en la búsqueda de alternativas frente al ajuste estructural (Rocha, Bustelo y López, 1989; Jelin y Feijóo, 1989; León, 1993; Palán, 1993; Rodríguez, 1993; González de la Rocha, 1994).

Entre sus hallazgos se pone de relieve el peso de una jornada de trabajo adicional a la del trabajo productivo y el reproductivo o familiar, una tercera jornada resultante de las dinámicas a las que se vinculaban las mujeres dentro de procesos de mejoramiento barrial y/o como parte de estrategias grupales generadas para el intercambio de servicios en redes de vecindad. Con esas observaciones se llega a conclusiones como que, si bien las mujeres han desarrollado a lo largo de toda la historia acciones de diversa índole para la manutención de sus grupos familiares, la novedad histórica de los años setenta y ochenta estriba en la colectivización de esas acciones y el camino recorrido en la búsqueda de autonomía de una gama diversa de organizaciones que articularon intereses de clase y género (Ramírez, 1993).

Alrededor de esta vertiente analítica sociólogas y antropólogas desarrollaron estudios de caso en países como Ecuador, Perú, Bolivia y Colombia en los que documentaron el papel de la gestión comunitaria y la movilización popular para suplir la ausencia estatal en la provisión de servicios y/o para incidir en su consecución mediante cabildeo político. En ellos se puso en evidencia la presencia de grupos como organizaciones no gubernamentales y religiosas que motivaron procesos de asociación entre mujeres en situación de pobreza, así como también situaciones de

gestión autónoma de las comunidades que se agruparon en torno a intereses comunes relacionados con la satisfacción de sus carencias materiales (Moser, 1989; Guzmán y Pinzás 1995).

En sus resultados se concluye que, además de la consecución de objetivos explícitos buscados por las mujeres, en necesidades como la alimentación y el cuidado infantil, se consiguieron resultados paralelos evidentes a diferentes niveles. Por ejemplo, en la conformación de grupos en los que las mujeres generaron formas de relacionamiento más o menos democráticas, que redundaban en aprendizajes para sus propias vidas. También en su identificación personal con espacios y actividades más reconocidos socialmente que el trabajo individual como amas o dueñas de casa (Lafosse, 1989; Villavicencio, 1989).

Relacionado con lo anterior la literatura académica de la época registra ganancias subjetivas para las involucradas en estos grupos, como aumento en sus habilidades sociales, comunicativas y de capacidad de negociación con el Estado. Una mayor conciencia sobre problemas comunes derivados de su clase social, pero también de su género, como la baja autoestima, el escaso nivel educativo y la falta de seguridad personal. Asimismo, cambios en los patrones de distribución del tiempo de trabajo productivo, reproductivo y comunitario, con avances en la redefinición de los patrones de género tradicionales al interior de los hogares (Moser, 1989 y 1993, Blondet, 1987).

En los análisis llevados a cabo sobre estos procesos se destaca que las mujeres de sectores populares urbanos aportaron al reconocimiento de la cara pública de la reproducción, en la medida que socializaron actividades que se consideraban exclusivas del ámbito doméstico-privado, como la alimentación y el cuidado infantil, lo que ha sido sintetizado por algunas autoras bajo la idea de maternidad social, o socialización de la maternidad. Asimismo, se muestra que, aunque las mujeres participaron mayoritariamente como voluntarias no remuneradas en el ejercicio de roles que no modificaron la división sexual del trabajo, contribuyeron a modificar las representaciones sobre las labores asignadas socialmente a las mujeres, colectivizando actividades que antes se realizaban de forma aislada en cada uno de los hogares (Jelin, 1982 y 1998; Rodríguez, 1993; Benavides, 2001).

En ese sentido, autoras como Caldeira (1987) en Brasil y Guerrero (1982) y Parra et.al (1982) en Colombia refieren a iniciativas comunitarias para la atención de niñas y niños, así como a movimientos populares de lucha por guarderías, como episodios que contribuyeron en alguna medida a modificar las concepciones tradicionales sobre el cuidado infantil como responsabilidad privada exclusiva de las familias. También destacan que con sus acciones aportaron a que aumentara la receptividad social frente al hecho de dejar a las y los hijos de las mujeres trabajadoras al cuidado de terceras personas, en ese caso agrupadas en redes vecinales.

Como balance de las investigaciones sobre mujeres que asumieron funciones relativas a la atención infantil ante la ausencia de presencia estatal en ese campo, se puede señalar que ha habido escaso seguimiento a la transformación de tales iniciativas barriales, a los resultados de los procesos de negociación e injerencia frente al Estado, así como a la documentación de las barreras y/o potencialidades para que las mujeres de sectores populares afianzaran sus actividades. Tan solo Anderson (1996) elaboró un análisis del programa vaso de leche en Perú y señaló las problemáticas resultantes de replicar un esquema de trabajo voluntario no remunerado para las mujeres dentro del Estado, a la vez que las dificultades experimentadas por las organizaciones de mujeres que implementan ese programa al momento de probar su eficacia con indicadores de impacto que justifiquen la sostenibilidad del apoyo gubernamental.

Pasado el interés por estos fenómenos organizativos y con la emergencia de nuevas facetas de la política social, con aumento de la presencia estatal en barrios empobrecidos, el énfasis temático de las investigaciones se desplazó hacia temas como los programas de transferencias condicionadas y su impacto sobre las vidas de las personas beneficiarias. Aún con lo señalado, el aporte de las mujeres al bienestar desde diferentes ámbitos de la acción local resultó innegable y la producción académica de ese momento histórico se encargó de visibilizar su presencia.

Para finalizar este apartado se hace alusión a la producción más reciente sobre la vinculación de mujeres populares como operarias en servicios para la atención de la niñez desfavorecida socialmente. Bajo el paraguas analítico de los estudios sobre organización social del cuidado, Pautassi-Zibecchi (2010) y Zibecchi (2013 y 2014) han destacado la importancia creciente de

las organizaciones sociales y comunitarias en la atención a niñas y niños en escenarios de alta vulnerabilidad social y pobreza de Argentina. La recopilación de información sobre las mujeres vinculadas a esas organizaciones les permite registrar, en algunos casos, el pasaje entre mamás beneficiarias o empleadas de servicio doméstico hacia cuidadoras del tercer sector. Igualmente, las dificultades para ofrecer servicios de cuidado en zonas marginales y los reclamos ante la falta de reconocimiento estatal y apoyo a su labor.

Los estudios de estas autoras han permitido caracterizar que en su país ha sucedido una reconfiguración del espacio comunitario, que en la actualidad cuenta con una oferta creciente de organizaciones con dedicación exclusiva al cuidado, o que cambian su vocación inicial y se concentran en esos servicios, para llenar los vacíos de la oferta educativa estatal. En sus resultados dan cuenta del uso de estrategias utilizadas por las mujeres para posicionarse en esos espacios comunitarios, en las que apelan a los saberes acumulados en sus trayectorias de trabajo familiar. Asimismo, que en su trabajo cotidiano despliegan prácticas en las que se incluyen labores asistenciales, pero también incentivan prácticas pedagógicas, por medio de metodologías que retoman del sistema educativo formal y su forma de trabajo en el aula.

En relación con los aspectos subjetivos involucrados en su labor Zibecchi (2013 y 2014) identifica como motivación para participar en organizaciones dedicadas al trabajo con niñas y niños aspectos como el logro de un reconocimiento por labores que cotidianamente se realizan de manera menos visible en los hogares, así como la expectativa por profesionalizarse. Señala que aun cuando la remuneración por su trabajo es nula o exigua, las mujeres de estos grupos parecen compensar esa situación por factores como la entrega amorosa a la infancia y la voluntad de servir a sus comunidades.

1.3.2 Mujeres de sectores populares que trabajan para el Estado en servicios para la atención infantil.

En el tópico mujeres de sectores populares, atención infantil y Estado se identifican una serie de estudios llevados a cabo en Colombia desde la década de 1990, sobre la vinculación de mujeres como operarias en servicios no formales para la atención de la infancia desfavorecida

socialmente. En esta producción se destaca que la mayoría de estudios han analizado a las madres comunitarias. Ellas son mujeres que reciben en sus casas a niñas y niños de sus barrios como agentes dentro del programa nacional de hogares comunitarios del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar.

Sus características personales y formas de trabajo han sido el objeto de atención en investigaciones realizadas en áreas como educación y trabajo social. A través de la realización de tesis de grado en maestrías y licenciaturas se han documentado algunos aspectos de su desempeño, desde enfoques descriptivos que por lo general tienen como finalidad establecer recomendaciones para cualificar su labor. Allí se incluyen documentos como la sistematización de experiencias de procesos de cualificación de madres comunitarias del departamento de Cauca, elaborada por Macías (2015). La caracterización de las concepciones sobre su labor de un grupo de madres comunitarias del departamento de Magdalena, llevada a cabo por Cifuentes (2008) y la exploración de Jaramillo (2009) sobre las concepciones acerca de la infancia de un grupo de madres comunitarias del mismo departamento.

Dentro de la misma tendencia, algunos estudios abordan elementos de las relaciones sociales en cuyo marco se desarrolla el trabajo dentro de los hogares comunitarios. Por ejemplo, Manrique (2009) caracteriza a las madres comunitarias de un jardín de la ciudad de Bogotá, como “tutoras de resiliencia”, o personas que sin tener conciencia de ello se encargan de generar capacidades en niñas y niños para sobreponerse a circunstancias difíciles. Al mismo tiempo la autora destaca el ambiente de cuidado y seguridad que generan las trabajadoras en el espacio de intercambio con niñas y niños, como un aspecto que debería ser reforzado dentro de su labor cotidiana dotándolo de mayor intencionalidad.

Por el lado de las relaciones con las familias beneficiarias, Soto y Casanova (2009) realizaron entrevistas en la ciudad de Pereira para explorar si existía correspondencia entre las imágenes que elaboran madres biológicas y madres comunitarias en cuanto a sus funciones respectivas frente a niñas y niños. En los resultados las autoras describen como generalidad la existencia de expectativas de complementariedad entre los roles de ambos grupos de mujeres, con

diferencias explícitas en el tema de los castigos, que se consideran como competencia exclusiva de las madres de familia.

De manera más reciente, Bedoya (2012 y 2013) profundiza en aspectos de la experiencia de trabajo con niñas y niños de un grupo de madres comunitarias del departamento de Antioquia, desde una perspectiva psicológica que hace uso de las teorías de redes. En sus resultados refiere a la existencia de proyecciones de las relaciones que las madres comunitarias tienen con sus propios hijos, en las relaciones con aquellos/as usuarios de sus servicios. Además, encuentra que algunas madres comunitarias establecen vínculos con las y los infantes que superan el tiempo de permanencia en los hogares comunitarios por lo que realizan seguimiento a la trayectoria posterior de las y los egresados de los mismos.

El autor identifica que las y los niños constituyen el centro del trabajo de las madres comunitarias. Ellas se enteran de las diferentes situaciones o problemáticas que les pueden afectar, a través de dos estrategias: la captación discursiva, es decir, a partir de lo que comunican; y también con la captación indiciaria, que refiere a la capacidad de las madres para reconocer evidencias de problemas a través de la observación de las diferentes conductas infantiles o expresiones verbales de las o los infantes.

Además, destaca el vínculo de reciprocidad entre niñas/os y madres comunitarias, para visibilizar que los primeros no son solo agentes que reciben cuidado, sino que también lo prodigan, en la medida que ofrecen afecto, reconocen a sus cuidadoras y confían en ellas. En un análisis inspirado en las ideas de Foucault el autor afirma que, como producto de esas interacciones, las madres comunitarias desarrollan prácticas de cuidado de sí, que se expresan en la fijación de reglas de conducta, procesos de transformación subjetiva y ejercicio reflexivo sobre las interacciones con infantes, realizados con la intención de no perjudicarlos.

Otro de los temas que ha sido objeto de análisis cuando se considera la situación de madres comunitarias, es la situación de indefinición laboral bajo la cual se las subsume desde el Estado. Si bien esa ha sido una situación que se tiende a transformar en el tiempo, se ha identificado

como ejemplo paradigmático de la incorporación de mujeres dentro de la lógica de intervención estatal, bajo el desconocimiento de su labor como un trabajo que merece ser remunerado.

Dentro de este grupo se identificaron dos estudios que analizan aspectos legales del trabajo de las madres comunitarias y un estudio cualitativo que plantea las implicaciones experienciales de la situación de no ser reconocidas como empleadas del sector público. En los primeros, Herreño (1999) analiza desde una perspectiva jurídica la situación laboral de las madres comunitarias del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, así como de las jardineras¹⁵ del Departamento Administrativo de Bienestar Social -DABS- de la ciudad de Bogotá. Contextualiza la incorporación de estas mujeres a los servicios de atención infantil como voluntarias, con escasa o nula retribución económica por su labor, dentro de transformaciones como la reestructuración de la esfera estatal y la flexibilización de las relaciones laborales ocurridas en el país durante la década de 1990.

El autor afirma que ambas tendencias permitieron el desplazamiento hacia las comunidades de la responsabilidad por proveer servicios públicos para la niñez preescolar a través de la apropiación del trabajo gratuito de las mujeres, en el caso de las madres comunitarias; a la vez que, por medio de la subcontratación de sus servicios con terceros, en el caso de las organizaciones barriales que ponían en funcionamiento el programa casas vecinales en la ciudad de Bogotá.

Por esa misma línea, Pinzón (2015) analiza la situación de discriminación de género de la que son objeto las madres comunitarias, a través de la revisión de algunas sentencias de la Corte Constitucional y fallos proferidos por el Consejo de Estado respecto a sus derechos laborales. En ambos análisis los autores coinciden en destacar el desconocimiento de la situación efectiva de estas trabajadoras, cuyas actividades cumplen con los requerimientos de ley para ser consideradas como trabajadoras del Estado. Los autores consideran que la aplicación de la ley laboral ha sido ambigua en lo que respecta a estas mujeres, que se han desconocido sus derechos

¹⁵ Denominación que se asignaba en ese momento al personal de las Casas Vecinales del DABS en Bogotá. Con ella se hacía alusión a que trabajaban en un jardín infantil o sitio para el cultivo de infantes, o para la atención de sus necesidades y potenciación de su desarrollo.

y con ello también se ha legitimado una imagen social negativa sobre las mujeres como colectivo. Eso lo explican al señalar que con las acciones del Estado se ha reproducido una maternalización de las identidades femeninas, como actividades ligadas a la gratuidad y dependencia de otros proveedores económicos.

Con preocupaciones similares, pero desde el campo de la antropología, Buchely (2015) analiza la relación entre Estado - madres comunitarias. Con base en trabajo de campo etnográfico realizado en hogares comunitarios de cuatro localidades de Bogotá formula una interpretación de las madres comunitarias como burócratas callejeras que cumplen funciones públicas, pero sin ser reconocidas como trabajadoras por el Estado. Como personas que con su labor redistribuyen fuera de las familias labores del ámbito reproductivo, a la vez que realizan prácticas de registro y seguimiento a las poblaciones, con lo que operan como vínculo entre el orden estatal y el orden privado familiar.

A su decir, la informalidad de la relación laboral de las madres comunitarias con el Estado, les otorga un margen de maniobra discrecional dentro de sus actividades. Por ello afirma que realizan un activismo burocrático en el que tienen prácticas militantes que se alejan de la imagen tradicional de las tecnocracias weberianas, pues se acercan o alejan del Estado, dependiendo de sus intereses. En algunos casos se afirman como parte de lo público para demandar reconocimiento laboral, pero se ubican fuera de él para legitimar posiciones de reclamo, como opositoras del Estado (Buchely,2015).

Una estrategia menos utilizada para el estudio de la situación de las madres comunitarias es el cercamiento a sus trayectorias personales en relación con la labor que lleva a cabo. El antecedente en este tema lo constituye el estudio de Puyana y Barreto (1996) quienes llevaron a cabo un análisis de la influencia de las condiciones de vida y los procesos de socialización primaria de un grupo de estas trabajadoras sobre tres eventos del ciclo vital: la unión marital, la maternidad y el desempeño como madres comunitarias. Respecto a este último rol, las autoras señalan que con su actividad las madres responden a necesidades sociales, como la atención a la población con menos de siete años, pero también a necesidades personales como complementar el ingreso familiar, sin tener que salir de casa y acceder a ayudas para el

mejoramiento de sus propias viviendas, por ser los sitios donde reciben cotidianamente a las y los niños que atienden en sus barrios.

Como se vio hasta aquí, las trabajadoras de la infancia sobre las que más se conoce en el país son las madres comunitarias. Sin embargo, se debe recalcar que ese no ha sido el único tipo de respuesta gubernamental a las necesidades de atención infantil existente en el país. Los programas para niños y niñas en situación de vulnerabilidad social han sumido diferentes características a lo largo de la historia, con variaciones regionales y formas de provisión en las que participan Estado y comunidades, mediante esquemas de coordinación y niveles variables de presencia de uno y otro actor.

Aunque esa diversidad ha sido poco estudiada, se encontró la tesis de López (2009) en la que se evidencia otra forma de proveer cuidado infantil con participación de mujeres de sectores populares, pero en establecimientos externos a sus hogares y formas de trabajo grupal. La autora realiza un estudio de caso en el que esboza el proceso de institucionalización del programa Casas Vecinales en la ciudad de Bogotá hasta la primera década del 2000, a partir de entrevistas con educadoras comunitarias de la localidad de Usme¹⁶. En su documento afirma que con sus acciones las educadoras comunitarias aportan a la visibilización de las necesidades infantiles, así como a la des-mercantilización de los servicios destinados a este grupo poblacional.

También muestra algunas consecuencias de la incidencia del Estado sobre la organización de este tipo de servicios, con la progresiva mejora en la calidad de la atención de la niñez, acompañada de una situación de irregularidad en la contratación del personal, al que en ese momento no se le reconocía vínculo laboral con el Estado. Por ello enfatiza la situación de zozobra de las entrevistadas ante las imposiciones crecientes de la institucionalidad, en términos de requisitos para el sostenimiento financiero de los jardines, así como la expectativa de mantenerse en su trabajo, por el temor a exponerse a situaciones de desempleo (López, 2009).

¹⁶ Ubicada al suroriente de la ciudad de Bogotá.

Conclusiones.

En este capítulo se señaló que en la actualidad la atención infantil en establecimientos públicos aparece como un área de intervención pública que se considera fundamental para analistas interesadas en posicionarla como problema social y que reivindican la inclusión de la externalización del cuidado infantil dentro de las agendas gubernamentales, por sus consecuencias sobre las oportunidades de participación laboral de las mujeres.

En ese sentido algunos estudios sobre el trabajo de cuidado se ha interesado por caracterizar la forma como se organiza socialmente la atención de las personas dependientes. Con base en los resultados de panoramas sobre el tema se ha demandado aumento de la presencia estatal en la provisión de establecimientos para la atención infantil, que se interpretan como medios para facilitar la desfamiliarización y desmercantilización de esta necesidad social, especialmente importantes en el caso de niñas y niños de los niveles socioeconómicos más bajos. Dentro de esas investigaciones se ha contemplado principalmente la función del Estado como oferente de servicios para la niñez y regulador de las normas en la materia, más que como empleador de mano de obra femenina. Aunque de sus conclusiones se desprende la necesidad de avanzar en la comprensión de este último rol, importante cuando se consideran aspectos como la cantidad y calidad de los servicios para niñas y niños.

Ubicada esa relevancia general otorgada al Estado, se encontró que todavía constituye un actor social poco estudiado en su función como empleador de mujeres dedicadas a la atención de grupos como niñas y niños preescolares. Ese rol estatal ha sido más investigado en otras áreas de los servicios sociales, de cuyos contenidos se extrajeron sugerencias para tener en cuenta en la presente investigación, relativas la importancia de considerar al Estado como un agente que no es estático, sino que con sus dinámicas incide sobre la situación laboral personas que ocupa. Asimismo, su influencia en aspectos como la segmentación y jerarquización entre actividades, a la vez que la reproducción de sesgos de género en su proceso de organización, como elementos que se deben indagar en cada referente empírico particular.

Respecto a la línea de estudios que se centra en las mujeres como trabajadoras de la infancia, sus experiencias y formas de participación en tal actividad, fue posible identificar que la producción elaborada en diferentes países latinoamericanos durante de la década de 1980 tuvo como escenario de análisis a las comunidades urbanas empobrecidas en las que las mujeres se vincularon a labores de atención cotidiana a niñas y niños para compensar la ausencia del Estado. El énfasis de las investigaciones estuvo puesto en la dimensión organizativa y se pusieron de relieve los aportes cotidianos de las mujeres a la producción de bienestar en sus comunidades. Igualmente, en la identificación de las implicaciones subjetivas de la participación de mujeres de sectores populares en espacios diferentes al doméstico, en los que se socializaban actividades que por lo general se consideran propias del ámbito reproductivo, como la atención de las necesidades de niñas y niños. No obstante, se encontró escaso seguimiento a estos procesos, sus vías de consolidación o disolución, y su posible articulación con el Estado durante años posteriores.

Otra vertiente de estudios identificada se llevó a cabo de manera posterior y corresponde específicamente al contexto colombiano. Allí se encontraron mayoritariamente investigaciones sobre las madres comunitarias que implementan el programa de hogares comunitarios del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar. Como generalidad se halló que la producción sobre estas trabajadoras proviene de diferentes disciplinas e intereses investigativos y que en sus contenidos se exponen aproximaciones puntuales a la labor de estas mujeres. Es decir, se centran en algunos aspectos de la calidad de su desempeño, en las relaciones establecidas con las personas beneficiarias de los servicios, así como también en la problemática de la indefinición laboral en las que las mantiene el Estado.

La reflexión sobre este mapa diverso de estudios puso de relieve la existencia de dos vacíos: la perspectiva del cambio en la actividad de atender a niñas y niños en servicios estatales no es la más explorada, así como tampoco la comprensión de las implicaciones de esos procesos de transformación sobre las trabajadoras. Adicionalmente, la escasez de investigaciones sobre casos diferentes al de las madres comunitarias como grupo que, si bien hace parte de un programa importante en términos de cobertura a nivel nacional, no constituye la única forma de atención a niñas y niños establecida en el país.

Con base en lo señalado se formuló la presente investigación, en la que se propuso analizar la situación de las trabajadoras que laboran en servicios estatales para la atención de la niñez, en una perspectiva diacrónica. Asimismo, en el marco de los programas dependientes de la institucionalidad pública bogotana, es decir, la exploración de un caso diferente al de las madres comunitarias.

Entonces, frente a lo conocido en el tema, esta tesis se plantea como un aporte a la construcción de una agenda de investigación que apenas comienza a desarrollarse en el país, bajo la consideración de que la reconstrucción de casos locales en los que analice la situación de las trabajadoras de la infancia en articulación con las dinámicas de modificación en los servicios públicos para la atención infantil puede ofrecer bases para futuras comparaciones con otros escenarios de intervención estatal, e incluso iluminar posibles vías analíticas para el acercamiento a las particularidades del objeto de estudio en contextos nacionales disímiles del colombiano.

Capítulo II. Referentes conceptuales y metodológicos.

Introducción.

En este capítulo se presentan los enfoques y los principales conceptos que orientan el desarrollo de esta investigación. Comienza con la identificación de la manera como se interpreta el trabajo con la infancia, en tanto actividad reproductiva que se puede llevar a cabo fuera de los hogares. Posteriormente se ubican el enfoque biográfico y el enfoque de género como las orientaciones generales asumidas para el estudio de las implicaciones sobre las trabajadoras de la infancia de los cambios ocurridos en su actividad en el marco de los servicios públicos bogotanos. A partir de ellos se caracterizan los niveles macro, meso y micro construidos como estrategia analítica de la investigación. Dentro del nivel micro se destacan las trayectorias laborales, experiencias y sentidos del trabajo como los objetos específicos para llevar a cabo el análisis de la situación de las trabajadoras en un contexto de cambio organizacional. Para finalizar se presentan la estrategia metodológica, las técnicas de investigación utilizadas y se describe el proceso seguido para la realización del trabajo de campo.

2.1 El trabajo con la infancia: características generales y contenidos asignados en el marco de la función estatal.

Para comenzar es importante realizar algunas precisiones sobre la manera como se interpreta el trabajo con la infancia en esta investigación. En general y retomando los aportes de la perspectiva de género para la comprensión del trabajo como actividad humana, se cataloga como una labor enfocada en la reproducción social. Eso significa que su desarrollo articula por lo menos tres aspectos: i. la reproducción biológica, con funciones relativas a la supervivencia y desarrollo físico de los seres humanos; ii. la reproducción de la fuerza de trabajo, con la transmisión de habilidades, técnicas y procedimientos necesarios para la posterior inserción productiva de las personas; iii. la reproducción de la sociedad como conjunto, con la inculcación de los usos y costumbres necesarios para el sostenimiento de los grupos humanos (Benería, 1984 y Benería, 2006).

En tanto actividad de reproducción social sobre el trabajo con la infancia recaen una serie de representaciones que lo asocian con lo femenino, lo doméstico y lo privado. Debido a ello tiende a ser naturalizado como actividad propia de las mujeres, se le considera espontáneo, exento de procesos de aprendizaje y carente de especialización. Incluso se pone en duda su carácter como trabajo, pues a lo largo de la historia se construyó como una función social al margen de la economía, no susceptible de intercambio mercantil. Tales características se mantienen aun cuando en la actualidad puede ser llevado a cabo por parte de trabajadoras remuneradas, fuera de las fronteras de los hogares y las redes de parentesco (Picchio, 1999, Rodríguez, 2007, Carrasco, 2011).

Como ocupación el trabajo con la infancia hace parte del sector servicios. Eso diferencia su proceso productivo de las ramas dedicadas a la generación de bienes que se pueden almacenar y distribuir posteriormente, pues su producto resulta de interacciones cara a cara entre la persona que lo ejecuta y la que lo consume. Además, los agentes intervinientes en su desarrollo no se reducen a las personas asalariadas y sus empleadores, sino que incluyen también a los consumidores o usuarios (De la Garza, 2009).

Las finalidades específicas que se le asignen al trabajo con la infancia van a variar dependiendo del ámbito en el que se realice. En el marco de la función estatal¹⁷, de la que se ocupa este estudio, se encontró que en documentos oficiales producidos en diferentes contextos latinoamericanos, incluido Colombia, se utilizan indistintamente los términos cuidado y atención¹⁸ infantil. De hecho, ambas expresiones se asumen como sinónimas¹⁹ pues el verbo

¹⁷ A lo largo de la historia y en diferentes contextos nacionales ha habido diversidad de formas institucionales extra familiares para responder a las necesidades de la infancia como: estancias infantiles, guarderías, jardines infantiles, parvularios, sala cunas, casas infantiles, hogares para la niñez, etc. Además, las trabajadoras han recibido diferentes denominaciones: jardineras, maestras de educación infantil, maestras de preescolar, empleadas de guardería, nodrizas y cuidadoras (OIT, 2012:3).

¹⁸ La terminología dista de ser uniforme, como tampoco lo son las formas institucionales dispuestas para el trabajo con niñas y niños, sus características de calidad y de cobertura. Por ejemplo, organismos internacionales como UNICEF y el Banco Mundial refieren a programas para el desarrollo de la primera infancia, en tanto que UNESCO y especialistas del sector educativo hacen alusión a programas para la educación de la primera infancia o para la atención y educación de la primera infancia. (UNICEF, 2009).

¹⁹ Lo cual ha sido objeto de críticas como las reseñadas por Marco (2014) quien destacó que la expresión inglesa "care" ha sido traducida como atención, con lo cual se limitan sus alcances al circunscribirla a una acepción instrumental, referida al ofrecimiento de un servicio, con lo que se pierde el énfasis en el vínculo relacional que

cuidar²⁰ significa poner diligencia, atención y solicitud en la ejecución de algo, así como asistir o guardar, y atender²¹ se define como mirar por alguien o cuidar de él.

No obstante lo señalado, se tiende a imponer el uso del término atención infantil para referir a las actividades relacionadas con el resguardo diurno de niñas y niños en establecimientos en los que se satisfacen necesidades como la alimentación y se vela por su seguridad personal durante jornadas en las que se encuentran alejados de sus núcleos familiares. Además, a lo largo de las últimas décadas, organismos internacionales y nacionales han reivindicado la importancia de la educación durante los primeros años de vida y han planteado la necesidad de incorporarla como componente prioritario junto con las actividades de atención a las necesidades básicas de las y los infantes.

Como se verá en el capítulo siguiente, esta tendencia hacia la integración entre atención y educación infantil corresponde con un momento histórico de transformación en los enfoques bajo los cuales se concibe la responsabilidad pública con niños y niñas. Establecimientos que inicialmente se pensaron en función de la guarda infantil, es decir, desde una mirada meramente asistencial e instrumental, enfocada en ofrecer protección a niñas y niños durante la jornada laboral de sus padres, están modificando paulatinamente su quehacer para dar cabida también al componente educativo dentro de las intervenciones (Marco, 2014).

En este contexto la expresión atención integral a la primera infancia ha cobrado auge al momento de definir los objetivos del trabajo con niñas y niños en establecimientos públicos. El calificativo integral indica que la atención se concibe como un binomio en el que participan tanto actividades relacionadas con el mantenimiento de la vida, por ejemplo, a través de la alimentación y el fomento de la salud, como la educación, que se define como la satisfacción de necesidades ligadas desarrollo intelectual y el aprendizaje humano (Peralta y Fujimoto, 1998).

supone cuidar, en particular cuando las personas sobre las que recae tal acción se encuentran en sus primeros años de vida.

²⁰ Fuente: Real Academia de la Lengua. Disponible en: <http://dle.rae.es/?id=Bbp9xqI>. Consultado 02-02-17.

²¹ Fuente: Real Academia de la Lengua. Disponible en <http://dle.rae.es/?id=4Ce1uOL>. Consultado 02-02-17.

La normatividad colombiana ha incorporado esta tendencia y desde la ratificación de la Convención sobre los Derechos del Niño se han asumido compromisos relacionados con atender de manera integral a las y los infantes con menos de 6 años que todavía no han ingresado al sistema educativo formal. De hecho, el Código de Infancia y Adolescencia (Ley 1098 de 2006) define como impostergable el derecho de niñas y niños a recibir atención integral durante sus primeros años de vida. En consonancia con ese marco normativo, el Distrito Capital define la atención integral a la primera infancia que se ofrece en sus establecimientos como el conjunto de acciones y procesos a través de los cuales se garantiza cuidado calificado y potenciamiento del desarrollo. Asimismo, define como estrategias para su garantía: el acceso a la cultura, el arte, el juego, la actividad física, las experiencias pedagógicas significativas, la promoción de la salud, la alimentación saludable y la generación de ambientes seguros, sensibles y acogedores para niñas y niños (Alcaldía Mayor de Bogotá, 2014).

A partir de lo señalado, en esta investigación se asume el trabajo con la infancia como una labor de reproducción social, que se asocia con lo femenino y con características como la naturalidad, espontaneidad y descalificación. Asimismo, como actividad del sector servicios que se lleva a cabo en establecimientos públicos, que tienen como finalidad ofrecer atención integral a niñas y niños menores de seis años. Esta última se define como aquella que conjuga aspectos relativos a la satisfacción de necesidades relacionadas con la sobrevivencia cotidiana, el potenciamiento del desarrollo y la provisión de educación acorde con las características de las y los infantes.

2.2 El enfoque de la investigación y los niveles analíticos construidos para su desarrollo.

“Ni la vida de un individuo ni la historia de una sociedad pueden entenderse sin entender ambas cosas” (Wright, 2003:23)

Para cumplir con el objetivo de analizar las implicaciones sobre las trabajadoras de la infancia del cambio operado a lo largo de las últimas tres décadas en la forma de organizar los servicios públicos para la niñez bogotana se adoptó el enfoque biográfico, como alternativa teórico-metodológica que posibilita estudiar las intersecciones entre biografía e historia, a la vez que comprender el escenario social en su significado para la vida interior y las trayectorias de diversidad de individuos.

En esta elección se tuvo en cuenta que el enfoque biográfico constituye una vía fundamental para comprender las diversas facetas del cambio social en las sociedades contemporáneas. Con su utilización se puede dar cuenta de las situaciones que experimentan las y los individuos, la manera como aquellas son formadas o influidas por la sociedad y responden a cambios estructurales (Wright, 2003). También, de las actuaciones de las personas como agentes que actúan y toman decisiones dentro de marcos que no son estáticos, sino que les ofrecen oportunidades, les impulsan o bloquean de manera cambiante a lo largo de sus vidas (Ferrarotti, 2011).

Otras ventajas del método biográfico que justifican su adopción en la presente investigación son que ubica las macro estructuras o los fenómenos generales como presupuesto importante para la comprensión de las historias personales. En ese sentido éstas son interpretadas como reflejos de una época, de las normas sociales y los valores imperantes en comunidades de las que cada cual hace parte (Ferrarotti, 2011 y Reséndiz, 2013).

Adicionalmente, el enfoque biográfico permite poner en juego dos niveles de la realidad, por un lado, los hechos objetivos (como fechas o eventos) y por otro lado, las vidas de las personas y sus representaciones e interpretaciones subjetivas (Muñiz, 2012: 39). Su utilización dentro de la investigación social supone localizar a las personas dentro de su época, inmersas en una sucesión histórica de acontecimientos de los que participan y a los que realizan aportes de diferente índole y dimensión. En otras palabras, concibe a los seres humanos como producto de sus circunstancias, a la vez que como partícipes de las mismas (Cornejo, 2006 y De Gaulejac 1987 citado en Cornejo, 2006).

Cabe señalar también que esta investigación ubicó como unidad de análisis a las trabajadoras de la infancia. Es decir, a mujeres que participan en un campo de actividad específico, sobre el que recaen asignaciones de género, que se encuentra feminizado y subvalorado socialmente. Por ello, junto con el enfoque biográfico se incorporó la perspectiva de género para, entre otros aspectos, aportar el reconocimiento de las particularidades de sus vivencias, las limitaciones sociales que han recaído sobre ellas en diferentes épocas y momentos de su ciclo de vida, así como a las relaciones asimétricas de poder en las que se encuentran inmersas en la actividad de

la que participan (Massolo, 1998). Esto con la intencionalidad implícita de aportar al reconocimiento de sus aportes y a la revalorización de la importancia de sus prácticas, que en la cotidianidad de los marcos institucionales en los que se desenvuelven se pueden tornar invisibles²² (Nash, 1984 en Massolo, 1998 y Di Liscia, 2007).

Con los elementos señalados presentes se formuló una estrategia analítico-metodológica que comprende la articulación de tres niveles:

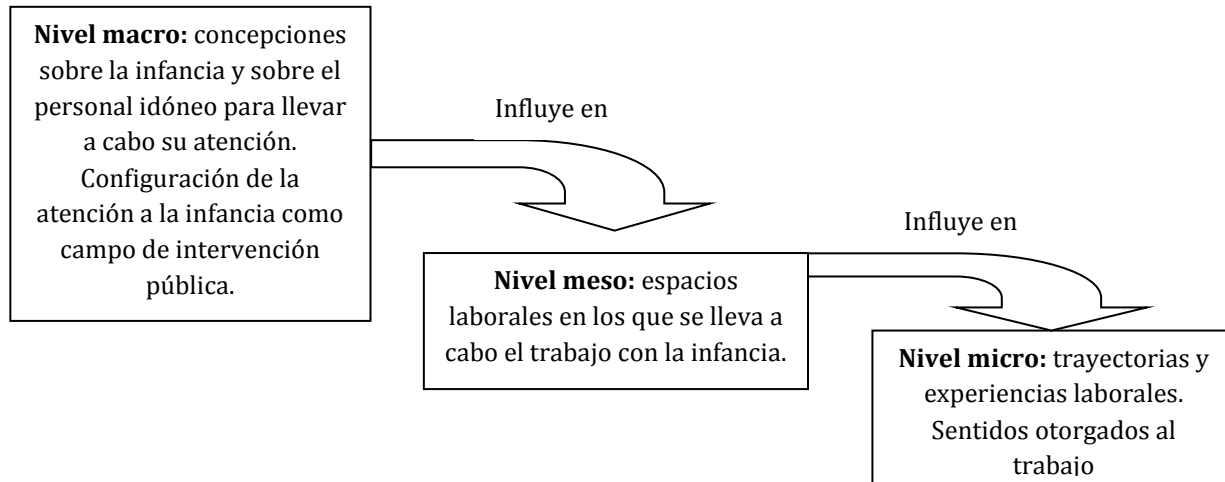
-Macro: nivel elaborado con la intencionalidad de ubicar a las trabajadoras como partícipes de un trabajo que se transforma y que debe ser comprendido en su articulación con factores sociales que van más allá de las voluntades particulares de los agentes intervinientes en la provisión de los servicios para la infancia. Responde al postulado general del enfoque biográfico de comprender las vidas particulares de las personas en el contexto del tiempo histórico y el contexto en el que se desenvuelven.

-Meso: nivel intermedio, referido a las formas concretas de organización que asume el trabajo de atención a la infancia en los espacios laborales en que se lleva a cabo.

-Micro: nivel relativo a la individualidad, a las trabajadoras de la infancia, en quienes se analizarán las repercusiones de los cambios ocurridos en su trabajo y que fueron caracterizados en los dos niveles anteriormente esbozados- macro y meso-. La indagación sobre su situación como trabajadoras se centró en tres aspectos específicos de sus vidas definidos en relación con las labores que llevan a cabo en los servicios públicos: sus trayectorias laborales, las experiencias asociadas a los cambios ocurridos en los servicios a los que se vinculan y los sentidos otorgados a su actividad.

²² Según ha señalado Molinier (2011) la opacidad social del trabajo de cuidado es producto de una serie de dificultades en relación al acceso a su experiencia concreta como actividad, que resulta difícil de expresar en la esfera pública, en tanto gira en torno a aspectos de la intimidad, independientemente de si se desarrolla en el ámbito público o privado. Además, se nota mayoritariamente cuando falla, de no ser así, las condiciones que conducen a su éxito se tornan invisibles, ya que los saberes que moviliza son discretos, los medios de que se vale no deben llamar la atención de quien se beneficia y se considera que debe realizarse sin esperar agradecimiento.

Gráfico 1. Niveles de la investigación



Fuente: elaboración propia.

En las páginas que siguen se expone de manera más detallada cómo se definió cada nivel y el procedimiento utilizado para analizarlo y alcanzar los objetivos propuestos en este estudio.

2.2.1 Nivel macro.

La descripción del proceso de cambio experimentado por los servicios estatales para la atención a la niñez entre 0 y 5 años que dependen de la institucionalidad pública bogotana (objetivo específico número 1) es llevada a cabo a partir de una estrategia que posibilita identificar el desarrollo histórico que han tenido el tipo de servicios para niñas y niños en los que se centra la investigación, al tiempo que caracterizar etapas que resultan ilustrativas de la transformación ocurrida en sus formas de organización durante los últimos treinta años.

La vía asumida para alcanzar este propósito parte de considerar que los servicios no formales para la atención a la niñez bogotana son una respuesta local a las necesidades de resguardo y educación infantil, cuyo surgimiento y modificaciones deben ser interpretados en el marco de ideas sociales más amplias que incluyen: las variaciones en las concepciones sobre la infancia como etapa de la vida, las diferentes formas de definir la responsabilidad estatal en la atención

a niñas y niños, así como las alternativas seguidas para cumplir con los objetivos planteados en este campo de intervención pública. Aunque los aspectos señalados pueden asumir unos matices particulares en el contexto de la ciudad de Bogotá, su explicitación no se puede llevar a cabo sin tener en cuenta los factores del orden nacional e internacional que los delimitan.

En esta investigación se asume la infancia como una construcción social que ha variado a lo largo de la historia. Su definición normativa es un producto resultante de los procesos de racionalización de la sociedad moderna, cuyos sistemas educativos, sanitarios, políticos, legales y estadísticos han demandado el establecimiento de cortes en la edad cronológica y la elaboración de sistemas de clasificación por medio de los cuales se efectúa la definición de las diferentes etapas del ciclo vital y sus respectivos atributos. Sin embargo, los contenidos que se le asocian como noción están sujetos a cuestionamientos y modificaciones, ya que dependen de la dinámica social, cultural y demográfica propia de cada contexto (Pilotti, 2001).

La idea occidental sobre la niñez como una etapa en la que se deben recibir atenciones, afectos y estímulos es una noción que comenzó a afianzarse alrededor del siglo XVIII en países europeos. Desde entonces ha tenido lugar una difusión progresiva de sus características y se ha complejizado su definición como etapa de la vida, por la combinación de discursos y prácticas provenientes tanto de personas, como de instituciones y saberes. Aunque se considera que éste proceso aún continúa, en la actualidad el grupo poblacional conformado por las y los niños ha recibido una visibilidad social sin precedentes, expresada en hechos como que la atención de sus necesidades se considere un asunto social que merece la intervención activa del Estado (Jiménez, 2008).

Identificar al niño como ser con necesidades específicas en razón a su edad que deben ser atendidas por terceros, conlleva considerar también las ideas sociales construidas a lo largo de la historia sobre quienes son las personas idóneas para satisfacer tales requerimientos. Las mujeres han sido ubicadas tradicionalmente como las responsables de llevar a cabo labores relacionadas con la atención de niñas y niños, tanto en los hogares como en instituciones fuera de ellos. En efecto, los trabajos relacionados con la atención a terceras personas y la femineidad son percibidos socialmente como imbricados (Batthyány, 2009).

Este hecho que aparece casi como una constante para diferentes contextos sociales y periodos históricos se interpreta dentro de esta investigación desde la perspectiva de género. Por tanto, se desliga de explicaciones que se fundan en supuestas habilidades naturales e innatas de las mujeres, para destacar las condiciones que han propiciado que la actividad de atender a la infancia se haya establecido culturalmente como un campo que se considera femenino. Asimismo, para identificar los cursos de acción a partir de los cuales se generan y reproducen las asignaciones de roles para las mujeres (Rendón, 2003).

Para este efecto, el concepto de género del que se parte refiere a la construcción cultural de la diferencia sexual. Su utilización como herramienta analítica permite sociologizar la forma de concebir las diferencias entre mujeres y hombres²³, al enfatizar que la ubicación de una persona como perteneciente a uno u otro sexo, así como la asignación de cualidades diferenciales en función de esa clasificación, no constituye un hecho biológico (natural e inmodificable), sino una elaboración social que cambia en el tiempo y entre diferentes culturas (Lamas, 2002).

Vale destacar también que las asignaciones de género no se adscriben únicamente a las personas a nivel individual, sino que constituyen una forma primaria de las relaciones de poder, que permean a las instituciones y las representaciones colectivas, los símbolos, imaginarios y prescripciones normativas (Scott, 1986). El género también se expresa en las diferentes formas de organización humana, en actividades como el trabajo, donde las desigualdades construidas socialmente entre hombres y mujeres constituyen factores estructurantes en las relaciones de producción, así como en la división de los saberes y las prácticas inherentes al trabajo como actividad humana²⁴ (Comas D'Argemir, 1995). Como producto de ello, los saberes que se catalogan como femeninos se perciben como cotidianos, repetitivos, complementarios o

²³ Tanto en la construcción social del sexo como en la del género impera el binarismo. Por ejemplo, el sexo es tradicionalmente definido bajo las categorías de hombre (macho) y mujer (hembra), cuando en realidad existe un número mayor de combinaciones biológicas posibles. Igual sucede con el género, solemos pensar en términos de femenino y masculino, cuando existen múltiples formas intermedias, de tránsito o de negación de tales representaciones (Lamas, 2002).

²⁴ La división sexual del trabajo, evidente en mayor o menor medida en diferentes contextos sociales, se rige por dos principios organizadores: el principio de separación entre trabajos de hombres y trabajos de mujeres, y el principio jerárquico por el cual un trabajo de hombre vale más que uno de mujer (Kergoat, 2013:847).

asistemáticos, mientras los que se definen como masculinos son caracterizados como valiosos, abstractos, analíticos, trascendentes y productivos (Lorente, 2004)²⁵.

En atención a los referentes señalados, la asignación de las mujeres como responsables del trabajo de atención infantil se interpreta como resultado de la división sexual del trabajo. Sin embargo, esta observación no debe llevar a perder de vista que el género es una forma de diferenciación social que opera de forma simultánea con otros factores como la clase social, que actúan de forma combinada y son indispensables para interpretar la posición de las mujeres en el mundo del trabajo (Rendón, 2003).

Como esta investigación se interesa por la situación de las trabajadoras de la infancia adscritas a establecimientos dependientes del Estado, tanto la construcción social de la infancia como la de las mujeres como las personas consideradas como idóneas para llevar a cabo su atención se ubicaron en el referente de la intervención pública frente a las problemáticas de la niñez. Para ello se analiza al Estado tomando en cuenta afirmaciones como las de Bourdieu (1993) quien destacó su faceta como institución que participa en la generación y reproducción de esquemas de pensamiento comunes, entre las que se encuentran el sexo, la edad y las calificaciones de competencia para el desempeño de los diferentes trabajos.

El Estado ha contribuido a la producción de la infancia como categoría social a partir de la puesta en circulación de discursos sobre las características y necesidades de las y los niños durante sus primeros años de vida. En ese sentido, es un agente emisor de nuevas formas de decir, de nombrar, de referirse a una realidad, definirla y delimitarla (Foucault, 2011). Además, constituye una estructura organizacional e instancia reguladora de prácticas. Como parte de sus mecanismos de operación produce problemas sociales (Bourdieu: 1993), por ejemplo, el abandono infantil y la falta de acceso a servicios para su atención durante los primeros años de

²⁵ Lorente (2004) retoma lo que Foucault denominó como “saberes sometidos” para caracterizar las representaciones sociales sobre las prácticas de ayuda social y de cuidado realizadas mayoritariamente por las mujeres. Desde su perspectiva dichas ocupaciones hacen parte de toda una serie de saberes descalificados como incompetentes, o insuficientemente elaborados y que son clasificados como inferiores dentro de la jerarquía del conocimiento o de la cientificidad reconocida. Por ello sus procesos de profesionalización son puestos bajo sospecha o debate permanente incluso en áreas cuyo desempeño se encuentra reglamentado socialmente, como en los servicios de salud y educación.

vida, así como alternativas para la solución a los mismos, como los establecimientos no formales para la infancia.

Con estas afirmaciones se destaca que no existen problemas sociales en sí. El que una situación particular o un conjunto de circunstancias se entienda como un asunto de interés público, no depende de los hechos mismos, sino de las valoraciones y discusiones que se generan a su alrededor. De los debates sobre sus componentes, causas y consecuencias, de las que se desprenden formulaciones que orientan el accionar estatal (Aguilar, 1997). Como ha señalado Fraser (1991) la interpretación de las necesidades de las personas no es simplemente algo dado y no problemático, sino un espacio de disputa política sobre su definición y los satisfactores adecuados, en el que convergen perspectivas e intereses específicos, luchas por el establecimiento de definiciones sustantivas y autorizadas²⁶ sobre determinados temas.

Aseverar que las formas en las que se organiza de la atención infantil desde el Estado se relaciona con posiciones y compromisos generales asumidos respecto a la situación de las y los infantes, conlleva tomar en consideración que en el curso que asume el accionar público tienen injerencia diferentes clientelas o grupos organizados, que posicionan sus necesidades dentro de las agendas públicas²⁷ y difunden sus visiones sobre el cambio social en esperado en cada tema de su interés (Oslak, 1980). Por eso los procesos de argumentación ocurridos en espacios como foros, seminarios, congresos y demás espacios generados para la deliberación, contribuyen a generar conocimientos y difundir experiencias en un proceso que inicia con la expresión de preocupaciones generales y que puede terminar en decisiones que tengan eco en el Estado (Majone, 1997, Bryson y Crosby, 1998).

²⁶ Fraser (1991) destacó que la teoría política feminista ha visibilizado que la deliberación pública puede servir como una máscara de la dominación, debido, entre otros factores, a que el lenguaje usado por las personas cuando razonan colectivamente, normalmente favorece a unas maneras de expresión (académicas, expertas) y desalienta otras (profanas, cotidianas). Debido a ello puede suceder que los grupos subordinados no pueden encontrar la voz correcta o las palabras para expresar su pensamiento y cuando lo hacen, descubren que no son escuchados, son silenciados e incitados a mantener ignoradas sus necesidades y propuestas de solución.

²⁷ Por agenda de gobierno suele entenderse el conjunto de problemas, demandas, cuestiones y asuntos, que los gobernantes han seleccionado y ordenado como objetos de su acción, sobre los que han decidido que deben actuar (Aguilar, 1993:29).

En ese sentido se sostiene que las acciones estatales relativas a la atención infantil no responden únicamente a intentos voluntaristas de los gobiernos ni a proyectos políticos invariables. En su formulación y desarrollo intervienen grupos de interés locales, a la vez que internacionales, pues en el mundo actual los asuntos públicos desbordan las fronteras de las instituciones nacionales y se enmarcan en contextos más amplios. Entonces, para entender los cambios ocurridos en los establecimientos para la atención infantil se concibe al Estado, como agente inmerso en dinámicas estructurales del orden global de las que recibe influencias. Como partícipe en un mundo en integración, cuyos gobiernos asumen una densa red de acuerdos, pactos de cooperación y mecanismos para el establecimiento de compromisos comunes, cuyo cumplimiento, a la vez que limita las facultades discrecionales de actuación de los gobiernos nacionales, contribuye a aumentar la legitimidad de sus decisiones y la estabilidad de los gobiernos (Oslak, 1980, Bryson y Crosby, 1998; Vargas, 1999 y Majone, 2004).

Con base en los elementos planteados hasta aquí se propone reconstruir el proceso de cambio ocurrido en los servicios estatales para la niñez con menos de seis años en la ciudad de Bogotá, a través de un ejercicio que contempla varias etapas. En primera instancia se caracterizan los antecedentes de este tipo de servicios, para lo cual se remite a los siglos XVII y XIX cuando surgieron en el continente europeo los primeros establecimientos extrafamiliares para la atención infantil y se empezó a perfilar la responsabilidad pública en esta área de intervención.

Además, en ese mismo contexto se destaca la asociación entre infancia, mujeres y cuestión social como elementos para la comprensión del surgimiento de la atención infantil como campo de actividad feminizado. Aunque los establecimientos públicos no formales para la atención infantil son creaciones posteriores en la historia (década de 1980), se incluyeron los antecedentes señalados en el entendido que se pueden rastrear algunos hilos de continuidad entre las formas asumidas por los primeros servicios para la atención extrafamiliar de niñas y niños en el contexto de la Europa decimonónica y las iniciativas en ese sentido surgidas en Colombia posteriormente.

Seguidamente se hace referencia a las primeras siete décadas del siglo XX, como lapso durante el cual se empezó a perfilar tanto a nivel nacional como en Bogotá un ámbito de intervención

pública específica para las problemáticas de la infancia. Allí predominó la dispersión de iniciativas para atender a la población infantil, con escasa oferta pública circunscrita a niñas y niños en situación de riesgo de enfermedad o muerte. Otras necesidades de la población entre cero y seis años, como la salvaguarda cotidiana y la educación no estaban presentes como preocupación pública, aunque se perfilaban los primeros establecimientos para la educación preescolar de niños y niñas entre 4 y 6 años de edad.

Los antecedentes finalizan en 1979 porque el Año Internacional del Niño representó un punto de inflexión en la consideración de la infancia y sus necesidades, que redundó en hechos como la posterior creación de programas no formales para la atención infantil dependientes del Estado. En general, la caracterización de estos años opera a manera de preámbulo para comprender el contexto en el que ocurrió la creación de los programas no formales para la infancia bogotana y los factores que confluieron para su puesta en marcha.

La siguiente etapa consiste en la caracterización del cambio ocurrido en los servicios para la atención de la niñez bogotana. Para ello se delimitan dos periodos de tiempo: el primero (1980-1999) denominado como periodo incipiente de los servicios no formales para la atención de la niñez bogotana. Durante los años que incluye se perfilaron las características iniciales de los programas gubernamentales para la atención cotidiana de niños y niñas en la ciudad, como alternativas para dar respuesta a las necesidades crecientes por parte de la población de contar con servicios para el resguardo de niñas y niños durante la jornada laboral de sus padres/madres.

El segundo periodo, denominado como de consolidación de los servicios no formales para la niñez bogotana, abarca el lapso entre los años 2000 y 2015. Su punto de inicio corresponde con el siglo XXI y el aumento de la visibilidad social de la necesidad de cualificar los servicios no formales para la atención infantil, con la formulación de compromisos al respecto impulsados desde diferentes organismos internacionales interesados en la situación de las y los infantes y que fueron asumidos como metas por parte del gobierno nacional y distrital. Asimismo, como año en que se hizo más visible la educación inicial como parte fundamental de los contenidos de la atención a la población infantil con menos de seis años en establecimientos públicos. El último

año del periodo corresponde con el momento en que se finalizó el trabajo de recolección de información para esta tesis.

Respecto a la denominación de consolidación hay que hacer la siguiente salvedad, se adoptó ese nombre para dar cuenta que a lo largo de los años que incluye se ha llevado a cabo un proceso progresivo de afianzamiento de la responsabilidad estatal en la provisión de servicios para la atención de la infancia, que redundó en la ocurrencia de cambios en la forma de organizar los establecimientos, a partir de la definición de lineamientos para orientar el quehacer pedagógico y estandarizar sus condiciones operativas. En ese sentido la adopción de la palabra consolidación responde a una apreciación de los aspectos formales, normativos y del discurso político, en los que la primera infancia aparece como grupo poblacional importante dentro del conjunto de la población bogotana. Sin embargo, se tiene claridad que las implicaciones de ese reconocimiento público se concretan en procesos de más larga duración, entre los cuales el momento actual de los servicios analizados puede ser tan solo una fase más, que anteceda otras modificaciones posteriores en la operación de los establecimientos para niños y niñas.

La tabla 1 contiene los periodos señalados, explicita las denominaciones adoptadas en relación con sus rasgos más sobresalientes y los elementos considerados para su caracterización:

Tabla 1 Periodos construidos como marco de referencia histórico social de la investigación.

Periodo	Denominación	Rasgos sobresalientes.
1850-1979	Antecedentes de los servicios públicos no formales para la atención de la niñez.	<p>Surgimiento de ideas sociales relativas a la infancia como etapa de la vida con características particulares y necesidades de atención que deben ser cubiertas por personas adultas. Asimismo, de ideas sobre la maternidad como función social que se proyectó hacia el mercado laboral en ocupaciones feminizadas. (Europa, siglos XVIII y XIX)</p> <p>Aparición de la cuestión infantil como campo de intervención pública y establecimiento de los primeros establecimientos para la atención infantil. (Europa, siglos XVIII y XIX).</p> <p>Escasa visibilidad pública de las necesidades de atención infantil en la agenda nacional. Diversidad de tipos de servicios, escasa cobertura, falta de continuidad en su provisión por parte del Estado. Colombia siglo XIX y XX.</p>
1980-1999	Periodo incipiente de los servicios no formales para la atención de la niñez bogotana.	<p>Creación de los establecimientos no formales para la atención infantil en el país y en la capital colombiana.</p> <p>Definición de sus características iniciales con un componente importante de participación comunitaria y formas diversas de funcionamiento.</p>
2000-2015	Periodo de consolidación de los servicios no formales para la atención de la niñez bogotana.	<p>Transformación en las formas iniciales de funcionamiento de los servicios no formales para la atención infantil, en la perspectiva de alcanzar la integración entre atención y educación de la infancia.</p> <p>Formulación de lineamiento pedagógico y estándares de calidad para la provisión de los servicios.</p>

Fuente: elaboración propia.

2.2.2 Nivel meso.

Una vez elaborado el marco general para la exposición del proceso de transformación de los servicios no formales para la niñez en los que se insertan las trabajadoras de la infancia que se analizan en esta investigación, se procedió a delimitar los espacios concretos para estudiar la organización del trabajo con niñas y niños, así como sus modificaciones en el tiempo. Ese nivel meso de la investigación se identificó con los espacios laborales, entendidos como ámbitos de referencia para la estructuración de las actividades con niñas y niños. Pero a la vez como ámbitos de la vida cotidiana donde se generan relaciones sociales que influyen en la configuración de la situación laboral de las personas. Como lugares frecuentados por grupos conformados en torno al trabajo donde las personas se encuentran, reconocen y conforman colectividades (Rey, 1987; Lindon, 1997; Rentería, 2008).

Su importancia radica en que a su interior se llevan a cabo procesos de socialización secundaria, por los que las personas se introducen en sectores diferentes a los de su medio familiar y adquieren un rol como trabajadoras, a través del contacto con diversos agentes que transmiten normas sociales y culturales. En ellos se aprenden prácticas y rutinas, así como conocimientos especializados en sus áreas de desempeño que les permiten valorar situaciones y establecer relaciones entre los medios y los fines de la labor. Allí las trabajadoras reciben el influjo de otras personas, asimilan formas de funcionamiento institucional, vocabularios específicos de roles, comprensiones tácitas y prácticas propias del submundo laboral en el que participan y que son acomodadas de acuerdo con sus experiencias y marcos de valoración previos (Berger y Luckmann, 2003; Oviedo, 2009).

Con el objetivo de examinar las implicaciones del cambio en la forma de organizar los servicios para la atención de la población infantil en los espacios laborales en los que se lleva a cabo (objetivo específico 2), se retomaron visiones sobre el trabajo como una categoría espacializada que permite establecer un puente entre las escalas de los macro-procesos relativos a la atención infantil y las prácticas y vivencias cotidianas de las trabajadoras (Lindón, 1997). Eso, en el entendido de que es posible estudiar las transformaciones cualitativas en las tendencias

globales -internacionales y nacionales- sobre la atención infantil en sus expresiones dentro de los espacios laborales dispuestos para ello en el marco de la función estatal (Soul, 2010).

Para este efecto se procedió a elegir los espacios laborales que se priorizarían para ser estudiados. Un primer criterio consistió en que fuesen establecimientos dependientes de la institucionalidad pública bogotana encargada de los temas relativos a la infancia, es decir de la Secretaría Distrital de Integración Social²⁸. Se consideró importante contemplar por lo menos dos tipos de establecimientos, con la intención de aproximarse a la diversidad existente dentro de los servicios no formales para la atención infantil que dependen de una misma institución pública. Con esas condiciones previas se revisó el conjunto de la oferta de establecimientos en funcionamiento para el momento en que se formuló esta investigación, que consistía en:

1. Jardines infantiles tradicionales: establecimientos que dependen del presupuesto de la institución (Secretaría Distrital de Integración Social) y asumen como criterio de operación exclusivo sus políticas y lineamientos.
2. Casas Vecinales: establecimientos que hasta el año 2012 operaron a través de contratos con asociaciones comunitarias, en los que la Secretaría aportaba los recursos para su funcionamiento. Posteriormente pasaron depender exclusivamente de la institucionalidad y asumieron la totalidad de sus criterios organizativos.
3. Jardines Sociales: establecimientos que funcionan a través de convenios establecidos entre la Secretaría, algunas cajas de compensación familiar²⁹ y el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, como actores que participan de manera conjunta en la financiación y organización de los servicios.
4. Jardines cofinanciados: son establecimientos que funcionan a partir de contratos celebrados entre la Secretaría Distrital de Integración Social y organizaciones de la sociedad civil.

²⁸ En el capítulo 2 se argumentó que la selección de la ciudad de Bogotá y los servicios dependientes de su institucionalidad como contexto de análisis obedece a que la producción colombiana identificada sobre trabajadoras de la infancia ha priorizado los programas del orden nacional y al grupo de trabajadoras denominadas como “madres comunitarias”. En ese sentido, en esta investigación se optó por documentar otra faceta del trabajo con la infancia, en un contexto local que se destaca por haber llevado la delantera en cuando a procesos de estandarización de las formas de operación de sus servicios y formulación de lineamientos pedagógicos.

²⁹ Son entidades privadas, sin ánimo de lucro creadas para mejorar la calidad de vida de las familias de los trabajadores colombianos. Como parte de sus gestiones llevan a cabo la entrega de subsidios y servicios que se solventan por medio del recaudo del 4% de los aportes de seguridad social que pagan los empleadores sobre el salario de sus trabajadores permanentes a cargo. Fuente: <http://www.comfenalcoantioquia.com/Default.aspx?tabid=238&id=161>. Consultado: 06-02-17.

Con base en este panorama general se seleccionaron los dos primeros tipos de establecimientos debido a que son las formas de servicios no formales para la atención a la niñez bogotana más antiguas que se mantienen en operación y que dependen de manera directa de la institucionalidad pública, sin contar con la intermediación de organizaciones privadas para su funcionamiento. En la ciudad de Bogotá se pueden ubicar jardines infantiles fundados desde la década de 1980 como sucede con las Casas Vecinales. En contraste, los jardines sociales y los jardines cofinanciados son establecimientos de creación más reciente (posterior al año 2000), que respondieron a la iniciativa de ampliar la cobertura de la atención infantil por medio del establecimiento de alianzas con entes privados.

La estrategia para llevar a cabo la comprensión del cambio acontecido en ambos tipos de establecimientos consistió en la caracterización de las formas de organización del trabajo en cada uno de ellos, para dos periodos definidos antes y después del año 2000. Como se señaló páginas atrás, se identificó éste año como el momento en el que se empezaron a desarrollar cambios institucionales tendientes a la estandarización de los servicios para la niñez y la definición de su derrotero pedagógico.

En la tabla 2 se listan las características seleccionadas para describir la forma de llevar a cabo el trabajo en cada uno de los tipos de establecimientos -jardines infantiles y casas vecinales- y proceder posteriormente a llevar a cabo comparaciones para establecer cambios entre los dos periodos de tiempo:

Tabla 2 Características seleccionadas para llevar a cabo la descripción de los establecimientos para la atención infantil.

Periodo 1980- 1999.		Periodo 2000-2015	
Jardín tradicional	Casa Vecinal	Jardín tradicional	Casa vecinal
Fuentes de financiamiento de los establecimientos.	Fuentes de financiamiento de los establecimientos.	Fuentes de financiamiento de los establecimientos.	Fuentes de financiamiento de los establecimientos.
Cargos y funciones a su interior.	Cargos y funciones a su interior.	Cargos y funciones a su interior.	Cargos y funciones a su interior.
Forma de denominar a las trabajadoras de la infancia.	Forma de denominar a las trabajadoras de la infancia.	Forma de denominar a las trabajadoras de la infancia.	Forma de denominar a las trabajadoras de la infancia.
Tipo de vínculo laboral y forma de remuneración.	Tipo de vínculo laboral y forma de remuneración.	Tipo de vínculo laboral y forma de remuneración.	Tipo de vínculo laboral y forma de remuneración.
Horarios de funcionamiento de los servicios.	Horarios de funcionamiento de los servicios.	Horarios de funcionamiento de los servicios.	Horarios de funcionamiento de los servicios.
Requisitos para el ingreso de niñas/os.	Requisitos para el ingreso de niñas/os.	Requisitos para el ingreso de niñas/os.	Requisitos para el ingreso de niñas/os.

Requisitos para el ingreso de niñas/os a los servicios. Número de infantes por cada trabajadora. Tipo de educación ofertada.	Requisitos para el ingreso de niñas/os a los servicios. Número de infantes por cada trabajadora. Tipo de educación ofertada.
--	--

Fuente: elaboración propia.

2.2.3 Nivel micro.

El nivel micro se ubica específicamente en la unidad de análisis de la investigación, es decir, las trabajadoras de la infancia. A la luz de lo planteado sobre el enfoque biográfico, en esta investigación se analizan sus trayectorias laborales con miras a conocer sus características y las modificaciones ocurridas en su curso, en relación con eventos acaecidos dentro de la institucionalidad pública en la que se encuentran insertas como trabajadoras de servicios para la infancia. Se recurre a esta alternativa metodológica por considerar que su uso permite vislumbrar la relación entre tiempo biográfico y tiempo histórico-social, a la vez que describir la heterogeneidad de experiencias que se desarrollan al interior de diferentes espacios dentro del mercado laboral (Roberti, 2012_a).

Además, porque las trayectorias laborales constituyen herramientas adecuadas para comprender la forma como se concretan en las vidas laborales de las personas los cambios ocurridos en la forma de organizar y llevar a cabo sus trabajos. En esa perspectiva, la observación de las trayectorias laborales permite identificar aspectos como: factores que se crean, mantienen o transforman a lo largo del tiempo, la sucesión de posiciones que las personas van ocupando en el mercado laboral, los procesos por los cuales se llega a determinadas posiciones y los posibles itinerarios emergentes en el mundo del trabajo (Dumbois, 1998; Mauro, 2004; Longo, 2009; Roberti, 2011, 2012_a y 2012_b; Santos, 2016).

Otro aspecto que justifica la elección de las trayectorias laborales como herramienta metodológica en esta investigación es que su estudio permite analizar la interacción entre aspectos objetivos y subjetivos del trabajo. A través de ellas se conocen los cursos de acción y las posiciones ocupadas en el empleo, pero también las experiencias vividas en una perspectiva longitudinal, así como los sentidos sobre la ocupación generados a partir de esas vivencias personales (Muñiz, Roberti y Deleo 2013; Roberti, 2012_b).

A partir de las ventajas señaladas en este estudio se revisan trayectorias laborales de un grupo de trabajadoras de la infancia para entender los rumbos que se despliegan en un contexto de cambio institucional, la forma como desarrollan estrategias y toman decisiones en el marco de su historia y espacio laboral de desempeño (Dumbois, 1998; Guzmán et.al, 1999; Mauro, 2004; Longo, 2009). Para su caracterización se toma en cuenta la articulación entre pasado, presente y proyecciones sobre el futuro. Como ha señalado Longo (2008: 78-81) las experiencias pasadas operan en el presente y participan tanto en las imágenes sobre el trabajo como en las prácticas que desarrollan las personas en un momento determinado de sus vidas. Por ejemplo, factores como el origen social, el acceso a redes de relaciones, el tipo de orientación educativa recibida o la influencia de los modelos laborales familiares, repercuten en la posición ocupada en el mercado laboral, así como en procesos de formación y acumulación de experiencia.

Adicionalmente, se estima que los anhelos, los sueños y las expectativas por realizar una actividad, pueden marcar el rumbo en la construcción de una trayectoria laboral. Aunque las proyecciones laborales suelen dejarse de lado en muchos análisis, por su característica de no realización, de no estar fácticamente confirmadas, se considera que no son una dimensión menos importante a tener en cuenta. Por ello en este estudio se incluye la dimensión de proyección a futuro como uno de los ámbitos de expresión del sentido que otorgan las personas a su trayectoria laboral, en que se recogen proyecciones ocupacionales, percepciones sobre los límites y potencialidades personales en cada etapa de la existencia, así como proyectos que aparecen dentro de los planes de vida como lo normal, deseable y/o realizable (Longo, 2008, Roberti 2011 retomando a Pries 1999).

Una vez planteados los elementos generales que se retoman para el estudio de las trayectorias, y antes de explicitar la estrategia utilizada para su caracterización, es importante dar cuenta de algunos los aportes provenientes de las investigaciones específicas sobre mujeres y trabajo que han recurrido a esta herramienta como pieza fundamental para la interpretación de la participación laboral femenina en diferentes ámbitos de actividad.

2.2.3.1 Género y trayectorias laborales de las mujeres.

Los primeros estudios sobre trayectorias laborales tomaron como unidad de análisis fundamentalmente a los varones, considerados exclusivamente desde su rol productivo, sin evidenciar las articulaciones con otras facetas de su existencia, como la vida familiar. El interés por las trayectorias de las mujeres apareció con el aumento de su presencia en el mercado laboral. Factores como el descenso de la fecundidad, la elevación de la escolaridad, el cambio en las expectativas ocupacionales de las mujeres más jóvenes y el crecimiento del sector terciario, permitieron observar el ingreso al mercado laboral de contingentes de mujeres solteras jóvenes. Posteriormente también de mujeres casadas y con hijos/as pequeños, como inserción que se hacía más evidente en contextos de recesión económica (Oliveira y Ariza, 2000; Oliveira y Ariza, 2001; Longo, 2009; Muñiz, Roberti y Deleo, 2013).

Por el registro de los procesos señalados, sumado a los avances en el campo de los estudios sobre género y trabajo, avanzada la segunda mitad del siglo XX se le empezó a otorgar más peso analítico a la diferencia sexual y a la investigación sobre las particularidades de las trayectorias laborales de las mujeres. En la producción emergente en este campo se profundizó en las observaciones sobre la clase obrera, no como un grupo homogéneo, sino compuesto también por mujeres (Arango, 1997). Un eje central de las discusiones sobre las mujeres en el empleo lo constituyó la constatación de su creciente incorporación a las ramas de la manufactura y los servicios, como hechos innovadores en cuanto a su magnitud, pero que iban acompañados de la persistencia de situaciones de discriminación que dificultaban una inserción laboral plena (Oliveira y Ariza, 2000, Abramo, 2004).

En ese sentido se destacó que las mujeres ingresaban a sectores como el de servicios porque tales actividades se consideraban extensión o prolongación de sus responsabilidades domésticas. En esas ramas se observaron dificultades para reconocer el valor económico de competencias personales y relacionales que son requeridas para el empleo, pero que suelen ser gestadas y transmitidas en ámbitos como el familiar. Asimismo, adquiridas mediante experiencias y procesos de socialización, difícilmente formalizables mediante un título, u

objetivables bajo las formas tradicionales de concebir la calificación (Borderías, 2000; Longo, 2009; Oliveira y Ariza, 2000; Blanco, 2002; Arango, 2010).

En esa línea de preocupaciones la reconstrucción de las trayectorias laborales de las mujeres emergió como perspectiva metodológica adecuada para comprender sus patrones de participación económica y algunos aspectos de su vulnerabilidad en el mercado de trabajo. Su estudio, en el marco del enfoque biográfico o del curso de vida, ayudó a dilucidar la combinación diacrónica del marco contextual que propicia la inserción laboral y las decisiones subjetivas que van tomando como actoras en diferentes espacios (Muñiz, Roberti y Deleo, 2013).

La observación empírica de la situación de las mujeres llevó a concluir que los rumbos que asumen sus trayectorias laborales no pueden comprenderse sin la referencia a un concepto ampliado de trabajo, que vaya más allá del empleo remunerado. A diferencia de los primeros estudios sobre trayectorias laborales de varones, que consideraron únicamente su rol productivo, sin incluir otras facetas diferentes de la masculinidad, los estudios sobre mujeres realizados desde el enfoque de género otorgaron visibilidad a las interrelaciones entre actividades de producción y reproducción (Arango, 1997, Oliveira y Ariza, 2000; Arango y Viveros, 1996).

Eso contribuyó a ampliar la perspectiva interpretativa sobre el empleo femenino, desde el reconocimiento de que las problemáticas de las mujeres en el mercado laboral no pueden ser explicadas únicamente por la estructura o dinámica del mercado. Es decir, representó el paso desde enfoques economicistas o productivistas hacia líneas de investigación que incluyeron también las dimensiones sociales y culturales que influyen en la posición de las mujeres en el empleo, tales como sus representaciones personales sobre el trabajo doméstico y extra doméstico, acerca de los roles de género y la división sexual del trabajo. Igualmente, sobre los estereotipos de género presentes en las prácticas empresariales, que inciden en la configuración de los mercados laborales y en la demanda de trabajo femenino por parte de las empresas (Arango, 1997; Enríquez y Uribe, 2004; Muñiz, Roberti y Deleo, 2013).

Por esa vía, los estudios sobre trabajo y familia, o sobre mujer y trabajo, realizados desde la perspectiva de género, visibilizaron la relevancia del hogar o unidad doméstica como instancia donde se lleva a cabo la reproducción social y se condiciona la participación económica de sus integrantes. En sus reflexiones se mostró que las trayectorias laborales se constituyen en el interjuego de diferentes ámbitos sociales en los cuales las mujeres ocupan posiciones moldeadas por factores estructurales como la división sexual del trabajo en las familias y en el mercado laboral (Guzmán et.al, 1992; Arango, 1997; Oliveira y Ariza, 2000; Muñiz, 2015).

Una premisa que orientó estas investigaciones fue la interdependencia entre la ocurrencia de eventos vitales de las mujeres, como el matrimonio y la procreación, con las secuencias de sus trayectorias educativas y laborales. En sus contenidos se demostró que la forma como las mujeres se insertan y mantienen en el mercado depende tanto de los arreglos familiares de los que disponen, de las necesidades de sobrevivencia de los hogares, sus inclinaciones personales hacia el trabajo, así como del balance personal que llevan a cabo entre domesticidad y profesionalismo (Arango, 1998; Blanco, 2002; Guadarrama, 2008).

Además de lo señalado, los estudios sobre trayectorias laborales, realizados desde la perspectiva de género, han ayudado a develar parte de la heterogeneidad oculta bajo la categoría mujer trabajadora. Este es un proceso que aún continúa, en la medida que, como señaló Blanco (1999), los estudios por grupos ocupacionales específicos contribuyen a ir armando el rompecabezas que conforma el diversificado sector de los servicios y en el que aún es posible identificar nuevas posibilidades analíticas, en cuanto a áreas de desempeño o situaciones laborales por abordar.

En las páginas que siguen se expondrá la revisión de la producción identificada sobre trayectorias laborales de las mujeres, organizada alrededor de dos temas que se relacionan con los objetivos de esta investigación: los estudios sobre trabajo de las mujeres y cambio social, así como la producción que versa sobre las características que asumen las trayectorias de las mujeres, una vez que ya se encuentran insertas en ramas específicas de actividad.

Trayectorias laborales de las mujeres y cambio social.

Una corriente de investigaciones sobre las trayectorias de las mujeres se ha orientado a dimensionar los factores intervinientes en su participación laboral, así como los patrones que asume la misma para diferentes grupos de mujeres como muestras de un cambio social más amplio, relativo a factores estructurales, incluida su situación de género. En sus contenidos el estudio de las trayectorias laborales de diferentes generaciones y cohortes de mujeres ha permitido dilucidar la influencia de los escenarios históricos y sociales en los que éstas se han desenvuelto y que han contribuido a moldear sus prácticas, expectativas, valores y orientaciones hacia el mercado de trabajo (Yáñez, 2004).

Un ejemplo de ello son estudios como el de Blanco (2001) sobre cambio generacional en México, en la que estableció diferencias y semejanzas entre las trayectorias laborales de un conjunto de madres e hijas. En su planteamiento, la autora identificó como factor central para establecer contrastes entre ambos grupos la importancia otorgada a la esfera laboral y familiar dentro de las trayectorias. Con base en ello señaló que la generación de las madres corresponde con un modelo que califica como “tradicional”, en el sentido que priorizaban la vida familiar frente al mundo laboral. Ello se reflejó en secuencias de incorporación al mercado durante la soltería y abandonos frecuentes luego del matrimonio y nacimiento de las o los hijos.

Entretanto, para la generación de las hijas encontró como hecho más frecuente la presencia de trayectorias que combinan periodos de continuidad y discontinuidad en el empleo. Aunque estas mujeres seguían dando importancia a la vida familiar y su identidad permanecía signada en gran medida por el rol de madre, al que le otorgaban preponderancia en sus vidas, buscaron de una manera más activa una conciliación entre el empleo y las responsabilidades domésticas (Blanco, 2001).

Con preocupaciones similares, pero en otro escenario de cambio social, Cragolino (2003) estudió las trayectorias laborales de tres generaciones de mujeres, provenientes de familias campesinas, en el contexto argentino. Identificó que factores como el aumento en la educación y la apertura de posibilidades de migración hacia centros urbanos generaron nuevas

aspiraciones y conocimientos en las mujeres más jóvenes, que ampliaron su margen de expectativas ocupacionales. Aun con ello, la autora encontró que sus trayectorias se encontraban delimitadas en gran medida por el rol doméstico, en particular por las características del empleo de sus compañeros o cónyuges, cuyas necesidades fueron priorizadas dentro de los proyectos familiares; así como también por sus ciclos domésticos y responsabilidades reproductivas o del cuidado familiar.

Posteriormente, Caballero (2007) retomó este tipo de observaciones para comprender aspectos menos explorados de la dinámica familiar como la influencia ejercida por unas generaciones sobre las subsiguientes. Evidenció, mediante el estudio de grupos de abuelas, madres e hijas, que resulta imposible entender a éstas últimas sin analizar el legado de las mujeres que las precedieron, a lo largo de caminos marcados tanto por la continuidad como por la ruptura. En lo concerniente al ámbito laboral encontró un cambio relativo a la ampliación de posibilidades de ejercicio ocupacional entre las generaciones, así como la emergencia de modelos de identidad femenina que, sin desplazar de lleno lo doméstico, transitan hacia la inclusión del empleo como una faceta de sus vidas en la que también encuentran satisfacciones.

Desde otra vía de entrada al mismo problema de investigación, con escenarios ubicados fuera del ámbito familiar, Guzmán, Mauro y Araujo (2000) examinaron los cambios en las trayectorias laborales de tres cohortes de mujeres para evidenciar la heterogeneidad de los comportamientos que componen la fuerza laboral femenina chilena. Asimismo, para identificar el peso de la familia de origen y las familias de procreación al momento de dificultar o facilitar el ingreso de las mujeres al empleo. En cuanto al primer ítem, en sus resultados identificaron que, pese a las transformaciones sociales generales que enmarcan el desenvolvimiento de las trayectorias de cada grupo de mujeres, el paso de una cohorte a otra no necesariamente ha traído consigo como un resultado absoluto el que las jóvenes se encuentren en mejor situación laboral frente a las generaciones con más edad.

Acerca del peso de la vida familiar en la construcción de trayectorias, las autoras consideraron tanto los grupos de origen como los de procreación. Dentro de los primeros identificaron factores que afectan negativamente las trayectorias laborales de las mujeres como: la pobreza,

la baja escolaridad, tener madres que no desarrollaron actividades remuneradas, provenir de familias muy numerosas, tener un padre que ejerce poder autoritario o violento, así como asumir la carga de labores domésticas y de cuidado de otras personas desde edades tempranas. Acerca de las familias de procreación o elección, identificaron afectaciones provenientes de factores como la edad de la primera unión de pareja, la de nacimiento del primer hijo/a, el contar o no con posibilidades de delegación de tareas domésticas, así como con redes o servicios para el cuidado infantil, como aspectos que emergieron como determinantes de las posibilidades de inserción productiva de las mujeres.

Posteriormente Blanco y Pacheco (2003) argumentaron sobre las ventajas de combinar metodologías cualitativas y cuantitativas para el estudio de las trayectorias con énfasis en la articulación entre familia y trabajo para dos cohortes de mujeres mexicanas, nacidas entre los años de 1936-1938 y 1951-1953. En coincidencia con otros estudios reseñados aquí, las autoras apuntaron que en el primer grupo predominó el hecho de no haber trabajado fuera de casa o privilegiado la familia, en tanto que, en el segundo grupo, socializado en otro momento histórico de la sociedad mexicana, aumentó la búsqueda por compatibilizar responsabilidades domésticas y empleo.

Así también, Oliveira y Ariza (2001) propusieron un estudio para comprender la heterogeneidad de trayectorias laborales de mujeres urbanas pertenecientes a dos cohortes de nacimiento (1940-1955 y 1956-1970) que fueron comparadas según la continuidad o discontinuidad de sus trayectorias laborales. En sus hallazgos destacaron la permanencia de la división sexual del trabajo en las familias como factor que influye sobre el trabajo familiar y extra-familiar de las mujeres en los diferentes momentos históricos. Si bien encontraron que la mayoría de trayectorias tienen un carácter discontinuo, con entradas y salidas del empleo en función de las necesidades familiares, pudieron evidenciar que en las mujeres más jóvenes hubo cambios hacia una mayor permanencia laboral incluso en momentos cercanos al nacimiento de hijos/as.

El análisis cualitativo de las trayectorias también les permitió identificar un conjunto de aspectos para comprender el grado de discontinuidad en las trayectorias de las mujeres, que

fueron agrupados en factores de índole personal, como la migración o casos de enfermedad; contextuales, como despidos por cierre del lugar de trabajo o malas condiciones laborales; y familiares; así como también relacionadas con los roles familiares derivados de la unión conyugal y la reproducción.

Además, estas autoras efectuaron comparaciones según nivel socioeconómico de las mujeres, lo que les permitió observar diferencias entre sectores medios y populares. En el caso de estos últimos señalaron que el casamiento jugó un papel más decisivo en interrupción de la trayectoria laboral, por situaciones como falta de acceso a recursos económicos, presencia de concepciones tradicionales sobre el matrimonio y las relaciones de poder entre cónyuges. Igualmente, que las mujeres más pobres cuentan con menos posibilidades de ser reemplazadas en el trabajo doméstico y de cuidado de las o los hijos, por falta de recursos para contratar empleadas o enviar a sus hijos a guarderías, a la vez que por situaciones de presión por parte de sus cónyuges para que realicen las actividades familiares directamente.

El origen social fue destacado en éste y otros estudios por ser uno de los factores que influyen en el inicio y el rumbo de la trayectoria laboral de las mujeres, debido a que puede delimitar marcos de oportunidades de ocupación, que se tornan más o menos estrechos en función de las posiciones sociales de las que se parta (Jiménez, 2009). Igualmente, porque los estudios sobre cambios en la identidad de género han permitido observar que el universo de socialización primaria de la mujer, estrechamente relacionado con su condición socioeconómica, se articula a lo largo del tiempo con las actividades y estrategias laborales en las que reproducen o transforman patrones heredados (Muñiz, Roberti y Deleo, 2013).

Con consideraciones de este tipo, Freidin (1996) analizó trayectorias de mujeres migrantes pobres en argentina y observó que sus experiencias laborales se desenvolvían dentro de un espectro reducido de ocupaciones disponibles para mujeres con poca calificación, en áreas altamente feminizadas, como operarias de fábricas, empleadas domésticas o cuidadoras de niños/as a domicilio. Más allá de ello, y a partir del análisis de las experiencias narradas por las mujeres, encontró que dentro de sus recorridos ocupacionales otorgaban diferente carga valorativa a sus actividades económicas. Les otorgaban un status diferente, al nombrar algunas

como verdaderos trabajos y otras simplemente como rebusques o “changuitas” esporádicas, según factores como el lugar de trabajo, la remuneración y el hecho de trabajar o no para terceras personas.

En otro grupo social, Blanco (1999) analizó el proceso de elección de diferentes campos de desempeño laboral, en relación con el origen social de un grupo de mujeres profesionistas de clase media mexicanas. El contraste entre la elección de dos áreas de desempeño, la academia y las instituciones burocráticas gubernamentales, le permitió evidenciar el peso de algunos factores relativos al origen social de las mujeres, que pudieron operar como orientadores de sus decisiones vocacionales y de inserción laboral. Asimismo, evidenciar la diversidad de trayectorias existente aún dentro de grupos relativamente homogéneos socialmente.

En sus resultados evidenció que las mujeres vinculadas a la academia provenían de familias cuyos padres y madres contaban con mayores niveles educativos que los de las burócratas, así como con áreas de desempeño laboral principalmente dentro de profesiones no manuales. La autora asoció estas características con la generación de disposiciones personales frente al trabajo en sus hijas, para quienes trabajar como empleadas del gobierno adquiriría un sentido peyorativo asociado con labores instrumentales y rutinarias. Además, con aspectos como el significado del trabajo para sus vidas, ya que este grupo de mujeres contó con trayectorias laborales más continuas en comparación con las que se desempeñaban como funcionarias (Blanco, 1999).

Trayectorias laborales de las mujeres en ámbitos específicos de actividad.

Otra vía asumida dentro del estudio de las trayectorias laborales de las mujeres ha puesto énfasis en la comprensión de las características de su inserción en campos específicos de actividad. En las investigaciones identificadas se partió de observaciones sobre la creciente llegada de mujeres a diferentes espacios laborales, para evidenciar que esa presencia no necesariamente se traduce en la existencia de condiciones de igualdad en el empleo. Para fundamentar tal observación se han caracterizado las particularidades de algunos de los trabajos a los que acceden las mujeres, en ocasiones desde perspectivas comparadas con las de

los varones, así como los mecanismos que condicionan su experiencia laboral e inciden en sus posibilidades de libertad y autonomía para construir proyectos personales en torno al trabajo (Mauro, 2004).

En esta línea de intereses se incluyen investigaciones realizadas en el sector servicios que han analizado las trayectorias de mujeres de clases medias y altas que ocupan cargos ejecutivos, profesionales y empresariales, como grupos que cuentan con altos niveles de educación y/o recursos económicos, lo que podría incidir en una ampliación de sus posibilidades de negociar posiciones dentro de sus familias, otorgar centralidad al trabajo y construir carreras.

Un eje de articulación de estos estudios ha sido la pregunta por las implicaciones subjetivas de desarrollar trayectorias ascendentes con acceso a cargos en posiciones de poder, como espacios tradicionalmente ocupados por los hombres. En este grupo se ubican, entre otros, los estudios sobre mujeres en altos cargos de dirección empresarial y/o ejecutivas realizados en Colombia por Viveros y Bernal (1995) y Arango y Viveros (1996); en México por Serna (2003), García (2007), Zabludovsky (2007) y Garrido et.al (2015); en España por Martínez (2011); y en Chile por Quiróz (2012). Entre sus hallazgos generales se puede destacar la observación de que sobre las mujeres recaen desventajas comparativas, en la medida que inician su historia laboral en niveles inferiores de la pirámide ocupacional, cuentan con ritmos de progreso ocupacional más lentos y dificultades para acceder y mantenerse en cargos de prestigio.

En estos estudios la compatibilización entre familia y trabajo aparece como referente común para analizar los recorridos de las mujeres, en los que se observa que los eventos relacionados con su calendario vital (familiar, educativo y laboral) asumen lógicas diferentes a las de los varones. Por ello experimentan dilemas entre la dedicación exclusiva al trabajo, la orientación al logro y el alcance de metas laborales, frente a la maternidad. Ante ello, inmersas en empresas cuyos requerimientos laborales corresponden con un modelo implícito de trabajador masculino, que se asume como carente de responsabilidades familiares, adelantan estrategias de ajuste individual entre medios-logros, que las llevan decidir ser madres, con los costos que ello pueda generar para sus carreras, o a postergar, incluso indefinidamente, el nacimiento de las y los hijos para poder efectivizar sus deseos de logro profesional.

Resultados similares se han registrado en campos de inserción profesional abiertos de manera reciente como nichos de trabajo para las mujeres. Tal es el caso, por reseñar solo algunos, de los estudios sobre profesionales del sector financiero (Mauro, 2004), de la ingeniería (Panaia, 2014), ramas médicas (Pastor, 2008), abogacía (García, 2008) y academia (Bogino, 2013; Blanco y Jodor 2013 y Buquet, 2013). En ellos se destacó como aspecto central que el peso de la construcción de género sobre las ocupaciones, no se modifica por el hecho que las mujeres se inserten en ellas, ya que funcionan bajo modelos que no facilitan su desempeño, al exigir la aceptación de jornadas laborales extensas y cargos con movilidad territorial, difícilmente conciliables con las responsabilidades familiares.

Las trayectorias de las mujeres que ejercen dentro de estas profesiones permitieron evidenciar que aún bajo discursos organizacionales modernos, aparentemente no discriminatorios, la doble jornada que recae sobre las mujeres, sobre todo en lo concerniente al factor cuidado de los hijos/as, incide sobre sus estrategias laborales y las ubica en posiciones secundarias. A la vez, constituye una barrera para acceder a oportunidades de capacitación, promoción y participación en las dinámicas de sus espacios laborales.

Respecto a la situación de las mujeres con menores niveles de calificación se identificaron estudios dedicados a la caracterización del cambio operado dentro de sectores específicos de actividad, en el marco de los procesos de apertura, globalización y reestructuración productiva evidentes en América Latina desde los años noventa. Un balance exhaustivo sobre la producción en ese campo desbordaría los alcances de este ejercicio, pero interesa señalar que en sus resultados se identificó que la exigencia de flexibilizar el trabajo por parte de las empresas y el Estado podría traer aparejadas facilidades para la conciliación familia empleo de las mujeres, pero también propiciar trayectorias fluctuantes y precarias, así como situaciones variadas de discriminación y desprotección, en empleos que las mujeres aceptan por solventar sus necesidades de sobrevivencia (Arango, 1999; De la O, 2000; Yáñez, 2004; De la O y Guadarrama, 2006; De la O y Medina, 2008 y Terra y Hasicic, 2013).

De la revisión bibliográfica presentada se derivaron los siguientes aportes para la construcción del nivel micro de esta investigación:

-La importancia de establecer comparaciones entre grupos de mujeres que se han vinculado a los empleos en escenarios históricos diferentes, como estrategia para comprender el cambio social ocurrido en su ocupación. Para identificar patrones en sus trayectorias y variaciones en las mismas en diferentes momentos del tiempo. Asimismo, para caracterizar las diferentes formas subjetivas de posicionarse frente al trabajo.

-El reconocimiento de la progresividad de los diferentes cambios sociales y la necesidad de tomar en consideración los aspectos que se transforman y los que permanecen en el tiempo, respecto tanto a la posición de las mujeres en el mercado laboral, como a sus disposiciones subjetivas frente al empleo. Asimismo, la posibilidad de identificar situaciones intermedias en las que las mujeres negocian entre patrones de desempeño laboral heredados de otras épocas y los que se les presentan de manera más contemporánea.

-La relevancia de considerar aspectos biográficos como el origen social y la articulación familia empleo, como factores que contribuyen a la comprensión de los patrones de inserción laboral de las trabajadoras en diferentes momentos del tiempo. Eso sin perder de vista que aún dentro de un mismo sector social (sectores socioeconómicamente bajos o clases medias) pueden existir diferencias entre grupos de mujeres, que deben ser caracterizadas dentro del proceso de investigación.

-Por último, la necesidad de pensar los campos laborales como espacios en los que se expresan asignaciones de género y en los que se ofrecen condiciones que posibilitan o dificultan la permanencia de las mujeres en el empleo. Eso último trae aparejada la consideración de las implicaciones que asumen las mujeres al momento de mantenerse en sus diferentes ramas de actividad.

2.2.3.2 Trayectorias laborales y subjetividad en el mundo del trabajo.

En esta investigación se asumió el trabajo con infantes como actividad humana que posee un carácter dual, con componentes objetivos y subjetivos. En relación con los primeros, fue entendido como proceso organizado, en cuyo desarrollo se generan posiciones ocupacionales,

tipos de vinculación laboral y formas de remuneración, susceptibles de aprehender mediante herramientas como las trayectorias laborales. Respecto a los segundos, se concibió como actividad que se extiende a la conciencia de quienes la desarrollan e involucra procesos personales como la capacidad de significar sus propias circunstancias (De la Garza, 2000).

Para dar cuenta de los aspectos subjetivos de la actividad de atender a la infancia se privilegió el análisis de las experiencias y los sentidos asociados al trabajo por parte de las trabajadoras. Se interpretó su trabajo como espacio generador de experiencias, que coexiste junto con otros ámbitos, como la vida familiar y las formas de participación grupal. De igual forma, se afirmó que así las trabajadoras constituyan un grupo que se dedica a la misma actividad no son un todo homogéneo ya que existen diferencias entre ellas según la socialización bajo formas disímiles de organización del trabajo, tipos de relaciones laborales, nivel de calificación, etc (De la Garza, 2000).

Además, se argumentó la posibilidad de identificar sentidos en torno al trabajo, producidos en el marco de las experiencias cotidianas y en los que intervienen elementos cognitivos, valorativos y sentimentales. Bajo el entendido que no existe experiencia pura separada de la significación, se llevó a cabo la exploración de las configuraciones subjetivas dominantes entre los diferentes grupos de trabajadoras (De la Garza, 2000), como ejercicio en el que se tuvieron en cuenta los elementos que se exponen a continuación.

Experiencias en el trabajo.

La experiencia es un referente habitualmente ligado a la memoria (Hernández, 2012 y Ramos, 1986). Ha sido definida por Koselleck (1993) como un pasado que se hace presente, cuyos acontecimientos han sido incorporados y pueden ser recordados en mayor o menor medida dependiendo del grado de implicación de la persona y la intensidad de la impresión que le hayan causado los acontecimientos sucedidos en otras épocas o momentos de la vida.

En ese sentido, la expresión narrativa de la experiencia dependerá de si el desenlace de determinado evento se caracteriza como negativo o positivo. Los primeros pueden ser

conservados en la memoria subrayando sus tonos dramáticos o dolorosos (Ramos, 1986) mientras que los segundos pueden enfatizar los matices alegres o satisfactorios. La extensión e intensidad con las que se rememoren los eventos experimentados dependerán también de los recursos expresivos de las personas, su disposición para comunicarse y el nivel de confianza con el interlocutor/a.

En esta investigación se consideraron las experiencias como socialmente construidas, susceptibles de ser conocidas a través de lo que las y los actores dicen, a partir de ejercicios en los que cada persona organiza su recorrido existencial, lo articula e interpreta reflexivamente. En consecuencia, su reconocimiento impuso el desafío de capturar esas experiencias concretas, para luego intentar comprender su lógica, la manera cómo dentro de cada narrativa las personas sintetizan aspectos del plano individual y colectivo (Dubet, 2010).

Además, se asumió que la reconstrucción de las trayectorias laborales a partir del método biográfico permitía conocer las experiencias de las trabajadoras, a través de las narrativas sobre su situación en el empleo y las diferentes transiciones ocurridas durante cada trasegar laboral. Los relatos sobre su trabajo contienen descripciones acerca de cómo se vivieron los cambios entre posiciones, lo que cada uno representó para sus vidas y los recursos que movilizaron para adaptarse a ellos. Entonces, dentro de esta investigación se recopilaron y analizaron las experiencias asociadas a las transiciones ocurridas dentro del empleo, así como a los eventos institucionales que las mujeres identificaron como significativos dentro de la reconstrucción de sus recorridos ocupacionales.

Sentidos otorgados al trabajo.

La categoría “sentido”, no obstante contar con un uso general en la lingüística, donde tuvo su origen, la filosofía, el análisis del discurso, la psicología y la sociología, no posee un significado único y se utiliza con frecuencia para designar cuestiones diferentes, aunque relacionadas (Luis González-Rey, 2010:242). En la sociolingüística, dentro de la teoría del ruso Mijail Bajtín, se denomina sentidos a las respuestas a las preguntas, en una comprensión que va más allá de las

emisiones vocales sonoras resultantes, para referir a la memoria semántico-social depositada en las palabras (Bubnova, 2006).

En el campo de la psicología, la categoría sentido fue introducida por Vygotsky quien la definió desde una perspectiva histórico-cultural, no restringida únicamente a la palabra como unidad fonética, sino también a su contexto de producción. Para este autor, el sentido es elaborado por las personas a partir de sus experiencias concretas de la realidad, corresponde con sus actividades, su relación con el mundo de la vida y la forma cómo los fenómenos objetivos son aprehendidos por su consciencia. Esta concepción ha permeado los estudios sobre el trabajo realizados en este campo, en los que se han analizado los sentidos como producciones personales, pero dependientes de la aprehensión individual de las experiencias cotidianas (Tolfo et.al, 2011).

Según la Real Academia Española, el “*sentido*” puede ser entendido, entre otras acepciones, como el modo particular de entender algo, o el juicio que se hace sobre ello. También como la razón ser o la finalidad de algo³⁰. Desde una perspectiva lingüística, tiene el mismo valor que los vocablos “significación” o “significado”, aunque puede ser utilizado con un alcance mayor. Mientras que los significados remiten a expresar algo que tiene importancia o que es relevante, los sentidos incluyen además la dimensión antropológico-metafísica de la realización o alcance de metas (Illanes, 2012).

Autores como Grodin (2013), Beuchot (2013) y Cavallé (2013) coinciden con esas apreciaciones. Sus reflexiones filosóficas muestran un relativo acuerdo en que el “*sentido*” de las acciones humanas posee dos acepciones: el sentido entendido como significado, equivalente a la comprensión de algo, que se expresa en un juicio o una serie de juicios, en formulaciones o explicaciones discursivas en las que se incluyen afirmaciones acerca de la relevancia de los acontecimientos. Además, el sentido entendido como dirección, en la medida que la vida es movimiento, no necesariamente arbitrario, sino que a su interior es posible identificar cursos

³⁰ Consultado en: <http://www.rae.es/> Fecha: 05-04-14

de acción, en los que aquello que nos resulta valioso nos inclina, nos orienta y por tanto nos da sentido.

El cúmulo de investigaciones sobre el sentido del trabajo realizado desde la sociología ha apropiado en mayor medida la primera acepción del sentido – como significado-, con análisis sobre el papel que ocupa el trabajo en la vida de las personas, en términos de la relevancia o importancia que se le asignan como actividad. Sus formulaciones han partido del reconocimiento de que el trabajo constituye una actividad central para la vida de los seres humanos, que ejerce como mediador entre lo singular de su existencia y lo colectivo, en tanto se organiza en el marco de relaciones sociales que van más allá de las y los sujetos individuales. Asimismo, y derivado de lo anterior, de que en el trabajo intervienen valores culturales, creencias, formas de coordinación y comunicación, generadas dentro de colectivos que comparten representaciones y prácticas, en el marco de procesos productivos organizados que operan como generadores de sentido (Neffa, 1999).

Cabe destacar también que el interés por analizar los sentidos o significados otorgados al trabajo dentro de las ciencias sociales, y la sociología en particular, hace parte de las escuelas culturalistas surgidas en la década de los setenta del siglo XX, como reacción frente a los paradigmas teóricos deterministas-estructuralistas que imperaron en este campo luego de la segunda guerra mundial. En ellas se buscó otorgar un lugar a la subjetividad, desde la articulación de factores macro-micro, en procura de la construcción de un conocimiento social más interesado por la acción reflexiva humana y no únicamente en los aspectos meramente organizativos y tecnológicos del trabajo como actividad (Guadarrama, 2000).

En las reflexiones provenientes de estas escuelas se afirmó que, además de las implicaciones económicas que supone el vivir del trabajo, esta actividad conlleva que se participe en un mundo de vida que es importante para las personas y en torno al cual generan una serie de significados subjetivos relacionados con sentimientos –como amor u odio-, valores –altruismo, solidaridad- fines personales –realización, trascendencia- (Sulmot, 1989 y De la Garza 2009).

En el ocaso del siglo XX se produjo un amplio debate social y académico sobre el trabajo y sus transformaciones. En los países industrializados, circunstancias como el crecimiento del sector servicios, la deslocalización de empresas, la emergencia de nuevas tecnologías y formas de gestión del personal, entre otras, acarrearón procesos de desregulación de los vínculos laborales que otrora se caracterizaban por la duración indefinida, los ingresos estables y la protección social. Entonces emergieron perspectivas que variaban desde analizar la metamorfosis del empleo, hasta la sentencia apresurada de su fin como fuente articuladora de relaciones y construcción de identidades (Díaz, Godoy y Stecher, 2005; Collado, 2009).

Tales discusiones se trasladaron hacia América latina con preguntas acerca de las implicaciones de la introducción del paradigma productivo flexible sobre el lugar ocupado por el trabajo como fuente de sentido existencial. A partir de la década de 1990 se realizaron análisis centrados en la comprensión de las implicaciones subjetivas de los cambios ocurridos en el mundo del trabajo sobre quienes la llevan a cabo, su situación general y proyectos. Aunque las discusiones al respecto permanecen abiertas, esta investigación se ubica del lado de las posturas que sostienen que el trabajo no ha dejado de ser importante, ha perdido consistencia y estabilidad para determinados grupos, pero no relevancia en tanto referente para el desenvolvimiento social de las personas (Díaz, Godoy y Stecher, 2005).

Las primeras investigaciones sobre el sentido del trabajo tuvieron como referente exclusivo la experiencia masculina en países y ámbitos de actividad altamente regulados y ubicaban esta actividad como eje central para la construcción de proyectos personales. En el caso de las mujeres, diferentes estudios han evidenciado que el aumento de su presencia cuantitativa en el mercado laboral ha traído aparejado un cambio cualitativo a nivel de sus subjetividades. Para ellas el trabajo es un referente que interroga y amplía sus posibilidades identitarias, anteriormente circunscritas al ámbito doméstico y les posibilita participar en espacio diferentes de autorrealización (Godoy y Stecher, 2005 y 2007).

La producción al respecto ha permitido identificar que los sentidos otorgados al trabajo por parte de las mujeres fluctúan entre la necesidad material, la búsqueda de autonomía, la posibilidad de distanciarse de los problemas domésticos, entre otros, con variaciones según

generaciones, características socioeconómicas y educativas (Sulmot, 1989; Freidin, 1996 y Díaz, Godoy y Stecher, 2005 y 2007). Así, por ejemplo, los estudios sobre trayectorias laborales han puesto de relieve que el significado del trabajo extradoméstico es fundamental para entender el mayor o menor grado de continuidad en la vida laboral de las mujeres. Si éste hace parte de un proyecto de superación personal e independencia económica, aumenta la propensión a participar con continuidad en la actividad económica y asume un valor igual o más importante que la vida familiar (Oliveira y Ariza, 2001).

Como se vio páginas atrás, los estudios sobre cohortes y generaciones han realizado aproximaciones al sentido del trabajo, al encontrar que para las mujeres mayores el trabajo representa en mayor medida una actividad temporal, secundaria frente a lo doméstico, mientras que para las más jóvenes constituye un proyecto que gana centralidad y tiende a ser combinado y/o balanceado con el familiar, dentro de trayectorias más estables en el tiempo. Además, estudios como el del Instituto de la Mujer de España (2006), identificaron que, para las mujeres más jóvenes, los significados subjetivos del trabajo se relacionan con obtener independencia económica respecto a la familia de origen y la autoridad paterna; así como también frente a los varones con los que se relacionan erótico-afectivamente.

En cuanto a diferencias socioeconómicas, en el caso de las mujeres de menores recursos económicos se ha identificado que el trabajo es vivido como una “prueba de amor maternal”, que se valora más en función del grupo familiar, que de un proyecto exclusivo de autorrealización personal. Así, los sentidos otorgados al trabajo incluyen la obligación económica, el compromiso moral y las responsabilidades familiares. Por ello hacen referencia a sus actividades en el mercado como producto del imperativo de trabajar por los hijos y a veces con los hijos, como “cuotas de sacrificio” que deben cumplir en función de la sobrevivencia. Lo anterior no excluye aspectos de realización personal, ya que también refieren la importancia de la autonomía, que en este grupo se relaciona estrechamente con tener recursos materiales para sostenerse a sí mismas y a su descendencia, sin depender económicamente de nadie (Arce y Velarde, 2001; Valerín, 2012).

Dentro de sectores económicos más altos, la permanencia en el trabajo remunerado se relaciona con la posibilidad de aportar a proyectos familiares relacionados con el mantenimiento del estatus, o como estrategia de movilidad social ligada, por ejemplo, con el acceso a mejores oportunidades educativas para las y los hijos (Oliveira y Ariza, 2001). En estudios con ejecutivas o funcionarias de nivel medio, el trabajo apareció también como una opción aceptada y deseada, como espacio para la autorrealización y expresión de una vocación profesional (Díaz, Godoy y Stecher, 2005). Además, en ámbitos laborales que posibilitan el despliegue de trayectorias ascendentes y satisfactorias, el trabajo adquiere una centralidad como medio para anticipar oportunidades de ascenso y desarrollar capacidades orientadas a este fin; a la vez que como medio para contar con posibilidades de negociar proyectos de vida con otras personas de su medio familiar (Guzmán, Mauro y Araujo, 2000).

Un elemento común que destacan estos estudios es que el trabajo remunerado emerge como ámbito fundamental de sentido, acción y responsabilidad para las mujeres, que no reemplaza ni se opone al espacio familiar, sino que tiende a ser articulado con éste. Tal situación ha sido caracterizada como expresión de un papel ambiguo frente al trabajo, como una inserción ambivalente e incluso contradictoria, que refleja las transiciones conflictivas de las mujeres entre lo privado y lo público. Esa duplicidad de sentidos se produce en relación con las experiencias vividas por las mujeres en la doble jornada, que les impone transacciones consigo mismas y con los otros, negociaciones de sus tiempos, sacrificios y procesos de reflexividad para mediar entre los patrones de género heredados y los nuevos (Arango, 1998; Díaz, Godoy y Stecher, 2005 y 2007; Guadarrama, 2007).

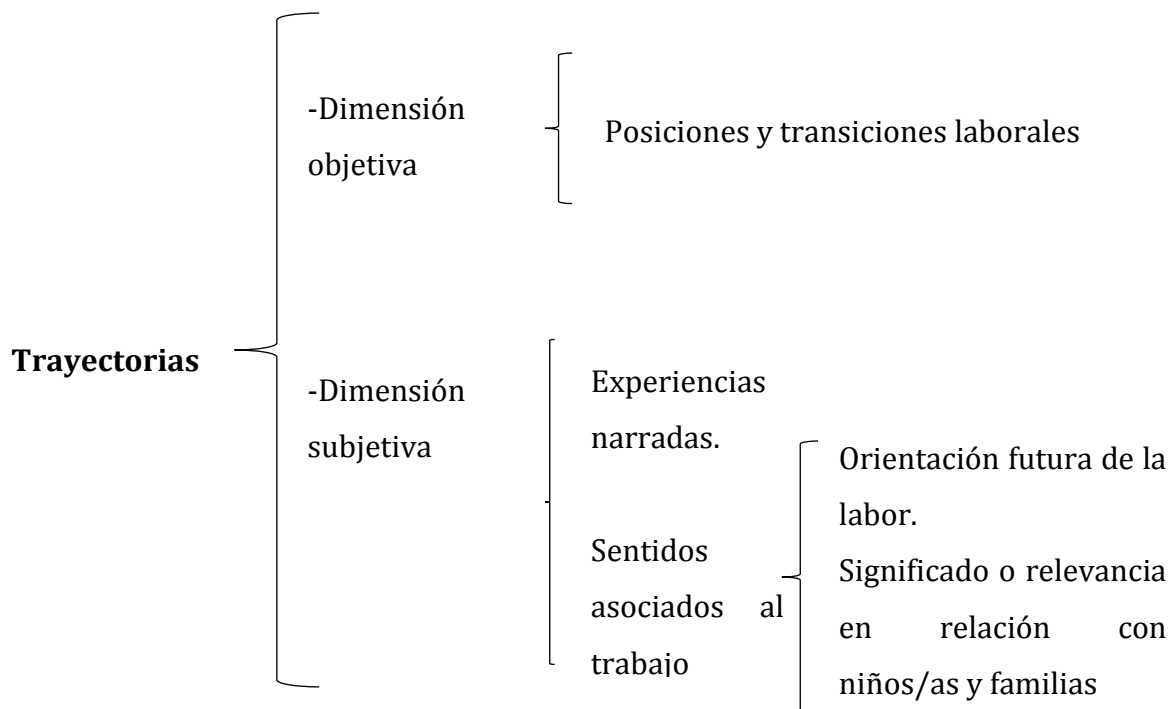
A partir del balance presentado, se definió que dentro de los objetivos de la presente investigación se incluiría la exploración de los sentidos que las trabajadoras otorgan a su actividad, como construcciones que se generan a lo largo de sus trayectorias laborales. Para su entendimiento se retomó la perspectiva que identifica sentido con significado o relevancia del trabajo para las vidas de las mujeres.

Pero también se amplió esa perspectiva para incorporar dos aspectos que aparecen como menos explorados en el conjunto de investigaciones consultadas: los sentidos en tanto

orientaciones futuras -planeadas o deseadas- dentro del desempeño laboral, así como los sentidos producidos en el marco de relaciones en el que trabajan cotidianamente. Los primeros emergen como aspecto relevante en la medida que las expectativas ocupacionales que las mujeres establecen dentro de su campo de desempeño son un elemento que permite identificar los factores que orientan sus decisiones ocupacionales futuras, dentro de los marcos institucionales en los que llevan a cabo sus labores.

Los segundos en el entendido de que los sentidos sobre el trabajo también son un producto de la actividad concreta que cada persona lleva a cabo. Por ello deben investigarse en contextos particulares, que profundicen las generalizaciones abstractas sobre la función del trabajo en la vida de las personas (De la Garza, 2009). Como el trabajo con la infancia constituye una actividad eminentemente relacional, que se lleva a cabo en interacciones cara a cara, los sentidos que se le atribuyen como actividad se desarrollan en el terreno de las relaciones interpersonales (Prieto y Serrano, 2013; Fernández et.al, 2013). Entonces, se indagó por los sentidos generados en relación con las y los niños, por ser las personas con quienes se trabaja de manera cotidiana en los establecimientos para la atención infantil. Asimismo, se indagó por los sentidos otorgados a la actividad en relación con padres y madres de familia, debido a que las trabajadoras comparten con ellos su “objeto” de preocupación (las y los niños).

Gráfico 2. Síntesis de los elementos que componen el nivel micro de la investigación.



Con estas observaciones presentes la estrategia planteada para cumplir con el objetivo de analizar la influencia del cambio operado en las formas de organizar los servicios no formales para la atención a la niñez que dependen de la institucionalidad pública bogotana, sobre las trayectorias experiencias y sentidos otorgados a su ocupación por parte de las trabajadoras vinculadas a los jardines tradicionales y las casas vecinales, incluye los siguientes procesos:

Realizar una caracterización las trayectorias laborales de las trabajadoras vinculadas a los jardines tradicionales y las casas vecinales. Como interesa analizar tales trayectorias en sus modificaciones en relación con procesos de cambio más amplios en la forma de concebir y organizar esos servicios, se adoptó como estrategia el estudio de dos cohortes definidas en razón al tiempo de antigüedad en las labores con la infancia y cuyos límites temporales corresponden con los periodos definidos en la investigación como relevantes para comprender las transformaciones en los servicios a los que se vinculan, a saber: ingreso al trabajo entre 1980-1999 (periodo incipiente de los servicios) e ingreso entre 2000-2015 (periodo de consolidación de los servicios).

Delimitados esos criterios iniciales se realizó la construcción de una muestra teórica de trabajadoras que respondieran a los criterios señalados. La tabla 3 sintetiza los aspectos considerados en los que se articulan elementos espaciales y temporales. Los primeros corresponden a los dos espacios laborales seleccionados- jardines infantiles y casas vecinales-, los segundos a los periodos en los que las trabajadoras se insertaron a ambos tipos de establecimientos.

Tabla 3 Elementos considerados para la construcción de la muestra de trabajadoras.

Dimensión temporal	Cohorte 1: ingreso a los establecimientos periodo 1980-1999.	Cohorte 2: ingreso a los establecimientos periodo 2000-2015.
Dimensión espacial		
Espacio laboral 1	Jardín tradicional	Jardín tradicional
Espacio laboral 1	Casa vecinal	Casa vecinal

Fuente: elaboración propia.

Además de estos criterios y en el entendido que personas situadas exactamente en el mismo escalafón o situación de trabajo pueden concebir, desempeñar y valorar su actividad de forma diferente a otras en razón a sus disímiles experiencias biográficas (Bertaux, 2005), en esta investigación se buscó conseguir una variedad de testimonios de mujeres empleadas en los servicios para la atención a la niñez, que sustentaran el potencial descriptivo y analítico de la investigación. Para ello se revisó la composición del personal de jardines y casas vecinales y se observó la presencia de trabajadoras con tres tipos de contratos: 564 laborizadas, 258 de planta y servicios 2572 vinculadas por órdenes de prestación de servicios³¹. Las características de cada forma de vinculación son las siguientes:

-Planta: pertenecen a la carrera administrativa dentro de la función pública. Son servidoras o funcionarias reconocidas como trabajadoras del Estado. Por ello cuentan con contratos

³¹ Fuente: respuesta derecho de petición. Radicado 14293.

establecidos a tiempo indefinido, prestaciones sociales³² y beneficios obtenidos gracias a procesos de negociación colectiva entre los sindicatos de la Secretaría Distrital de Integración Social y el gobierno. En este tipo de vinculación el pago de los aportes al sistema de seguridad social (salud y pensión) se realiza entre el empleador y la trabajadora, aportando cada uno un porcentaje establecido por la ley.

-Contratistas o mujeres vinculadas a través de órdenes de prestación de servicios (OPS): quienes no son reconocidas como trabajadoras del Estado, sino que ejercen sus labores mediante contratos civiles temporales, cuya forma de remuneración se denomina como honorarios y no como salario. Con esta forma de vinculación no se genera ninguna relación laboral, ni hay lugar al pago de prestaciones sociales por parte de la Secretaría, entonces la afiliación al sistema integral de seguridad social la deben realizar como trabajadoras independientes, que asumen la totalidad del pago correspondiente a los aportes de salud y pensión. Tampoco constituye un tipo de contrato que dé lugar al pago de las prestaciones sociales a las que acceden las trabajadoras de planta.

Laborizadas: son trabajadoras que ingresaron en el año 2013 a una planta de servicios temporal generada a través de un convenio establecido entre la Secretaría Distrital de Integración Social y la Secretaría de Educación. Ellas ingresaron a la nómina de la Secretaría de Educación, aunque permanecen trabajando en los jardines de Integración Social, reciben todos los beneficios laborales señalados para las trabajadoras de planta, con la diferencia que sus contratos son temporales y se renuevan año a año.

³² En Colombia, las prestaciones sociales se definen como transferencias monetarias adicionales al salario que el empleador debe entregar a las personas con las que establece contratos de trabajo, como reconocimiento a su aporte a la generación de ingresos y utilidad para la empresa. Son básicamente:

-La prima de servicios: consistente en un salario mensual adicional que se entrega a las y los trabajadores distribuido en dos pagos, uno durante el mes de junio y el siguiente durante el mes de diciembre.

-El auxilio de transporte: es un recurso económico entregado al trabajador/a con el objetivo de facilitar su desplazamiento al lugar de trabajo. Su valor se determina anualmente y solo puede ser recibido por aquellas personas que devengan hasta dos salarios mínimos.

-Las cesantías, que corresponden al pago del equivalente a un salario mensual por cada año laboral cumplido.

En síntesis, se privilegió el estudio de las trayectorias de mujeres vinculadas a dos tipos de establecimientos: casas vecinales y jardines tradicionales. Al interior de cada espacio se delimitaron cohortes según la antigüedad en los servicios, antes o después del año 2000. Esos constituyeron los criterios principales para la construcción de la muestra de trabajadoras, pero adicionalmente se buscó que en la medida de lo posible existiera diversidad en su posición laboral actual, expresada en el tipo de contrato con que cuentan -planta, honorarios y laborizadas-. En la construcción de la muestra no se explicitó un número específico o cuota de trabajadoras que cumpliera con esas características en la medida que se adoptó como criterio el punto de saturación o momento cuando el abordaje de personas adicionales no produjera comprensiones nuevas o adicionales frente a los aspectos ya conocidos del objeto de investigación (Strauss y Corbin, 2002).

Además de la definición de los criterios señalados se delimitaron los elementos para llevar a cabo la caracterización de las trayectorias laborales de las trabajadoras y proceder a su posterior comparación según cohortes y espacios laborales. El centro del análisis se ubicó en las trayectorias laborales de las trabajadoras, en los cursos visibles de posiciones que han ocupado en su ámbito de actividad. Pero, también se tuvo en cuenta que el desarrollo de las mismas también tiene que ver con aspectos relativos a su trayectoria educativa. En atención a ello se definieron

a) Trayectoria previa al ingreso a los establecimientos: permite comprender quiénes son las trabajadoras de la infancia que ingresaron en cada uno de los periodos de tiempo delimitados en la investigación, qué recursos acumularon antes del ingreso al trabajo con la infancia, cómo se insertaron en ese empleo y vivieron la transición hacia los establecimientos. Su inclusión responde al entendido que ejercer una actividad como el trabajo con la infancia en servicios estatales es el resultado de un proceso que se desarrolla a lo largo de las vidas de las trabajadoras (Elder et,al, 2003). Su inserción como trabajadoras constituye un evento resultante de procesos de incorporación de disposiciones hacia la actividad y de acumulación de capitales previos.

Su caracterización ilustra el punto de partida de cada una de las cohortes y está constituido por elementos biográficos como el origen social, a la vez que por sus trayectorias educativa y laboral. Para su reconstrucción se observó la secuencia de ocurrencia de eventos como la culminación de estudios y el ingreso al mercado laboral.

b) El ingreso como trabajadoras de los establecimientos para la infancia: se asumió esa transición como punto significativo para establecer comparaciones entre cohortes, en la medida que permite identificar las implicaciones de la inserción tanto a los jardines infantiles como a las casas vecinales, entender qué significado para las mujeres el ingreso como trabajadoras y en qué condiciones laborales se vincularon según cohortes, para poder reconstruir a partir de allí los cursos asumidos por las trayectorias una vez insertas en los servicios.

c) Trayectoria posterior al ingreso a los establecimientos para la infancia: una vez identificadas las características de la trayectoria previa de las trabajadoras y los significados otorgados al ingreso a los establecimientos, se propuso esbozar las trayectorias desarrolladas una vez vinculadas a los servicios públicos. En su reconstrucción se ubicaron como centro de las observaciones las transiciones laborales experimentadas por las trabajadoras, identificadas como los cambios de contrato laboral a lo largo de su tiempo en los servicios. También se incluyeron transiciones educativas, debido a que inciden en la inserción o mantenimiento en el empleo dentro de los servicios estatales.

Para el análisis de las trayectorias posteriores al ingreso como trabajadoras de los establecimientos se utilizó la propuesta de Elder (1985 y 1991) para comprender la mutua interdependencia entre los cambios sociales y las vidas de las personas. En ese sentido se comprendieron las transiciones experimentadas por las trabajadoras como eventos que se producen a partir de imperativos institucionales que pueden ser de variada índole, como conocimientos o habilidades prácticas, que se exigen como requisito para mantenerse en el trabajo. Como circunstancias que tienen implicaciones como la posible generación de disparidades entre las demandas que reciben como trabajadoras y los recursos disponibles para satisfacerlas.

Entonces, se propuso observar si las transiciones o cambios de situación como trabajadoras implicaron el desarrollo de ciclos de control o de progresivo ajuste a las demandas propias del mundo laboral en el que participan (Elder, 1985 y 1991). Bajo esa mirada se revisó si las mujeres desarrollaron respuestas adaptativas o si acentuaron determinadas características adquiridas a lo largo de sus trayectorias, como forma de responder ante situaciones que se les presentaron como novedosas en su empleo.

Con el recurso a esta estrategia analítica fue posible articular factores sociales y personales en la perspectiva de entender los cambios de posición laboral o educativa de las trabajadoras no solo como una sucesión de puntos ocupados en su trayectoria de vida, sino también desde las implicaciones subjetivas de esas transiciones. La tabla 4 sintetiza los elementos planteados hasta el momento:

Tabla 4 Elementos para la comparación de las trayectorias de las trabajadoras entrevistadas.

Espacio	Tiempo	Trayectoria previa al ingreso a los establecimientos	Ingreso a los establecimientos para la niñez	Trayectoria posterior al ingreso como empleadas en los establecimientos
JT	Cohorte 1: Ingreso entre 1980-1999	<ul style="list-style-type: none"> • Origen social • Itinerario educativo • Itinerario laboral 	I	Transiciones educativas experimentadas. Patrones en el vínculo laboral posterior al ingreso a los jardines infantiles según tipo de contrato.
	Cohorte 2: Ingreso entre 2000-2015.	<ul style="list-style-type: none"> • Origen social • Itinerario educativo • Itinerario laboral 	I	Transiciones educativas experimentadas. Patrones en el vínculo laboral posterior al ingreso a los jardines infantiles según tipo de contrato.
CV	Cohorte 1: Ingreso entre 1980-1999	<ul style="list-style-type: none"> • Origen social • Itinerario educativo • Itinerario laboral 	I	Transiciones educativas experimentadas. Patrones en el vínculo laboral posterior al ingreso a las casas vecinales según tipo de contrato.
	Cohorte 2: Ingreso	<ul style="list-style-type: none"> • Origen social 	I	Transiciones educativas experimentadas.

	entre 2000-2015.	<ul style="list-style-type: none"> • Itinerario educativo • Itinerario laboral 		Patrones en el vínculo laboral posterior al ingreso a las casas vecinales según tipo de contrato
--	------------------	--	--	--

JT= jardín tradicional; CV=casa vecinal. Fuente: elaboración propia.

Como se destacó antes, para la exploración de los sentidos otorgados al trabajo se tuvieron en cuenta tanto los rumbos esperados en las trayectorias por parte de las trabajadoras, como los sentidos expresados en relación con niños y niñas, así como con padres de familia. Para su análisis no se partió de un esquema cerrado o preestablecido, sino que se procedió a identificar las categorías emergentes dentro de las narrativas, que permitieran aproximarse al conocimiento de la forma como las mujeres se orientan hacia el futuro en relación con su actividad y en el marco de relaciones en la que la llevan a cabo.

2.3 Estrategia metodológica.

Esta es una investigación que se inserta en la tradición cualitativa, en la medida que propone avanzar en la comprensión de aspectos objetivos pero también subjetivos de la situación de las trabajadoras de la infancia de la ciudad de Bogotá, en su articulación con el contexto en el que se desenvuelven laboralmente. Vale la pena señalar que la investigación cualitativa privilegia el entendimiento de los fenómenos sociales desde la perspectiva de los actores, permite dar cuenta del desenvolvimiento de procesos en el tiempo, considera la influencia del entorno sobre los comportamientos de las personas y las posiciones que asumen frente a sus circunstancias vitales (Vela, 2013). Asimismo, que reconoce a los actores sociales como seres interpretativos que tienen la posibilidad de reflexionar tanto sobre sus acciones, como sobre las de otras personas y dar cuenta del sentido de las mismas (Reséndiz, 2013 y Castro, 1996).

Por consiguiente, resultó la vía más adecuada para llevar a cabo la reconstrucción de las trayectorias laborales de las trabajadoras de la infancia, como cursos ocupacionales susceptibles de ser capturados en medio de relatos en los que se traen a la memoria interpretaciones que van más allá de la enumeración de fechas y eventos importantes dentro de su historia laboral, para abarcar también la descripción de las experiencias asociadas a los diversos cambios que han experimentado como parte de la institucionalidad en la que se

insertan, así como sus interpretaciones personales y explicaciones sobre el sentido de la labor que llevan a cabo.

2.3.1 Técnicas utilizadas para la recolección de información.

Para la concreción de los objetivos planteados en relación con cada uno de los diferentes niveles analíticos explicitados páginas atrás, se recurrió al uso de técnicas de revisión documental, así como a la realización de entrevistas de corte biográfico. Las primeras fueron implementadas en función de apropiar elementos para la descripción del proceso de cambio ocurrido en los servicios estatales para la atención de la niñez bogotana. Consistieron principalmente en la consulta de fuentes secundarias que permitieran reconstruir la historia de los servicios no formales para la atención de la niñez, sus antecedentes y vías de transformación en este contexto geográfico particular. También se apeló a fuentes sobre los mismos temas que aportaran panoramas sobre la evolución de este tipo de servicios en el contexto mundial y latinoamericano, debido a que las características que han asumido los establecimientos de la ciudad de Bogotá no son solo iniciativas aisladas llevadas a cabo por sus gobiernos, sino que se encuentran enmarcadas en tendencias más amplias sobre la atención a las problemáticas infantiles.

Entre las fuentes consultadas se cuentan: investigaciones académicas colombianas e internacionales sobre el desarrollo de la educación preescolar, historias institucionales de las entidades encargadas del bienestar social en la ciudad de Bogotá, documentos producidos en el marco de las conferencias internacionales sobre la educación infantil y legislación relativa a temas de infancia que orienta las intervenciones públicas en el campo de la atención a niñas y niños menores de seis años.

También documentos elaborados por la Secretaría Distrital de Integración Social³³ en los que se plasma el proceso de reflexión que han llevado a cabo como institución en torno a las características que asume la atención a infantes entre cero y cinco años en el marco de los

³³ Que antes del año 2006 se denominaba como Departamento Administrativo de Bienestar Social.

establecimientos públicos que funcionan bajo su competencia³⁴. Para su estudio se consideró que los relatos no se reducen al ámbito de las personas, sino que las instituciones también elaboran historias sobre sí que ponen en circulación y se convierten en fuentes de descripciones sobre su quehacer (Bernasconi, 2011) importantes para recomponer el curso de sus acciones en el tiempo.

Además, los documentos fueron abordados como productos en los que el Estado contribuye a la construcción de visiones sobre la infancia, a la vez que a la unificación teórica frente las características que debe asumir su atención en los establecimientos públicos. Sus contenidos se interpretaron como propone Bajtim (1991), en tanto estructuras compuestas por unidades subordinadas en las que es posible identificar voces que dialogan entre sí, o diferentes argumentos que se combinan para dar como resultado un corpus de conocimiento, en este caso sobre la población infantil y sus necesidades de atención cotidiana.

Respecto a la información que tiene como fuente a las trabajadoras se efectuaron entrevistas narrativas enfocadas en el registro de relatos sobre sus vidas elaborados bajo el hilo conductor de la identificación de los diferentes episodios de su historia laboral hasta el momento actual. Para ello se tuvo en cuenta que los seres humanos significan sus experiencias pensándolas como relatos (Bernasconi, 2011) que se construyen desde el momento en que deciden contarle a otra persona diversos aspectos de su pasado que son leídos a la luz de su situación presente (Kohli, 1993; Bertaux, 2005)

³⁴ Se consultaron cinco documentos que como conjunto dan cuenta del proceso de consolidación de una visión institucional sobre la primera infancia y las características que debe asumir su atención: i. Alcaldía Mayor de Bogotá (2000). Proyecto pedagógico red de jardines sociales. Por la Bogotá que queremos para los niños y las niñas; ii. Alcaldía Mayor de Bogotá (2003). Desarrollo Infantil y Educación Inicial. Avances del proyecto pedagógico del DABS; iii. Alcaldía Mayor de Bogotá (2007). La Calidad en la Educación Inicial. Un compromiso de ciudad; iv. Alcaldía Mayor de Bogotá (2009). Lineamientos y estándares técnicos de calidad para los servicios de educación inicial en Bogotá, y v. Alcaldía Mayor de Bogotá (2009). Lineamiento pedagógico para la educación inicial en el Distrito.

Esto último debe ser destacado, pues se asumió que como narradoras las trabajadoras poseen capacidad de auto-interpretación y también capacidad de manipular, desvirtuar o esconder aspectos de sus experiencias vitales (Bernasconi, 2011: 26-27). En este sentido, en esta investigación no se priorizó la obtención de “la verdad última” de las entrevistadas, sino que se partió de lo señalado por Bernasconi quien señaló que *“sólo contamos con conversaciones y textos que representan la realidad parcialmente, selectivamente, e imperfectamente”* (2011:27). Por ello el interés del análisis no estribó en la búsqueda de la fidelidad entre descripción y “realidad” o experiencia vivida, sino que se priorizó la indagación por las tomas de posición de las trabajadoras, de los ¿por qué? y los ¿cómo?, de la manera como dan cuenta de su trayectoria con argumentos en los que la vez que describen también explican y justifican sus acciones.

En la construcción de la guía de entrevista (anexo 1) se dio énfasis a la dimensión diacrónica de las vidas laborales de las trabajadoras, a su trayectoria en su actividad como aspecto que hace parte de sus biografías y cuyo entendimiento remite indisolublemente a la articulación con otras esferas, como la educativa y familiar. Con este fin se elaboraron una serie de preguntas para que, más que una lista inflexible de temas por explorar, sirvieran para orientar un dialogo fluido entre investigadora y entrevistada. Éstas se organizaron en cinco partes: 1. generalidades de la entrevistada, 2. historia laboral, 3. cambios experimentados en el trabajo con la infancia, 4. experiencia de trabajo actual dentro del marco de relaciones en el que se lleva a cabo, 5. expectativas sobre el futuro.

Con base en los elementos registrados a partir de esta guía se reconstruyeron las trayectorias de las trabajadoras y las experiencias asociadas a las transiciones que han vivido como agentes de los servicios estatales para la niñez. La exploración de los sentidos que las trabajadoras otorgan a su actividad se realizó con base en las preguntas específicas sobre la relación con las y los infantes que atienden, así como con sus familias. Sin embargo, se tuvo en cuenta que éstas producciones discursivas no necesariamente se encuentran explícitas en un solo apartado de los relatos, sino que pueden aparecer imbricados a lo largo de la exposición de las trayectorias laborales. En consideración con esto, la estrategia para “capturarlos” dentro de los relatos consistió en identificar expresiones que remitieran a la orientación que asignan a su labor de

cara al futuro, así como a la relevancia de su trabajo para las personas a las que dirigen sus acciones: niñas y niños y sus familias.

2.3.2 El trabajo de campo.

El camino seguido para llevar a cabo las entrevistas con trabajadoras vinculadas a ambos espacios laborales -jardines infantiles y las casas vecinales- consistió en la solicitud de un permiso ante la Secretaría Distrital de Integración Social, a la que se le presentaron los objetivos de la investigación y las características de la muestra de trabajadoras. Gracias al contacto establecido con funcionarias del nivel directivo se consiguió desarrollar el trabajo de campo en la localidad de Kennedy, en la que funcionan establecimientos con más de treinta años de labores y presencia de trabajadoras con años similares de antigüedad en los servicios.

Además, se tuvo acceso a una lista de empleadas de jardines infantiles y casas vecinales, donde se explicitaba su antigüedad, tipo de contrato y dirección del establecimiento donde trabajan. Con esa orientación se procedió a buscar a las trabajadoras y solicitar su participación en el estudio. Durante el primer semestre de 2015 se llevaron a cabo 35 entrevistas, 15 con trabajadoras de los jardines tradicionales y 20 con trabajadoras de casas vecinales. En total 16 trabajadoras ingresaron a laborar antes del año 2000 y 14 luego de este año. La tabla 5 presenta las características generales de las entrevistadas, según antigüedad, tipo de contrato actual y establecimiento en el que se desempeñan:

Tabla 5 Características generales del grupo de trabajadoras entrevistadas

No	Nombre ³⁵	Año de ingreso	Antigüedad (años) ³⁶	Tipo de contrato actual	Tipo de establecimiento.
1	Hortensia	1980	35	Planta	Jardín Tradicional
2	Griselda	1982	33	Planta	Jardín Tradicional
3	Amelia	1984	36	Honorarios	Casa Vecinal
4	Florencia	1984	32	Honorarios	Casa Vecinal

³⁵ Los nombres reales fueron cambiados por pseudónimos para preservar la identidad de las entrevistadas.

³⁶ Calculada a partir del año de realización del trabajo de campo en 2015.

5	Milagros	1986	29	Planta	Jardín Tradicional
6	Irene	1986	29	Honorarios	Casa Vecinal
7	Jacinta	1987	28	Laborizada	Casa Vecinal
8	Carminia	1987	28	Laborizada	Casa Vecinal
9	Leticia	1992	23	Laborizada	Casa Vecinal
10	Paloma	1992	23	Honorarios	Casa Vecinal
11	Adela	1993	22	Planta	Casa Vecinal
12	Camelia	1995	20	Honorarios	Jardín Tradicional
13	Otilia	1995	20	Laborizada	Casa Vecinal
14	Cecilia	1998	17	Laborizada	Casa Vecinal
15	Ofelia	1998	17	Honorarios	Casa Vecinal
16	Eugenia	1998	17	Honorarios	Casa Vecinal
17	Flor	1998	17	Laborizada	Jardín Tradicional
18	Abigail	2000	15	Laborizada	Jardín Tradicional
19	Amanda	2002	13	Planta	Jardín Tradicional
20	Silvana	2002	13	Laborizada	Jardín Tradicional
21	Felicia	2002	13	Laborizada	Jardín Tradicional
22	Magnolia	2004	11	Laborizada	Casa Vecinal
23	Socorro	2006	9	Planta	Jardín Tradicional
24	Estefanía	2006	9	Honorarios	Casa Vecinal
25	Micaela	2006	9	Planta	Jardín Tradicional
26	Priscila	2007	8	Laborizada	Jardín Tradicional
27	Rosario	2007	8	Honorarios	Casa Vecinal
28	Lucrecia	2007	8	Laborizada	Casa Vecinal
29	Ruth	2007	8	Laborizada	Casa Vecinal
30	Catalina	2007	8	Laborizada	Casa Vecinal
31	Flavia	2008	7	Honorarios	Jardín Tradicional
32	Magdalena	2008	7	Laborizada	Casa Vecinal
33	Mariela	2009	6	Honorarios	Casa Vecinal
34	Raquel	2013	2	Honorarios	Jardín Tradicional

35	Fabiana	2013	2	Honorarios	Jardín Tradicional
----	---------	------	---	------------	--------------------

Fuente: elaboración propia.

Para finalizar es importante señalar, retomando a Guber (2011), que las entrevistas constituyen una relación social que se lleva a cabo en el marco de dos tipos de contextos que posibilitan el encuentro. El contexto amplio o de relaciones entre investigadora e informantes y el contexto restringido que se refiere a la situación específica del encuentro, los lugares y tiempos que involucra. En el trabajo de campo llevado a cabo para esta tesis el primer contexto correspondió a la relación entre una estudiante colombiana que desarrollaba estudios doctorales en el extranjero y solicitaba entrevistas a las trabajadoras con el fin de producir un documento académico fuera del contexto nacional. Esa característica resultó fundamental para conseguir la colaboración de las entrevistadas, quienes se mostraron interesadas en compartir sus historias en relación al trabajo con la infancia y que fueran conocidas en un país diferente al suyo.

El contexto restringido del trabajo de campo consistió en los establecimientos para niñas y niños, lo cual también facilitó la realización de las entrevistas, pues no debían disponer de tiempos personales para las mismas. Se acordaron citas a lo largo de su jornada laboral, en momentos en los que podían ser reemplazadas por sus compañeras, o cuando bajaba un poco el ritmo de actividad en el aula, por ejemplo, después del almuerzo³⁷ cuando las y los niños tomaban una siesta. Por ese motivo algunas de las entrevistas fueron llevadas a cabo en salones vacíos, zonas para la lactancia materna que no estaban en uso y oficinas de las coordinadoras que nos ofrecían esos espacios para evitar la interferencia de ruido.

Los tiempos de las entrevistas variaron según la edad y antigüedad de las trabajadoras, así como en función de otras características como su disposición para profundizar en situaciones como anécdotas o experiencias de trabajo acaecidas a lo largo de su trayectoria laboral. Respecto a las características de la interacción establecida durante los encuentros, se mantuvo un tono en la relación con las informantes en el que se enfatizó la disposición para aprender sobre su trabajo

³⁷ En Colombia se denomina almuerzo al alimento que se consume cerca del mediodía y por lo general es la comida más importante del día en términos de su contenido alimentario. En los jardines infantiles y casas vecinales se suministra en la franja que va entre las 11 am y las 12 pm.

y se las instó a que describieran de la manera más libre posible los acontecimientos y experiencias que consideraban más significativos dentro de sus vidas en relación con su ocupación.

A lo largo del trabajo de campo se pudo identificar que algunas trabajadoras entrevistadas habían vivido toda o gran parte de sus vidas en la localidad de Kennedy, a la vez que laborado en ella durante periodos significativos de sus trayectorias, por lo que se identifican como fundadoras de jardines infantiles y casas vecinales. Contar con sus historias y conocer sus experiencias de primera mano representó un valor agregado para esta investigación, ya que se pudieron recopilar los testimonios de trabajadoras con más de 25 años en el servicio, en un momento en el que vislumbran un no muy lejano retiro del trabajo con niñas y niños. Tanto ellas como las demás entrevistadas manifestaron agrado por compartir sus historias, sorpresa ante la presencia de alguien que se interesara en sus vidas y disposición para colaborar con las entrevistas.

2.3.2.1 Localidad Kennedy.

Como se señaló antes, las entrevistas fueron realizadas en la localidad de Kennedy, debido a que allí se encuentran establecidos tanto jardines infantiles tradicionales como casas vecinales que funcionan desde hace más de treinta años. Ese factor generó que la subdirectora local de la Secretaría Distrital de Integración Social asignada para este territorio la sugiriera como escenario para adelantar el trabajo de campo. Además, su elección se justifica por composición de la muestra construida para llevar a cabo las entrevistas, pues se encontró que en la actualidad Kennedy es la localidad en la que trabaja el mayor número de empleadas de planta vinculadas a jardines infantiles tradicionales, con un total de 48 funcionarias³⁸. Ese hecho representó un valor agregado para la elección de tal referente territorial, en la medida que ese grupo de trabajadoras es el más reducido dentro de la población ocupada en los establecimientos

³⁸ Fuente: respuesta derecho de petición entregado a la Secretaría Distrital de Integración Social, radicado: SAL-26218 abril de 2015.

dependientes de la institucionalidad bogotana y llevar a cabo la investigación en esa localidad aumentaba las probabilidades de identificarlas y solicitar su participación como informantes.

Algunos aspectos a destacar sobre esta localidad es que ocupa el segundo lugar entre las localidades de Bogotá en cuanto a la proporción de niñas y niños que asiste a algún tipo de establecimiento para la atención infantil, con un 13.5% (37438) de niñas y niños. De este grupo el 11% asiste a jardines infantiles o casas vecinales de la Secretaría Distrital de Integración Social (Secretaría Distrital de Planeación, 2011). Además, cuenta con 194 establecimientos para la atención infantil dependientes de la institucionalidad bogotana, lo que la ubica como segunda localidad de la ciudad en cuanto a este tipo de servicios, después de la localidad de Suba que tiene 233. Conviene también presentar aquí algunas características generales de este territorio que constituye el entorno inmediato al que refieren las trabajadoras cuando describen sus experiencias de trabajo.

La localidad de Kennedy se encuentra ubicada al sur occidente de Bogotá (ver mapa en el anexo 2). Cuenta con una extensión de 3.859 hectáreas en las que se establecen 438 barrios³⁹. Actualmente es la segunda localidad de la ciudad en cuanto a su área urbana y tamaño poblacional. Geográficamente se caracteriza como un territorio plano, circundado en su costado occidental por el río Bogotá, así como por los ríos Fucha y Tunjuelo, que lo recorren por su borde norte y sur respectivamente (Secretaría Distrital de Planeación, 2009a).

Fue conformada como localidad en 1977. Su historia remite a unos orígenes en terrenos con asentamientos indígenas que se transformaron paulatinamente en haciendas cuyos propietarios eran empresarios y latifundistas. Durante las primeras décadas del siglo XX ocurrió su proceso de urbanización, jalonado en gran medida por la construcción de la primera terminal aérea que tuvo la ciudad de Bogotá: el “Aeropuerto Techo”, que funcionó en sus predios entre 1930 y 1959 cuando fue reemplazado por el aeropuerto el Dorado. Su presencia generó que se realizaran mejoras a las vías que lo conectaban con el centro de la ciudad. Ese hecho, sumado a

³⁹ Fuente: <http://www.bogota.gov.co/localidades/kennedy>. Consultado 20-02-16.

la ubicación en su interior de centros que ofrecían oportunidades laborales, como la cervecería Bavaria, motivó que la zona se convirtiera en receptora de poblaciones que buscaron establecer allí sus viviendas (Secretaría Distrital de Planeación, 2009_a).

Debido a ello se crearon los primeros barrios de carácter obrero, impulsados por políticas nacionales que apoyaban iniciativas para que las comunidades se involucraran en la auto construcción de sus viviendas. Así mismo, barrios construidos para dar albergue a personas desplazadas por la violencia sociopolítica que azotaba los campos y motivaba la migración forzada de personas hacia los centros urbanos del país (Secretaría Distrital de Planeación_b, 2009).

En los años sesenta, con el traslado del aeropuerto hacia el noroccidente de la ciudad, los terrenos que quedaron libres fueron ubicados como una oportunidad para ofrecer soluciones a personas de sectores populares que presionaban por alternativas de vivienda. En ese contexto el Instituto de Crédito Territorial (ICT), apoyado por recursos provenientes de la “Alianza para el Progreso”⁴⁰, adelantó un programa integral de urbanización que inicialmente se llamó Techo y luego fue rebautizado como Ciudad Kennedy, en honor al presidente estadounidense asesinado en 1963 (Secretaría Distrital de Planeación_a, 2009).

En ese momento la política del Estado también consistió en promover proyectos residenciales con firmas constructoras privadas. Sin embargo, las demandas por viviendas para sectores populares excedían los alcances del Instituto de Crédito Territorial. Ante las presiones crecientes de la población el Estado perdió la iniciativa del proceso urbanizador en la ciudad y su lugar fue ocupado por empresarios que actuaron fuera del marco de la legalidad y vendieron predios sin servicios públicos. También por grupos de personas que se apropiaban de terrenos, localizaban allí sus viviendas y posteriormente iniciaban gestiones para mejorar sus condiciones de habitabilidad (Secretaría Distrital de Planeación_b, 2009).

⁴⁰ Estrategia de cooperación para los países en desarrollo establecida por el gobierno de los Estados Unidos.

Con el pasar de los años los diferentes barrios de la localidad fueron mejorando su infraestructura, aunque en la actualidad todavía persisten problemáticas ambientales en los asentamientos ubicados en las rondas de los ríos que la rodean, así como en los lugares donde se establecen rellenos ilegales de basuras y se depositan escombros que perjudican la calidad de vida de las poblaciones. Además, todavía se identifican asentamientos ilegales con viviendas ubicadas en zonas con riesgo por inundación (Secretaría Distrital de Planeación, 2009).

Para el año 2011 se calculaba que la localidad de Kennedy contaba 1.019.949 habitantes, que representaban el 13.7% del total de la población de Bogotá. Por estrato socioeconómico⁴¹ se encontró que, de ese total de personas, el 52.9 % se encontraba en el estrato bajo, el 43.6% en el medio-bajo, el 2.1% en el medio, el 0.7% en el bajo-bajo y el 0.7% fue clasificado sin estrato (Secretaría Distrital de Planeación, 2011:79). La tabla 6 contiene los totales de población y de hogares según la clasificación de las características de sus viviendas y entornos urbanísticos⁴²

Tabla 6 Población por estrato socioeconómico localidad Kennedy. Año 2011

Localidad Kennedy	Sin estrato	Bajo-bajo	Bajo	Medio-bajo	Medio	Medio alto	Alto	Total
Número de personas	7.237	7.465	539.222	444.872	21.135	----	-----	1.019.949
Número de Hogares	2.017	1.894	146.509	139.330	7.331	----	----	297.081

Fuente: Secretaría Distrital de Planeación (2011). Cuadro 33. Población por estrato socioeconómico según localidades. En: 21 Monografías de las localidades. Diagnóstico de los aspectos físicos, demográficos y socioeconómicos. Bogotá.

⁴¹ La estratificación socioeconómica es un instrumento que permite aproximar a las diferencias socioeconómicas de los hogares. Por medio de ella se establece si un área determinada, las viviendas y su entorno pertenecen siguientes grupos: estrato 1 (bajo-bajo), estrato 2 (bajo), estrato 3 (medio-bajo), estrato 4 (medio), estrato 5 (medio-alto), estrato 6 (alto). De éstos, los estratos 1, 2 y 3 corresponden a estratos bajos que albergan a los usuarios con menores recursos, los cuales son beneficiarios de subsidios en los servicios públicos domiciliarios y priorización en el acceso a algunos servicios sociales (DANE, 2010).

⁴² En la clasificación de los territorios por estratos se toma en cuenta el tipo de vías de acceso sobre la calle o vía principal de cada manzana, la presencia de focos de contaminación, el predominio de andenes o de zonas verdes frente a las viviendas, el predominio de viviendas con antejardín, la presencia de viviendas con o sin garaje, los materiales de las fachadas y el tipo de materiales utilizados para las puertas principales de las residencias (Mina, 2004).

Respecto a otras características socioeconómicas de la localidad se encuentra que, para ese mismo año, el 13.3% era pobre por ingresos y el 3.7% se encontraba en indigencia. Además, la prevalencia de inseguridad alimentaria de los hogares, se calculó en el 22.7%. El 5.1 % de las personas se encontraba en situación pobreza por necesidades básicas insatisfechas. De los cinco componentes⁴³ establecidos para el cálculo de este indicador, el que más afectó a la población de la localidad fue la alta dependencia económica, seguida del hacinamiento crítico. Entre los años 2003 y 2011 la percepción sobre la condición de pobreza⁴⁴ se redujo pasando de 49.6% en el primer año a 32.9% en el segundo (Secretaría Distrital de Planeación, 2011:156-177).

Conclusiones.

En correspondencia con el objetivo de analizar la influencia sobre las trabajadoras de la infancia de las transformaciones operadas en la forma de organizar los servicios públicos a los que se encuentran vinculadas, se adoptó el enfoque biográfico, en articulación con la perspectiva de género, por su potencialidad como alternativa teórico-metodológica para comprender las circunstancias que experimentan las personas, en relación con el contexto histórico y en una perspectiva diacrónica.

Para concretar este postulado se consideró necesario construir tres niveles analíticos. El primero de ellos, nivel macro, conformado por ideas colectivas, representaciones sociales acerca de la infancia como etapa de la vida en la que se tienen necesidades particulares que deben ser atendidas por los adultos y sobre las mujeres como las personas consideradas como idóneas para llevar a cabo esas labores, tanto en las familias, como fuera de ellas. Asimismo, por las formas que ha adoptado a lo largo de la historia el problema social de la atención infantil extradoméstica, en tanto ámbito de intervención pública. Con la intención de caracterizar los cambios en este nivel se formuló como estrategia la construcción de periodos que permitiesen llevar a cabo un contraste entre el antes y el después de la atención de la infancia en servicios

⁴³ i. Personas con vivienda inadecuada; ii. Personas con servicios públicos inadecuados; iii. Personas con hacinamiento crítico; iv. Personas con inasistencia escolar de niños entre 7 y 11 años y v. Personas con alta dependencia económica.

⁴⁴ Corresponde al porcentaje de hogares que se considera pobre de acuerdo a la percepción del jefe de hogar o su cónyuge.

públicos. Tales periodos se denominaron como incipiente (1980-1999) y de consolidación (2000-2015).

El segundo, nivel meso, constituido por los espacios laborales en los que se lleva a cabo el trabajo con la infancia, en cuya forma de organización se concretan las tendencias identificadas en el anterior nivel, a través de métodos de trabajo y formas de disponer los recursos materiales y humanos en cumplimiento de las funciones asignadas a los servicios estatales para la infancia. Con base en los periodos elaborados anteriormente, se propuso llevar a cabo una caracterización de dos espacios laborales: los jardines tradicionales y las casas vecinales.

Adicionalmente, un tercer nivel, micro, en el que se hacen observables las implicaciones sobre las trabajadoras de los cambios ocurridos en los anteriores niveles, a partir de tres dimensiones: las trayectorias laborales, las experiencias en el trabajo y los sentidos asociados a la actividad. Para su estudio se consideraron dos cohortes de trabajadoras definidas en razón del periodo en el que se insertaron a los dos tipos de establecimientos seleccionados.

En función de comprender las características de cada cohorte y los cambios que han experimentado como trabajadoras de los servicios para la infancia se tomaron en consideración tres aspectos con base en los cuales llevar a cabo comparaciones: 1. trayectoria previa al ingreso a los servicios, 2. ingreso a los servicios, 3. trayectoria posterior al ingreso a los servicios. Aunque el énfasis estuvo puesto en la trayectoria laboral de las trabajadoras, se consideró necesario tener en cuenta también eventos de la trayectoria educativa que se relacionaran con su forma de inserción al empleo y su desenvolvimiento dentro del mismo.

Para analizar las experiencias de las trabajadoras de ambas cohortes y espacios laborales en el contexto del cambio organizacional de los servicios, se consideró que sus trayectorias incluyen transiciones entre posiciones. Se propuso que éstas serían analizadas con base en la propuesta de Elder (1985 y 1991) para comprender los ciclos de control que llevan a cabo las personas ante imperativos institucionales emergentes y evaluaciones sobre los recursos con los que cuentan para ajustarse a ellos.

En cuanto al estudio de los sentidos otorgados al trabajo con la infancia, se adoptaron dos perspectivas: los sentidos como orientación futura de la labor y los sentidos generados en relación a las personas a las que se dirige la actividad, las y los infantes y sus familias. Para su exploración no se partió de un esquema preestablecido, sino que se propuso identificar categorías emergentes que permitieran llevar a cabo una caracterización y posterior análisis.

Para finalizar, en el capítulo se señaló que esta investigación se inserta dentro de la tradición cualitativa de investigación social y que la recolección de la información necesaria para el cumplimiento de sus objetivos se llevaría a cabo a través de entrevistas con trabajadoras y análisis documental.

Capítulo 3. Los servicios no formales para la atención infantil: sus orígenes y transformaciones en el tiempo.

Introducción.

En este capítulo se describe el proceso de surgimiento y transformación de los jardines tradicionales y las casas vecinales. Inicia con la caracterización de los antecedentes de este tipo de servicios para infantes en el contexto europeo, con referencias a los orígenes de la atención infantil extrafamiliar como campo de actividad feminizado y como área de intervención gubernamental. En la segunda sección se reseña el proceso de incorporación gradual de las necesidades de atención infantil como problema público en Colombia y se identifican los factores que confluieron para que los programas no formales, enfocados en la población infantil social y económicamente desfavorecida, se convirtieran en una opción viable a implementar por parte de los gobiernos nacional y local bogotano.

La tercera y cuarta sección tienen como referente a la ciudad de Bogotá. Corresponden respectivamente con cada uno de los periodos delimitados para facilitar la comprensión del proceso experimentado por los establecimientos locales para la atención cotidiana de niñas y niños:

i. Periodo incipiente de los servicios (1980-1999): constituye la etapa inicial de la investigación, cuando se diversificó la oferta de establecimientos dependientes de la institucionalidad pública bogotana⁴⁵ y empezaron a operar las casas vecinales junto con los jardines infantiles tradicionales que existían desde décadas atrás en la ciudad. En sus contenidos se definen las características que asumieron este tipo de servicios no formales para la infancia a lo largo de esos años. Asimismo, se hace referencia a las disposiciones legales nacionales, así como a los compromisos internacionales asumidos por el país durante esos años en materia de atención estatal para niñas y niños.

⁴⁵ Para esa época era el Departamento Administrativo de Bienestar Social.

ii. Periodo de consolidación de los servicios (2000-2015) constituye la etapa en la que se hicieron más evidentes las transformaciones en las formas de operación de los jardines infantiles y las casas vecinales. Durante los años que comprende, la institucionalidad pública bogotana⁴⁶, otorgó mayor énfasis a la cualificación de los servicios ofrecidos por ambos tipos de establecimientos. En la exposición de sus contenidos se hace referencia a los compromisos internacionales asumidos por el país en ese sentido, así como la normatividad nacional y distrital que contribuyó a que se modificaran las características iniciales de los servicios no formales para la atención infantil, en procura de acentuar su carácter educativo y estandarizar sus formas de funcionamiento. Para finalizar el apartado se identifican los eventos institucionales ocurridos durante el periodo que tuvieron consecuencias sobre la organización interna, tanto de los jardines infantiles como de las casas vecinales.

3.1 Antecedentes de los servicios no formales para la atención infantil.

En esta investigación se concibe el trabajo de atención a niñas y niños como una ocupación feminizada que se ha transformado a lo largo del tiempo. Por ello se debe destacar que la feminización de las ocupaciones constituye un proceso de larga duración en el que participan instituciones, ideologías y agentes que, ubicados en diferentes espacios sociales y momentos históricos, contribuyen a la creación de actividades que se consideran socialmente como correspondientes al género femenino y por tanto adecuadas para ser desempeñadas por parte de las mujeres⁴⁷ (Lorente, 2004). En el caso del trabajo con infantes la feminización se relaciona estrechamente con las asociaciones entre mujer y madre. Asimismo, con los estereotipos sobre las mujeres como seres naturalmente dotados para asumir las labores de crianza dentro de las familias. Ambas representaciones se extienden fuera de los hogares hacia otras instituciones que adelantan labores similares desde espacios extra-domésticos.

⁴⁶ En el año 2006, por medio de una reforma administrativa, el Departamento Administrativo de Bienestar Social se constituyó como Secretaría Distrital de Integración Social.

⁴⁷ La impronta de género de las actividades feminizadas es tan fuerte que se mantiene aún en el caso que sean hombres quienes se insertan en sus filas. Al respecto, estudios como el de Hernández (2011) han señalado que sobre los hombres que trabajan en esas áreas recaen sanciones sociales por incursionar en espacios que no se consideran propios de su sexo y por ello reciben tratos prejuiciosos en los que se pone en duda su hombría y su orientación sexo afectiva.

Entender la atención infantil como actividad feminizada implica tener en cuenta que en su desarrollo confluyen tanto las construcciones sociales sobre la infancia como etapa de la vida en la que se necesitan atenciones especiales, como las de las mujeres como las personas idóneas para prodigarlo. Ambas concepciones se han modificado de manera concomitante a lo largo de la historia. Al respecto, Palomar (2005: 40-41) señaló que durante la Antigüedad la palabra maternidad no existía ni en griego ni en latín, aunque era una función presente, no era objeto de atención ni para médicos ni para filósofos. En la edad media se parían muchos hijos para compensar la elevada mortalidad perinatal, por lo cual el papel de las madres en funciones como la alimentación resultó primordial, pero fue en el siglo XII cuando apareció dentro del clero el término “*maternitas*” para referir a la función simbólica de protección de la Iglesia frente a sus creyentes.

Sería durante la Ilustración cuando se aproximaron la maternidad espiritual promulgada por la Iglesia y la carnal experimentada por las mujeres, bajo el modelo de la “buena madre”. A lo largo del siglo XVIII los planteamientos rousseauianos contribuyeron a establecer las representaciones sobre la maternidad bajo modelos similares a los que conocemos hoy, en donde sobre la función reproductora-animal se imponen la afectividad y el cuidado como bases para la construcción de relaciones familiares en las que el niño constituye el centro de las atenciones (Palomar, 2005).

Esto ocurrió a la par con la configuración de la idea occidental sobre la niñez como una etapa en la cual se reciben atenciones, afectos y cuidados. Aun cuando es difícil otorgar fechas precisas al surgimiento de nociones y prácticas sociales, se ha observado que durante ese siglo acontecieron cambios en la manera de percibir a las y los infantes, aumentó la conciencia de su importancia social y se publicaron un importante número de obras que instaban a padres y madres, pero sobre todo a estas últimas, a modificar sus hábitos de vida e imprimir un nuevo sello a las relaciones con hijos/as, incluyendo aspectos como el amor y el buen trato (Badinder, 1981).

Como ha revelado la investigación histórica, en épocas anteriores los niños no eran colectivamente percibidos como esencialmente diferentes de otras personas, sino más bien

como adultos en miniatura. Según Ariès (1992) el descubrimiento de la infancia comenzó en el siglo XVIII, ya que en siglos anteriores los primeros años de la vida se consideraban solo como una época de transición, que pasaba rápidamente. Existía una insensibilidad hacia niñas y niños que se explicaba por las condiciones demográficas y la alta mortalidad infantil. De acuerdo con esa concepción, era escasa la protección que se otorgaba a los seres humanos durante los primeros años de la vida. Era usual el abandono temprano, el envío con nodrizas externas a las familias o el recurso a empleadas/os domésticos para que se encargaran de la crianza, en el caso de los grupos sociales más acaudalados. Durante varios siglos las madres, en el sentido biológico del término, no eran consideradas las principales responsables de las y los niños, ni la crianza constituía una prioridad social (Badinder, 1981).

Lo descrito se modificaría sustancialmente en los siguientes dos siglos, cuando se avanzó en el conocimiento y comprensión de la niñez como etapa distinta a la vida adulta y aumentó el interés social por los infantes, fundamentado en discursos demográficos que llamaron la atención sobre la necesidad de garantizar el relevo generacional de las naciones. Asimismo, en afirmaciones de políticos y filántropos que empezaron a señalar que constituían la base para la construcción de su riqueza futura. Desde diferentes ámbitos se exaltó la capacidad de aprendizaje de los niños y su flexibilidad mental, por lo que se les ubicó como las personas que posteriormente resultarían más aptas para adaptarse al mundo industrial creciente, como las llaves para el cambio social y como las semillas para garantizar un mejor futuro a los países (Ehrenreich y English, 1990).

Con esas consideraciones sobre la infancia, la relación entre mujeres y niños/as adquirió nuevos matices. Se construyó la ideología del “instinto materno” o del amor espontáneo de la madre hacia sus hijos (Badinder, 1981), con base en la cual se establecieron un conjunto de prescripciones sobre prácticas relacionadas con el amamantamiento y el aseo tendientes a garantizar la supervivencia infantil. En torno a esa representación se consolidó la naturalización de representaciones sobre las mujeres como aquellas sobre quienes debía recaer esa labor en el seno de las familias.

Badinder (1981) refirió a esto como la emergencia de un nuevo sentido para la maternidad, que se enriqueció con deberes que iban más allá de los nueve meses de gestación e incluían una crianza centrada en el niño y demandante en términos de esfuerzo y dedicación. A las madres que se cobijaban bajo ese modelo se las consideró como naturalmente abnegadas, adicionalmente se les endilgó la responsabilidad de la educación, de ser custodias de la moral y la religión de su progeñe.

En línea con las ideas políticas referidas antes, también se afirmó que la suerte de la familia y de la sociedad en su conjunto dependían del modo como ellas educaran a sus hijos/as. Aunque el avance de este modelo no fue unívoco, pues encontró asiento sobre todo dentro de grupos urbanos de clases medias, sin permear por igual a las mujeres de diferentes contextos y orígenes sociales, se consolidó como referente frente al cual validar o descalificar las prácticas de crianza de los demás grupos sociales (Badinder, 1981 y Hays 1998).

De esta construcción histórica de la madre-educadora, cuidadora natural y moralizadora de sus hijos, surgieron las ocupaciones consideradas como “femeninas”, íntimamente ligadas a la atención de la infancia y de otros grupos como enfermos y personas desvalidas (Varela, 1988). El traslado de esas actividades hacia espacios extra domésticos se potenció con el avance de la revolución industrial y la apertura de nuevos espacios de actividad para las mujeres en el sector servicios, que aumentó su volumen en gran medida debido a las intervenciones sociales adelantadas desde el Estado frente a grupos empobrecidos, dentro de los cuales las y los niños adquirieron una importancia creciente.

3.1.1 La cuestión infantil y el origen de instituciones extra familiares para la atención de niñas y niños.

Hacia finales del siglo XVIII se crearon en varios países europeos lugares para la atención infantil que bajo las denominaciones de asilos, guarderías o sala cunas recibieron niñas y niños provenientes de familias pobres mientras sus madres trabajaban en industrias fabriles. Estos establecimientos enmarcaron sus labores dentro de las acciones caritativas de la iglesia o de grupos privados afines a la labor social. Allí se vinculaban como operarias a grupos de mujeres

pobres (Clarke, 1982), cuyas labores han sido calificadas de asistenciales, en la medida que otorgaban énfasis a la satisfacción de las necesidades como la alimentación y el resguardo, con escaso tiempo para las actividades de carácter educativo, diferentes a la enseñanza de oraciones y algunos juegos infantiles (Ministerio de Educación Nacional, 2010).

Como se señaló antes, la presencia de las mujeres en este tipo de trabajos se incrementó con el avance del capitalismo y la emergencia de la cuestión social, como espacio de intervención pública que reemplazó en gran medida a la caridad de los siglos anteriores. Su gestión significó la apertura de espacios de ocupación para las mujeres en ramas relacionadas con el cuidado, la enseñanza y el socorro a personas desposeídas. Esas áreas del sector servicios absorbían como trabajadoras a mujeres jóvenes y solteras, que empezaban a incursionar en ámbitos diferentes al del servicio doméstico (Scott, 1993). Sumado a ello, en este siglo se propagó la idea de que existen oficios específicamente femeninos signados por el modelo religioso de humildad y sumisión, así como por la idealización materna subsumida bajo características como la dedicación, disponibilidad, abnegación y sacrificio (Dauphin, 1995).

En ese contexto, las problemáticas de la infancia ocuparon un lugar preeminente dentro de los asuntos sociales a los que se consideraba debía prestar atención el Estado. También aumentó la visibilidad de los expertos en educación que ofrecían consejos, advertencias e instrucciones para el consumo aislado de las mujeres en las familias (Ehrenreich y English, 1990), pero que también irradiaban su influencia sobre las instituciones establecidas para la niñez fuera de ellas, como formuladores de teorías sobre la educación y el adecuado desarrollo infantil.

Entonces, además de las iniciativas asistenciales ideadas para el resguardo de niñas y niños pequeños durante la jornada laboral de sus padres, surgieron perspectivas para la atención infantil que superaban de manera intencionada la provisión de requerimientos básicos para la subsistencia e incluían actividades pedagógicas ideadas específicamente para los primeros años de la vida. Se fundaron establecimientos de carácter pedagógico en las que algunas mujeres incursionaron, en posiciones diferentes según cada contexto local: algunas fueron las

principales encargadas del trabajo en el aula, otras ejercieron como ayudantes o auxiliares de los pedagogos infantiles⁴⁸.

El primer antecedente que se reconoce en este campo fue la iniciativa del reformador e industrial Robert Owen, quien en 1816 fundó la primera escuela maternal británica para los hijos/as de las trabajadoras de la hilandería New Lanark. Su metodología de trabajo marcó innovaciones frente a las tradiciones de la época, ya que no equiparó educación con escolarización, con lo que marcó un viraje frente a las formas tradicionales de relación con las personas pobres, en las que se daba énfasis a la instrucción y el disciplinamiento corporal. En su escuela laboraban un maestro acompañado de una asistente, quienes llevaba a cabo actividades para el reconocimiento de las diferentes aptitudes y cualidades de cada niña/o. Para ello Owen construyó un campo de juego en el que se desarrollaban actividades al aire libre, que para el observador común parecían más cercanas al esparcimiento que a la educación (Gordon, 1999).

Pero indudablemente sería el alemán Friedrich Froebel quien ganaría mayor reconocimiento como pionero en la formulación de estrategias para la educación de las y los infantes preescolares. En 1839 acuñó la expresión “kindergarten” o “jardín de infancia”, para denominar los establecimientos centrados en el trabajo con la infancia que impulsó en su país y cuyo modelo se tomó como referencia para la creación de instituciones de este tipo en otros contextos nacionales. Utilizó la metáfora jardín-cultivo aplicada al trabajo con niñas y niños pues consideró que en los “kindergarten”:

"Como en un jardín, con el favor de Dios y bajo los cuidados de un hábil e inteligente jardinero, las plantas en crecimiento se cultivan conforme a las leyes de la naturaleza, de la misma manera en nuestro jardín de niños, nuestro kindergarten, lo hará la más noble de todas las criaturas en crecimiento: los hombres, que

⁴⁸ Por ejemplo, en Inglaterra Samuel Wilderspin (1791-1866) fue el creador del sistema de las “Infant Schools”, que estaban a cargo de un maestro y de una maestra. Ésta última ejercía como auxiliar o colaboradora. En Francia tanto las “salle d’asile”, creadas para remediar la situación de los niños de familias pobres, como las “écoles maternelles” que reemplazaron a las primeras, con un carácter más pedagógico y sin dedicación exclusiva a la clase obrera, eran manejadas por mujeres. En España, las escuelas infantiles creadas por Pablo Montesino desde 1838, estaban a cargo de un maestro, acompañado de una mujer, que podía ser su esposa, madre, hermana o criada. Fuente: Museo Virtual de Historia de la Educación (Museo Virtual de Historia de la Educación, 2016).

serán cultivados de acuerdo a las leyes de su propio ser, de Dios y de la Naturaleza". (Froebel Citado por Beatty, 1995:1).

Los primeros jardines infantiles fueron ideados como espacios a los que las madres podían asistir para aprender a realizar actividades lúdicas con sus hijos/os y replicarlas en casa. En ellos Froebel contó con la presencia de hombres como colaboradores, que se encargaban principalmente de popularizar la idea del juego como herramienta para el aprendizaje dentro de las familias. Sin embargo, paulatinamente los jardines se transformaron en lugares en los que el juego estaba organizado de manera sistemática para su desarrollo cotidiano con niñas y niños. Entonces los primeros instructores fueron sustituidos por puericultoras, mujeres que Froebel formaba a lo largo de un semestre y entrenaba para la realización de dinámicas⁴⁹ en el aula (Heiland, 1993).

El modelo de atención preescolar elaborado por Froebel, así como las experiencias al respecto acumuladas en otros países, se constituyeron en laboratorios para la innovación pedagógica y contribuyeron a posicionar ideas relativas a la importancia de la educación infantil, particularmente dentro de la franja etárea más cercana al ingreso a la educación primaria, entre los cinco y seis años. Adicionalmente, se perfilaron como escenarios para llevar a cabo reformas sociales más amplias⁵⁰.

Sobre ese tema, autoras como Taylor (1989), destacaron que en un principio los defensores de tales instituciones dedicaron más esfuerzos a la familia de clase obrera, a la que consideraron una importante amenaza para el progreso social. Por ello desde esos espacios se buscó generar hábitos y costumbres, como la limpieza, el orden y la disciplina, que se creían ausentes en los

⁴⁹ Consistentes en el juego con materiales lúdicos que denominó "dones" y a través de las "ocupaciones" en labores de tejido, artesanía y costura. También con "juegos cinéticos" como carreras, bailes, rondas y representaciones; así como con la jardinería como actividad que permitía proyectarse a sí mismo como ser humano, al vivir la evolución de una planta y encargarse de su cuidado desde el nacimiento, crecimiento y posterior florecimiento(Heiland, 1993).

⁵⁰ Se destaca que Froebel tuvo como antecedentes intelectuales a Pestalozzi y a Fichte, quienes vieron en la educación un medio para la restitución nacional a través de la crianza de una nueva generación de ciudadanos. Por ello realizó una unión entre la teoría educativa maternal del primero y el nacionalismo del segundo, e ideó al kindergarten como una institución en la que se enfatizaban tanto las virtudes públicas del ciudadano, como las virtudes privadas expresadas a través de la crianza materna (Gutiérrez y Pernil, 2004).

hogares pobres. El cambio respecto a los modelos previos de intervención sobre la niñez desfavorecida estribó en que no se basaron en una instrucción meramente moralizadora y religiosa, como había ocurrido con los establecimientos de beneficencia. Más allá de eso, a su interior se inculcaron comportamientos y normas para la vida en grupo, con enfoques que fomentaban el cumplimiento de responsabilidades individuales como base para la vida en sociedad, sin perder de vista la influencia del entorno social sobre las y los infantes.

Debido a ello se afirma que los objetivos de pedagogos infantiles como Froebel no se centraron solo en la reforma de la educación, sino que, a la par con ello, contribuyeron a la apertura de la esfera familiar a influencias externas a ella, con incidencia sobre la estructura de relaciones familiares, en particular respecto a las prácticas de crianza. Además, se destaca que con sus estrategias de trabajo buscaron potenciar las capacidades de niñas y niños, no con base en jerarquías similares a la de la autoridad paterna, sino a través de un tipo de calidad educativa asociada con las mujeres, a quienes instó a aplicar en el aula cualidades maternas consideradas específicas de su “naturaleza femenina”, como la cooperación, la compasión y el amor materno (Taylor, 1989).

En este sentido, los jardines infantiles y demás instituciones afines a ellos, sirvieron como escenario para la proyección laboral de mujeres de clase media que incluso conformaron organizaciones para impulsar su expansión en varios países europeos y Norteamérica. Además, conformaron escuelas normales para la formación de maestras para este nivel educativo, en las que se trabajaban temas de pedagogía y valores cooperativos. Adicionalmente, en sus currículos se incluía el aprendizaje de funciones semejantes a la de las asistentes sociales, por ello se invitaba a las maestras a vivir en los barrios donde trabajaban y extender el trabajo educativo a los padres y madres de las y los niños, a través de la realización de visitas a sus hogares, fuera del horario escolar (Taylor, 1989).

Con sus acciones, las trabajadoras de los jardines infantiles hicieron parte de lo que Perrot (1995) ha caracterizado como la movilización femenina a través de la “maternidad social”, expresada en tareas de proyección social, pero muy cercanas simbólicamente a la labor reproductiva familiar. Además, aportaron a la construcción de lo que Donzelot (1979) denominó

como “complejo tutelar”, es decir, del sistema conformado por una serie de profesiones aparecidas a finales del siglo XIX, enfocadas en modificar hábitos relacionados con el cuerpo, la salud, la alimentación, el alojamiento y en general sobre las condiciones de vida de las poblaciones. Por medio de sus intervenciones sobre las familias, aportaron a su constitución como objeto de gobierno desde el exterior, apoyado en la defensa de sus miembros más frágiles, las y los niños.

Con el paso de los años las ideas relativas a la importancia de la educación infantil ganaron un progresivo nivel de legitimidad social. Sin embargo, el aumento en el número de establecimientos para la niñez temprana fue lento y desigual entre los diferentes países industrializados. Se impulsó mayoritariamente por coyunturas como la movilización de mujeres hacia el mercado de trabajo por motivos como las guerras o la depresión económica, pero disminuyó en los periodos posteriores a éstas. En general, luego de tales acontecimientos puntuales se convocó de nuevo a las mujeres a replegarse en sus familias y a seguir realizando directamente el cuidado de las y los infantes (Clarke, 1982).

Del proceso reseñado hasta aquí interesa llamar la atención sobre la diferenciación entre establecimientos asistenciales y pedagógicos, como tensión que existe desde los orígenes de la atención infantil extrafamiliar y que se mantiene según los énfasis otorgados a los servicios para niñas y niños en cada contexto nacional o local, aunque con el paso del tiempo se ha tendido hacia la unificación entre ambos objetivos. Con el avance de los Estados de Bienestar en los países industrializados se hizo más visible la consolidación de sistemas públicos de escuelas infantiles, que combinaban elementos de protección a la infancia, como herramienta para facilitar la conciliación familia-empleo de los padres de familia, con aspectos educativos. Ello impulsó lo que se denominó como la “transición educativa” de niñas y niños hacia instituciones externas desde edades tempranas⁵¹.

⁵¹ UNICEF (2008) calificó la transición en el cuidado infantil como un proceso que avanza dentro de los países desarrollados aunque con variabilidad entre las coberturas de los servicios para los diferentes países. En esos contextos, aproximadamente un 80% de las y los niños con edades comprendidas entre los tres y los seis años reciben algún tipo de educación y cuidado extra familiar. En lo que respecta a las y los menores de tres años, la proporción de quienes reciben cuidados infantiles es aproximadamente de 25% en los países que hacen parte de la OCDE como conjunto y superior a 25% en algunos de ellos por separado.

Sumado a ello, a lo largo del siglo XX las instituciones para la atención y educación infantil pasaron de ser consideradas únicamente como remedios ante situaciones adversas o simples guarderías, a constituirse incluso en opciones preferibles a la socialización exclusiva por parte de las familias. Tal cambio social ha sido interpretado como indicativo del proceso gradual de socialización de la reproducción (Lash, 1979:42) o de des-funcionalización parcial de las familias, por las cuales tienden a ceder a instituciones externas responsabilidades como la educación en los primeros años de vida, para concentrarse en funciones consideradas privadas, relativas, entre otros aspectos, a la alimentación, el vestido y la satisfacción emocional (Duby y Ariès, 1988).

3.1.2 La atención infantil en Colombia y su ciudad capital entre 1900 y 1970.

Lo esbozado hasta aquí para los países desarrollados, con diferenciación entre tipos de instituciones en función de los objetivos ubicados como prioritarios dentro de su quehacer, se reflejó en el proceso de consolidación de la atención infantil extrafamiliar en Colombia. La emergencia de esta área de intervención dentro de la agenda pública nacional atravesó un proceso lento, con una marcada diferenciación entre instituciones para la guarda infantil y aquellas más pedagógicas, a las que ingresaban niñas y niños dependiendo de su origen social y las posibilidades económicas de sus familias.

Al respecto se encuentra que durante los siglos XVIII y XIX, el tratamiento de la infancia y sus problemáticas fue un asunto asumido mayoritariamente por agentes privados, como la iglesia católica y algunas organizaciones de beneficencia que coordinaban establecimientos como hospicios o casas-asilos para niños/as abandonados o provenientes de familias pobres (Bácaras, 2014). En ellos, desde un principio normalizador y preventivo, se pretendía infundir en niñas y niños hábitos como el orden, el silencio, la escucha atenta, la disciplina y la sumisión; a la vez que corregir los efectos sobre la población infantil de la ignorancia y el descuido que se suponía dominaban dentro de sus familias de origen (Jiménez, 2012).

El tránsito entre el siglo XIX y XX marcó la iniciativa de consolidar un espacio de intervención estatal frente a los problemas sociales, que se intentó distinguir de las prácticas religioso-

caritativas de los siglos anteriores. Sin embargo, los esfuerzos del Estado fueron limitados y se complementaron ampliamente con la participación de privados y comunidades religiosas católicas. De hecho, las concepciones sobre la ayuda a los pobres, así como las prácticas y estructuras organizativas de las instituciones para la beneficencia pública adoptaron formas de funcionamiento similares a las del continente europeo y estuvieron influenciadas en gran medida por la presencia de las órdenes religiosas femeninas francesas que llegaron al país para la época. A ellas también se vincularon mujeres seculares que ingresaron a la vida pública desde formas de trabajo de ayuda a otros, aceptables o estimadas adecuadas para su condición femenina (Castro, 2007).

Dentro de este campo, durante las primeras décadas del siglo XX ocurrió una ampliación paulatina de las actuaciones públicas a favor de la niñez, enfocada principalmente en aspectos relativos a la salubridad y nutrición⁵², como respuesta a las elevadas cifras de mortalidad infantil⁵³. Como ocurrió en otros contextos latinoamericanos, la cuestión de la infancia generó debates públicos y estudios dentro de las áreas médicas, jurídicas y pedagógicas, que identificaban a este sector social como una pieza fundamental para el avance hacia la modernidad y el desarrollo de los pueblos.

Por ello la salud e higiene, la escolarización y la asistencia social, se consolidaron como campos del accionar público sobre la infancia, a través de las cuales se buscaba la conformación de un determinado tipo de ciudadano para el futuro, caracterizado como biológicamente saludable, laborioso, civilizado y apto para la vida moderna, bien fuera como trabajador, en el caso de los

⁵² Bácares (2014) señala que Colombia participó de la tendencia de los estados republicanos latinoamericanos de principios del siglo XX, que realizaron estudios biométricos en niños y niñas inspirados por las corrientes eugenésicas que pretendían europeizar la raza indígena, así como promover prácticas de higiene y cuidado personal entre este grupo poblacional a través de la instrucción a las madres de familia con conocimientos sobre higiene y puericultura.

⁵³ Para Muñoz (1992) en los albores del siglo XX, el principal problema que afrontaba la niñez era la poca esperanza de vida al nacer. Para el año de 1905 la mortalidad total en Bogotá fue de 2.469 personas y la mortalidad infantil fue de 1.250 niños, es decir, un 50% de las muertes. Los factores explicativos de tal situación se ubicaron en las problemáticas de las zonas empobrecidas, como la situación generalizada de insalubridad, la desnutrición y las prácticas tradicionales de crianza dentro de las clases populares, contra las que luchaban los pediatras y salubristas de la época.

sectores populares, o como conductor de los destinos sociales, en el caso de los sectores de élite (Silveira , 2012).

Para la época las concepciones sobre la infancia giraban en torno a descripciones dicotómicas que ensalzaban, de un lado, el carácter angelical de niñas y niños, pero también sus facetas demoníacas; las virtudes, pero también las pasiones a las que se encontraban expuestos. De conformidad con ello, las familias, maestros y sacerdotes eran considerados como una especie de trinidad educadora con responsabilidad de perfeccionar a esos seres maleables e imperfectos y encauzarlos hacia la vida racional y cristiana (Pachón y Muñoz, 1991).

Eso no significaba que existiese un concepto unificado de niñez, pues éste variaba según las clases sociales. Aquellas más educadas estaban expuestas a ideas de avanzada impregnadas de cientifismos para referir a niñas y niños como semillas para cultivar e inversiones para el futuro. Entre tanto, las clases bajas mantenían percepciones y prácticas que indicaban un menor valor social asignado a los infantes, cuya presencia podía representar una pesada carga en el contexto de la escasez de bienes y oportunidades (Pachón y Muñoz, 1991)

Si bien para ese momento el interés estaba puesto fundamentalmente en la educación primaria, también empezaron a circular informaciones sobre la importancia de la etapa preescolar. Por ejemplo, se escribieron artículos de prensa en los que se exponían las bondades de los jardines infantiles y los resultados que habían dado en otros lugares del mundo (Muñoz y Pachón, 1991). Además, por la vía del intercambio internacional con expertos en educación y la circulación de materiales impresos al respecto, se empezaron a difundir pedagogías de trabajo orientadas por los que en ese momento histórico se identificaban como saberes “modernos” sobre la infancia provenientes principalmente de Europa.

En su estudio sobre la pedagogía en Colombia durante 1900 y 1934, Sáenz et.al (1997) afirmaron que para la época se utilizaba la noción de lo “moderno”, para legitimar como válidos, científicos y objetivos, un conjunto de saberes y prácticas pedagógicas, psicológicas, higiénicas, biológicas, médicas y eugenésicas, provenientes del extranjero y que se apropiaban en el contexto nacional colombiano sin mayor examen crítico. Eso generó que su aplicación asumiera

características particulares, dentro de un país marcado por la influencia católica, las formas de vida rurales, profundas divisiones entre élites y pueblo, así como por la violencia sociopolítica.

Entre ellas, la expresión de visiones contradictorias sobre los sectores populares, que eran vistos como razas enfermas, primitivas y violentas de las que había que desconfiar, la necesidad de prácticas para el gobierno de las poblaciones y su regeneración disciplinaria, acompañadas de discursos progresistas que propugnaban la mejora de los sistemas educativos y su transformación en centros para el fomento de la autonomía, la libertad y la lúdica (Sáenz, et. al, 1997).

La difusión de esta última serie de ideas fue limitada y comenzó circunscrita a grupos sociales con altos niveles socioeconómicos y educativos. Algunas personalidades públicas propiciaron las primeras modalidades privadas de atención educativa para infantes, formuladas de acuerdo con el movimiento pedagógico iniciado en Europa en torno a la educación parvularia. En ellas se privilegió el acceso a aquellos que se encontraban entre los cuatro y los seis años de edad (Peralta y Fujimoto, 1998). Se destaca, por ejemplo, que José Manuel Marroquín, presidente de Colombia entre 1900 y 1904, fundó la escuelita campestre “Yerbabuena”, donde por primera vez se realizaron actividades pedagógicas y recreativas para niños menores de seis años, bajo una orientación típicamente froebeliana.

Posteriormente, un establecimiento con mayor impacto fue la “Casa de Niños” del Colegio Gimnasio Moderno⁵⁴. Se fundó en 1914 y se registra como uno de los primeros pre-escolares que funcionó en Bogotá. Allí se pusieron en práctica las ideas pedagógicas de María Montessori, además contó con la presencia de pioneros de la educación infantil, como Ovidio Decroly, quien dictó conferencias sobre la “escuela nueva”⁵⁵ que sirvieron para apoyar las labores que allí se desarrollaban (Cerde, 1996: 11-12).

⁵⁴ El Gimnasio Moderno es un lujoso colegio para varones, ubicado en la ciudad de Bogotá. Se creó con contribuciones de los hermanos Samper, ricos empresarios liberales. Allí se privilegió la educación sensorial, los juegos y la utilización de espacios adecuados para la enseñanza infantil, bajo teorías que afirmaban la inconveniencia de considerarlos como adultos en miniatura, apelar a la memorización y a la disciplina excesiva, en la medida que eran procedimientos que daban como resultado la pasividad de los alumnos (Helg, 2001).

⁵⁵ La Escuela Nueva fue una propuesta de naturaleza pedagógica extendida en América Latina, que contó con influencia variada en la educación de los diferentes países, principalmente desde la primera mitad del siglo XX.

Pero esas iniciativas fueron puntuales y en general el crecimiento de ese nivel educativo fue lento. Los primeros jardines infantiles públicos se organizaron bajo la influencia de las misiones alemanas que participaron en la renovación y organización de la educación nacional⁵⁶. Como producto de ello se registra que en la primera década del siglo XX funcionaban en el país aproximadamente 30 centros preescolares (Cerde, 1996). En ellos se impulsaron tendencias pedagógicas en las que se otorgaba protagonismo a la libertad de expresión, la autonomía y el aprendizaje progresivo. Por ello dentro de sus metodologías se apelaba a estímulos, que iban más allá de la instrucción memorística, para incluir actividades desarrolladas al aire libre, de contacto con la naturaleza, juego espontáneo y ejercicio físico (República de Colombia, 2013).

Para su funcionamiento reclutaban a jóvenes maestras normalistas o a personal que ellos mismos formaban. Luego, con la creación en 1917 del Instituto Pedagógico Nacional para Institutoras de Bogotá, se ampliaron las oportunidades educativas centradas en la educación infantil. Éste se constituyó en la primera institución oficial que ofreció educación superior a la mujer colombiana, en el campo de la docencia, que era una de las pocas actividades socialmente aceptadas para que jóvenes de clase media se desempeñaran laboralmente, aunque se consideraba que, por encima de la formación académica, era su espíritu maternal el que las hacía aptas para ejercer un oficio que era visto únicamente como la prolongación de las labores del hogar (Prieto,1996).

Años después, el instituto se convertiría en una sección especial para formar maestras preescolares en donde se aplicó la pedagogía de Froebel y Montessori⁵⁷ (Cerde, 1996). Sin

Aunque tuvo resistencias y limitaciones para su aplicación, se señala que sus contenidos aportaron a la transformación de las concepciones sobre el desarrollo, la infancia y los métodos de enseñanza, al sugerir ideas progresistas que renovaron las visiones tradicionales sobre el aprendizaje e impulsaron una educación más activa, que reconocía el papel del estudiante, lo alejaba de la memorización acrítica de contenidos y fomentaba autodisciplina, a la vez que relaciones de camaradería y afectuosidad entre maestro-alumno (Ríos, 2012).

⁵⁶ A finales del siglo XIX Alemania se constituyó en el referente educacional para Colombia, debido al intercambio cultural entre políticos e intelectuales de ambos países, así como a la difusión internacional de las ideas de pedagogos como Froebel, Pestalozzi y Herbart. Por ese motivo se llevaron a cabo tres misiones pedagógicas en las que expertos y expertas provenientes de ese país asesoraron acciones tendientes a la ampliación de coberturas, la creación de escuelas normales para la capacitación docente (Müller, 1986)

⁵⁷ El instituto entró en crisis en 1936 cuando su fundadora, la alemana Francisca Radke retornó a su país y se suspendieron actividades. En 1956 se puso nuevamente en funcionamiento con el nombre de Instituto de Educación Preescolar, que es el origen del actual programa de educación preescolar de la Universidad Pedagógica Nacional.

embargo, el avance de este nivel formativo dentro de la educación formal fue lento y se mantenía la tendencia a que estuviera a cargo de profesoras extranjeras o religiosas (Prieto, 1996). Además, a que accedieran a ella fundamentalmente niños y niñas provenientes de familias privilegiadas económicamente.

Mientras tanto tomaban curso otras acciones gubernamentales no circunscritas al ámbito educativo, pero que se focalizaban en grupos de infantes, formuladas bajo el espíritu de la época en la que desde diferentes ámbitos internacionales se empezaba a poner en discusión la situación de niñas y niños y se instaba a los gobiernos a asumir responsabilidades frente a la atención de sus necesidades. Entre los eventos más significativos ocurridos en la primera mitad del siglo XX se encuentra la aprobación por parte de la Sociedad de Naciones de la Declaración de Ginebra (1924), en la que se enfatizaban los deberes sociales frente a este grupo, con énfasis en su socorro en caso de hambre, enfermedad, orfandad o abandono.

Sumado a ello, aumentó la divulgación de información proveniente de encuentros interregionales como los Congresos Panamericanos del Niño⁵⁸ y otros escenarios creados para el intercambio de experiencias y conocimientos acumulados sobre la niñez en diferentes contextos nacionales. En ellos se visibilizaron problemáticas como la mortalidad y la desnutrición infantil, con marcada presencia de pediatras y otros profesionales representantes del saber médico, que con sus ponencias aportaron evidencias para sustentar el ingreso en la agenda pública de acciones enfocadas en este grupo poblacional.

Este tipo de discursos, en los que se plasmaban concepciones particulares sobre la niñez, lograron una importante incidencia sobre los valores, las prácticas y oficios de las instituciones encargadas de su protección (Sánchez, 2014). Asimismo, en los desarrollos legislativos del momento, por lo que se elaboraron códigos o compendios de normatividad que contenían

⁵⁸ Se realizan cada cinco años. En un comienzo fueron promovidos desde el Instituto Interamericano del niño, que se creó en 1924 como centro de estudios, acción y difusión de cuestiones relativas a la niñez. En el año 1949, el Instituto se integró a la Organización de los Estados Americanos (OEA) como Organismo Especializado. Ese hecho aportó para que se consolidara como referente técnico a nivel regional en materia de niñez y adolescencia y como organismo articulador, de búsqueda de consensos y compromisos de los gobiernos. Fuente: <http://iin.oea.org/historia.html>. Consultado 20-10-16.

acciones de protección para la infancia desvalida, abandonada o con problemas con la ley (Dávila y Naya, 2010).

En ese entonces la cuestión infantil se construyó gubernamentalmente con las características de lo que se ha catalogado como el paradigma de la situación irregular, que fundamentó los discursos y prácticas estatales para la intervención social, básicamente a partir de las categorías de delincuente/criminal, abandonado o en riesgo de muerte. Con esos dos ámbitos de intervención privilegiados se generaron instituciones y legislaciones destinadas a la infancia clasificada como delincuente o pobre. Los demás infantes no estaban considerados como personas que merecieran la preocupación estatal.

Como consecuencia se afirma que desde el Estado se estableció un ámbito diferenciado de intervención en el que se distinguía entre niños y menores. Los primeros correspondían a quienes eran cuidados en la intimidad de sus familias, mientras que los segundos eran aquellos que excluidos de la protección familiar se convertían en sujetos de la acción del Estado, que ejercía tutela sobre ellos (Castrillón, 2011 y 2014).

En línea con lo descrito anteriormente la población en edad preescolar aparecía como destinataria de la acción estatal solo cuando sus familias estuvieran imposibilitadas para satisfacer sus necesidades básicas de subsistencia. Por ejemplo, Cerda (2003) ha destacado la existencia en la ciudad de Bogotá de hospitales y asilos que realizaban la función de protección y cuidado de la niñez abandonada, e incluían a menores de seis años. Algunos de esos lugares fueron coordinados por religiosas extranjeras, que además de la guarda cotidiana de niñas y niños, organizaban diversas actividades recreativas y educativas, pues conocían los métodos de trabajo de pedagogos como Froebel o Montessori.

Otros servicios para el cuidado infantil sobre los que se tiene registro fueron iniciativas como la del hospicio público y las sala cunas adscritas a hospitales para pobres. El primero recibió a menores de seis años, e incluso niñas y niños lactantes, quienes eran atendidos por amas de cría provenientes de poblaciones aledañas a la capital, que trabajaban a cambio de remuneraciones exiguas (Cerda, 2003). Las segundas surgieron motivadas por el interés de disminuir la

mortalidad y ligadas a programas como el de “la gota de leche”, en el que se atendían necesidades alimentarias y de salud de niños/as. En su funcionamiento participaban operarias encargadas del trabajo cotidiano, pediatras que ofrecían asesorías sobre prácticas higiénicas de crianza, así como damas voluntarias, que canalizaban recursos para su funcionamiento (Castro: 2007).

Durante la década de 1930 se crearon las primeras instituciones a nivel de la nación con burocracias destinadas a la atención de la niñez y sus problemáticas, como el Departamento de Asistencia Social (Bácares, 2014). En Bogotá se fundó el Instituto de Acción Social⁵⁹ (1932) que fue primera entidad con carácter público y fines de ayuda social de la ciudad. Las funciones que se le asignaron dieron énfasis a los servicios dirigidos a la clase obrera⁶⁰, con prioridad en su acceso a la vivienda en condiciones adecuadas de salubridad. Pero también con obligaciones referidas a la protección a la maternidad y la instrucción para niños y niñas de familias trabajadoras. El conjunto de sus labores se enmarcó dentro de la asistencia social entendida bajo el paradigma dominante de la época como la atención a menores en condición de vagancia, abandono, mendicidad, riesgo o condena penal (Corredor y Ramírez, 2012).

Ante el vacío en la oferta institucional, que incluía a algunos grupos de niños y niñas menores de dos años en situación de pobreza, pero dejaba a la población entre dos y cinco años sin alternativas para su atención previa al ingreso a la escuela primaria, se registraron iniciativas filantrópicas en barrios con alta población de trabajadoras/es que promovieron instituciones que combinaban aspectos de resguardo y protección, con elementos formativos de instrucción cívica y religiosa. Tal es el caso del jardín infantil obrero del barrio la perseverancia, creado en 1937 bajo la influencia de la doctrina social de la iglesia católica y con ayuda de los aportes económicos de damas voluntarias, comerciantes e industriales de la ciudad (Martínez, 2001).

⁵⁹ El nombre asignado a la institución resulta bastante dicente de sus objetivos ya que Acción Social es redefinición moderna de la atención a los pobres, impulsada por la Doctrina Social de la Iglesia luego de las prescripciones de la Encíclica Rerum Novarum del Papa León XIII (Luna 2008:175), que fue la primera encíclica social de la iglesia católica expedida en 1891 y dedicada a las condiciones de la clase trabajadora.

⁶⁰ La emergencia de la clase obrera marca buena parte de las políticas sociales del momento, de hecho la reforma constitucional de 1936 perfiló dos campos de “protección social: de un lado los “desamparados”, quienes nada tienen, a través de la asistencia social; y por otro lado los trabajadores, a través de la “justa protección a que tienen derecho”. (Corredor y Ramírez, 2012).

Aunque la legislación educativa nacional refirió a la educación preescolar desde 1909, bajo el influjo de las misiones alemanas, sería hasta 1939 cuando el Ministerio de Educación definió la educación infantil como: *“aquella que recibe el niño entre los cinco y siete años de edad, cuyo objetivo principal es crearle hábitos necesarios para la vida, juntamente con el desarrollo armónico de la personalidad”* (Cerde, 1996: 12). Sin embargo, ese impulso nominal legislativo no se correspondió con aumentos importantes en la cobertura por parte del Estado (Castillo, 2009), ni tampoco garantizó que se contara con mecanismos para identificar y controlar la oferta de establecimientos para este tipo de educación desde el sector privado.

A lo largo de la primera mitad del siglo XX la atención de niñas/os en edad preescolar siguió siendo considerada como responsabilidad exclusiva de las familias, con poco desarrollo de instituciones extra-familiares y fragmentación de la oferta entre instituciones asistenciales y pedagógicas. Estas últimas fueron promovidas por el sector privado y algunas instituciones públicas en las que se identificaba la educación preescolar como un proceso de formación socio-afectivo e intelectual de una población infantil que no sufría problemáticas de maltrato, hambre y abandono, y que además se encontraba en edades muy próximas al ingreso a la escuela primaria (Cerde, 1996).

Tal enseñanza preescolar se incorporó tímidamente dentro del sistema educativo estatal en el que se hacía alusión a los principios propuestos por los pedagogos infantiles modernos, desde los cuales se concebía a los jardines infantiles como instituciones respetuosas de las características de los niños, en los que predominaba el juego y el fomento libre de sus habilidades. A pesar de ello, la puesta en práctica de esas premisas se transformó en décadas posteriores por el surgimiento de nuevas expectativas sociales sobre sus contenidos, de los que se demandaba mayor coherencia frente a su denominación misma como etapa previa a la escolarización (Mialaret, 1976).

Entonces, por exigencias provenientes tanto del sistema educativo como de las familias, la educación infantil se convirtió en una extensión hacia abajo de la escuela primaria y orientó su objetivo hacia la reducción de las tasas de repitencia en ese nivel. Adquirió un carácter preparatorio e instructivo, lo que en ocasiones se manifestó en niños sobre exigidos, que

realizaban planas con letras o números descontextualizados de situaciones concretas y vivenciales (Peralta, 2009).

Ese viraje en los contenidos esperados para la educación infantil se enmarcó dentro de cambios sociales más amplios. La segunda mitad del siglo XX estuvo marcada por procesos como la urbanización del país y su transformación demográfica. Bogotá se convirtió en una de las principales ciudades receptoras de población migrante, proveniente de zonas rurales afectadas por la violencia sociopolítica y la pobreza. Paralelamente se evidenció un aumento en la demanda de centros para menores de siete años específicamente para las y los hijos de familias trabajadoras⁶¹, ya que se suponía que las clases medias y altas disponían de recursos para criar a sus niños/as en casa hasta su ingreso a la primaria, o que, en el caso de los grupos más ilustrados se hacía uso de establecimientos privados (UNESCO, 2010).

Además, se identificaron virajes significativos en las concepciones sobre la infancia presentes en los albores del siglo, ya que las alusiones discursivas a lo demoníaco y lo divino, con las que se caracterizaba a las y los infantes, fueron reemplazadas paulatinamente por referencias a las cualidades que había que estimular, a problemas de comportamiento y dificultades en el desarrollo de la personalidad generadas por ambientes inadecuados pero que eran susceptibles de transformación con las intervenciones adecuadas (Muñoz y Pachón, 1996).

Un evento relevante a nivel internacional, que llamó de nuevo la atención de los países acerca de los vacíos en el reconocimiento de la situación de la infancia y la atención de sus necesidades fue la elaboración en 1959 de una segunda Declaración de los Derechos del Niño. En ella se señaló que *“el niño por su falta de madurez física y mental, necesita protección y cuidado especiales, incluso la debida protección legal, tanto antes como después del nacimiento”*. Entre sus principios se hace referencia a que la educación será gratuita y obligatoria, por lo menos en las etapas elementales. Asimismo, a que debe favorecer el desarrollo de las aptitudes requeridas para convertirse en miembro útil de la sociedad y ser ofrecida en condiciones de igualdad de oportunidades (principio 7). Aunque esta declaración no fue expedida con un carácter

⁶¹ Para 1950 la participación laboral de las mujeres colombianas era de 19% (Santa María y Rojas, 2001)

vinculante, que generara compromisos legales para los países, aportó a la consolidación de la visión estatal sobre los niños como objeto de protección.

Por esos procesos la cuestión de la atención infantil adquirió mayor visibilidad en el discurso público, las esposas de los presidentes de la República y de los alcaldes, en su posición de “primeras damas” crearon algunos centros de atención para niñas y niños, y se convirtieron en las cabezas de las juntas directivas de esas instituciones. Además, con la consolidación de sectores obreros y la fundación de organizaciones sindicales, se desarrollaron acciones orientadas a modificar las reglamentaciones laborales de las empresas privadas y estatales, en las que incluyeron disposiciones relativas a servicios como jardines infantiles empresariales (Muñoz y Pachón, 1999).

Esas presiones motivaron la formulación de iniciativas legislativas para la protección infantil, ligadas a los derechos de la mujer trabajadora, pero sus alcances fueron limitados debido a la ausencia de mecanismos para su reglamentación y seguimiento. Por ejemplo, la ley 83 de 1946 o ley orgánica de la defensa del niño, se formuló como el primer conjunto de leyes a favor de la población infantil que incluía disposiciones sobre la necesidad de proteger y cuidar al niño desde su más tierna edad y también a la madre trabajadora (Cerdeña, 1978). Posteriormente el Código Sustantivo del Trabajo de 1950 incluiría que:

En las empresas en donde presten servicios más de cincuenta (50) trabajadoras, el patrono está en la obligación de fundar y sostener una sala-cuna destinada a los hijos menores de dos (2) años de dichas trabajadoras. 2. Los patronos de distintas fábricas pueden asociarse para establecer salas-cunas centrales. 3. Las salas-cunas de que trata este artículo deben tener servicio médico y enfermera permanente para el cuidado y alimentación de los niños y están bajo la vigilancia de los Ministerios de Trabajo e Higiene, a los cuales deben rendir todos los informes que les sean solicitados. 4. Los patronos pueden celebrar contratos con los centros de Protección Infantil de carácter oficial, para que presten a los hijos de sus trabajadoras los servicios de que trata este artículo (Artículo 245, Código Sustantivo del Trabajo, 1950).

El incremento en la demanda por alternativas para la atención infantil mientras sus padres laboraban motivó respuestas estatales como la creación en 1962 de seis jardines infantiles nacionales populares, adscritos al Ministerio de Educación Nacional. Tras la recepción que

tuvieron, el Gobierno nacional tomó la decisión de ampliar el número de establecimientos el año siguiente a un número de veintidós (República de Colombia, 2013: 62).

Además de esos establecimientos dependientes del sector educativo, las entidades públicas encargadas del bienestar social también asumieron la coordinación de jardines infantiles. En el caso de Bogotá, el funcionamiento de sus instituciones dependía de la orientación de las políticas nacionales, en ese nivel se llevaba a cabo la planeación y se delegaba al nivel local únicamente la ejecución de los proyectos. Bajo esos parámetros de funcionamiento, se instituyó en 1960 el Departamento Administrativo de Protección y Asistencia Social –DAPAS- que reemplazó al Instituto de Acción Social. Éste tuvo entre sus funciones planear técnicamente los servicios de protección de la niñez desamparada, prestar los servicios de suplemento nutricional en las escuelas, jardines infantiles y salas cunas existentes en la ciudad (Corredor y Ramírez, 2012).

A su interior se organizó la “Sección de Protección Infantil” de la que dependían los 19 jardines y 2 sala cunas que atendían a los niños y niñas desde los 4 meses hasta los 7 años con servicios de cuidado cotidiano y alimentación (Corredor y Ramírez, 2012:23). Sobre esos servicios se destaca que:

“Al comienzo los jardines eran verdaderas guarderías a donde los padres y madres dejaban a sus hijos mientras se dedicaban a sus actividades laborales. La directora del jardín social, ama de hogar, era ecónoma y a la vez administraba el recurso financiero para la contratación de personal que ella misma seleccionaba de manera autónoma (...) El jardín social era vivido por los padres y madres como una conquista, en la medida en que generalmente su creación respondía a una petición realizada por ellos mismos como gremio o comunidad barrial y era construido en terrenos donados por personalidades benefactoras” (DABS, 2000:17)

En 1968 el DAPAS fue transformado en el Departamento Administrativo de Bienestar Social del Distrito –DABS-. Respecto a la atención a niños y niñas la nueva entidad mantuvo su labor como ejecutora de las disposiciones nacionales en la materia. No se identificó registro preciso de las coberturas de los servicios, pero en la información disponible se señala escasa expansión de los establecimientos. Por ejemplo, en 1971 se creó un nuevo jardín infantil en el sur de la ciudad, que debía cumplir tres funciones: *a. atender integralmente a los niños; b. proyectar la acción*

educativa del plantel a la comunidad a través de labores de educación familiar; c. Servir de orientador práctico de la iniciativa privada en el campo de la educación preescolar” (Decreto Presidencial No. 1576 citado por Corredor y Ramírez 2012: 29).

En 1968 tuvo lugar un evento importante para el reconocimiento de la infancia y sus problemáticas como asunto público. Se creó el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar – ICBF-, como entidad encargada de orientar la política de atención a niños y niñas en el país. Si bien sus funciones iniciales pusieron especial énfasis en el problema del desconocimiento de la responsabilidad paterna (inasistencia alimentaria), progresivamente se amplió su marco de intervención con el objetivo de facilitar la inserción laboral de las mujeres. Se le asignó la supervisión de las sala cunas y los jardines infantiles que funcionaban anexos y dependientes de las empresas que contaban con más de 50 mujeres trabajadoras (Puyana, 1994).

Adicionalmente, en el marco sus objetivos de *“contribuir prioritariamente a la atención de las familias y niños de las clases más necesitadas, conocidas como los marginados, física, educacional y socioeconómicamente”*, generó un programa que se implementaba con participación comunitaria denominado *“Centros Comunitarios para la Infancia”* (Malaver y Serrano, 1996). Aún con lo señalado hasta aquí para este momento Colombia no contaba con modelos estatales para la atención de la población con menos de seis años consolidados dentro de sus agendas gubernamentales, sino solo con iniciativas puntuales de las que no se encuentran registros específicos sobre sus impactos.

3.1.2.1 La década de 1970 y el año internacional del niño como puntos de inflexión en el abordaje estatal de la atención infantil.

Esta década trajo consigo un aumento en la sensibilidad estatal en torno a la necesidad de proveer establecimientos para atender a la población infantil durante los primeros años de su vida. En ese proceso fue notable la injerencia de instancias internacionales con presencia en el país que, junto con grupos de incidencia nacionales, aportaron para que las problemáticas de la infancia, ingresaran de manera más sistemática dentro de la agenda pública nacional y de sus diferentes regiones.

Espacios como foros de discusión sobre la situación de la niñez aportaron información que, a manera de diagnóstico, sirvió para fundamentar acciones enfocadas en niñas y niños, en particular sobre aquellos provenientes de los sectores socioeconómicos más desfavorecidos. Asimismo, diferentes agencias de las Naciones Unidas emitieron recomendaciones al gobierno colombiano para que reforzara las acciones sobre la niñez adelantadas previamente, a la vez que impulsara acciones novedosas en ese campo, más sistemáticas y de mayor alcance en sus resultados.

En este aspecto se destaca la intervención de UNICEF como organización que luego de dedicar esfuerzos a la reconstrucción europea posterior a la segunda guerra mundial, desplazó gran parte de sus programas a los países en vías de desarrollo. En ellos impulsó acciones sobre la niñez, concentradas en los derechos sociales y de protección, asignándole al Estado y a la cooperación internacional un lugar central en la planeación de estrategias requeridas para mejorar la situación de los infantes más pobres. Posteriormente, se ampliaría el mapa de actores corresponsables por las acciones relativas al combate a la pobreza y su impacto sobre la niñez, incluyendo también a grupos de la sociedad civil y los gobiernos locales (Pilotti, 2000).

Durante la conmemoración del vigésimo aniversario de la Declaración de 1959, desde las Naciones Unidas se designó 1979 como Año Internacional del Niño. Las actividades preparatorias para esta actividad otorgaron un impulso fundamental a la globalización de discursos sobre las problemáticas infantiles que consiguieron la adherencia desde organizaciones no gubernamentales, grupos religiosos y los medios de comunicación (Pilotti, 2000).

Aunque las problemáticas de mortalidad, morbilidad y acceso a servicios básicos ocuparon el centro de las discusiones públicas, en este momento histórico fue posible identificar también realización de foros en los que se destacó la importancia de la atención cotidiana de las y los niños fuera de los espacios familiares, con intervenciones públicas que integraran aspectos asistenciales y educativos. Por ejemplo, en 1972 Bogotá fue sede del “Primer Seminario Internacional sobre Educación Preescolar”, donde personas expertas debatieron y manifestaron que era preciso que la sociedad tomara conciencia sobre la importancia de la población infantil

para el desarrollo del país y creara condiciones para la realización completa y armoniosa de sus potencialidades (Gómez, 1972). En ese espacio también se llamó la atención sobre la *“necesidad imperiosa de crear y desarrollar en forma intensiva servicios educativos para el preescolar”*, mediante la organización de sala cunas, guarderías y jardines infantiles, enfocadas en *“quienes más lo necesitan y con un sentido social y comunitario”* (Sajón, 1972).

Posteriormente el UNICEF promovió la realización de diagnósticos sobre la deserción y repitencia escolar en la educación básica, así como sobre la influencia del medio social sobre el desarrollo infantil. En ellos se destacó la falta de preparación de los padres y madres de familia para estimular adecuadamente a sus hijos y se concluyó la necesidad de generar políticas para la atención de las y los niños más necesitados, como estrategia para promover su futura incorporación eficiente a las fuerzas productivas de las naciones (Peralta y Fujimoto, 1998).

Con esa línea de preocupaciones en 1974 se llevó a cabo la reunión de expertos sobre el desarrollo psicológico del niño y sus consecuencias para el ámbito educativo, organizada por la UNESCO⁶². Dos años después esa misma institución, contrató el estudio de Mialaret (1976), que constituyó el primer intento por determinar la amplitud de los servicios institucionales para la educación preescolar en el mundo y para cuyo desarrollo aportaron información 67 países, incluido Colombia. En su contenido se destacó que para ese momento los servicios de preescolar existentes en el país eran utilizados principalmente por personas de profesiones liberales (65%), seguidos de empleados de clases medias (25%) y escasamente por obreros, campesinos y migrantes (10%).

Ante la escasa disposición de centros para la población de menos recursos, la Organización Mundial de la Salud recomendó al gobierno colombiano el establecimiento dentro del recién creado Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, de un programa que ofreciera atención integral para infantes, en el que se incluyeran tanto aspectos educativos como de cuidado y protección general. En respuesta a estas recomendaciones en 1974 se crearon los Centros de

⁶² Organización especializada de las naciones unidas para la educación la ciencia y la cultura.

Atención al Preescolar -CAIP-, como espacios en los que se recibían cotidianamente a menores de siete años, cuyas madres estuvieran laborando (Salazar, 1989).

Para su funcionamiento se estableció que las y los trabajadores de empresas públicas y privadas aportarían 2% mensual de sus salarios al Instituto Colombiano de Bienestar Familiar. A partir de entonces aquellas empresas que tenían sus propias guarderías empezaron a enviar a los CAIPS a los hijos/as de sus empleadas y obreras. Por ello se afirma que en sus inicios los CAIPS constituyeron una respuesta estatal de auxilio a las empresas que tenían numeroso personal femenino y que consideraban oneroso cumplir con la obligación establecida por la normatividad laboral de la época, de garantizar una sala cuna para hijos e hijas de las trabajadoras (Salazar, 1989).

Con la instauración de estos Centros de Atención al Preescolar se organizó un servicio estatal que se focalizó en niñas y niños provenientes de familias que hacían parte de la población trabajadora vinculada al sector formal de la economía, con lo que se dejó por fuera a los trabajadoras/es del sector informal y a la población más necesitada, es decir, el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar tendió a desviarse de los que constituían su población objetivo: los grupos de población más pobre y vulnerable (Malaver y Serrano, 1996 y Puyana, 1994).

Sumado a ello, la organización de los servicios tuvo otro tipo de limitaciones operativas, ya que se intentó implantar un modelo de jardín infantil similar a los del sector privado, sin la correspondiente planeación a largo plazo de las necesidades presupuestales que generaba la ampliación de servicios de ese tipo, que contaban con alta demanda por parte de las poblaciones. Al respecto se señala que se hicieron construcciones costosas, con una propuesta educativa que correspondía con los criterios propios de una enseñanza escolarizada, como la que se utilizaba en los servicios a los que accedían los estratos altos de la población. Además, que se impulsó una modalidad única a nivel nacional, que no tenía en cuenta diferencias regionales ni culturales, sino que propugnaba una enseñanza centralizada y escolarizada, que no involucraba a las y los usuarios en la puesta en marcha del programa (Puyana, 1994 y Salazar, 1989).

Pese a las dificultades señaladas, la creación de los CAIPS contribuyó a que las entidades gubernativas realizaran reflexiones sobre la importancia de los centros para preescolares como estrategia para salvaguardar a la infancia mientras sus padres se encontraban trabajando. Asimismo, sobre los aportes de estos establecimientos para favorecer aprendizajes positivos, resultantes de la posibilidad que ofrecían para que niñas y niños interactuaran con pares infantiles y adultos diferentes a los del medio familiar (Jiménez, 2012). Sin embargo, el arraigo de esas tendencias integradoras fue sobre todo discursivo y limitado respecto a sus implicaciones. Para su afianzamiento como meta se requirió del impulso de grupos de presión, como organizaciones no gubernamentales a nivel regional y organismos internacionales como UNICEF y UNESCO (Castillo, 2009).

Las tendencias integradoras entre guarda y educación se expresaron también en la forma como se describían los servicios para la infancia dependientes de la institucionalidad pública bogotana. En los setenta el Departamento Administrativo de Bienestar Social -DABS- empezó a otorgar mayor importancia a los servicios para niñas y niños preescolares como estrategia para la prevención de problemáticas sociales futuras. Eso marcó un cambio en el enfoque tradicional bajo el que se había concebido hasta entonces a la niñez, que se incluía como beneficiaria de los programas bajo una visión paliativa, principalmente cuando estaba en situación de calle o bajo riesgos para su sobrevivencia. Debido a ello a su interior se crearon las divisiones de “Atención al Menor” y la de “Jardines Infantiles”, que referían en su orden a la protección brindada a los menores abandonados y a los niños en edad preescolar (Corredor y Martínez, 2012).

Bajo ese enfoque preventivista los jardines infantiles se describieron como centros de atención integral para niños/as entre los 4 meses y los siete años de edad, provenientes de familias de bajos ingresos y cuyos padres se encontrasen trabajando. Sus funciones se identificaron como: i. ofrecer educación preescolar de acuerdo con los principios de la moral, el amor y el respeto por los valores constitutivos de la nacionalidad colombiana y los principios de la pedagogía moderna; ii. ofrecer complemento nutricional según dietas técnicamente balanceadas y iii. contribuir al mejoramiento del nivel socioeconómico y la educación de las familias y los niños (Decreto 0576 de 1971).

Según se afirma en los documentos institucionales del Departamento, los servicios que se ofrecían en los jardines infantiles incluían componentes del área de salud, con énfasis en el apoyo nutricional y control de vacunas, así como en el área pedagógica con acciones para el desarrollo de habilidades motrices y una fuerte escolarización del proceso de atención. En ese entonces se proponía una metodología de trabajo que calificaban como actualizada y científica, por lo cual se determinó que las directoras de los establecimientos tuvieran título de normalistas, como requisito mínimo para el ejercicio del cargo (DABS 2000).

Asimismo, la participación del personal de los jardines en procesos de capacitación permanente y la inclusión dentro de los establecimientos de elementos para la estimulación temprana de las y los infantes, elaborados con materiales de desecho o reciclaje, la aplicación dentro del aula de la estrategia de juego-trabajo y la distribución de las y los niños en grupos de lactantes, gateadores y caminadores (DABS, 2000).

Por esa misma época, el Departamento adelantó acciones de articulación para la atención a niñas y niños en edad preescolar con el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar. En 1975 suscribió un contrato para aumentar la oferta de servicios en Bogotá, a través de la creación de catorce centros de atención integral al preescolar, que se sumaron a los 32 jardines que el DABS tenía en funcionamiento. También se sentaron las bases para la coordinación entre los programas de ambas entidades, en la perspectiva de evitar la duplicación o paralelismo de servicios afines (Corredor y Ramírez, 2012:18).

Pese a lo descrito la intervención gubernamental seguía siendo insuficiente respecto a las necesidades crecientes por servicios para la niñez. Existía una oferta pública para menores de seis o siete años como la descrita, así como algunos establecimientos de preescolar público, dependientes del sector educación⁶³, enfocados en población entre los cuatro y los seis años, que se sumaba a una amplia gama de establecimientos privados que atendían grupos reducidos de infantes bajo formas curriculares disímiles en sus contenidos y condiciones de calidad. Ante

⁶³ En Bogotá, para el año de 1972, se contaba con 552 establecimientos de preescolar, de los cuales 55 eran oficiales o públicos y 497 privados. Los primeros contaban con 185 personas en el cuerpo docente y atendían 5.606 niños/as; frente a 1132 docentes y 21,368 niños atendidos en los segundos (Ministerio Educación Nacional, 1974)

esa situación empezó la búsqueda de modelos curriculares y de gestión que respondieran a la demanda de niñas y niños de zonas marginales, que se encontraban en edades inferiores a las que accedían usualmente al preescolar (Peralta y Fijimoto 1998).

Para ese momento tanto en Colombia como en otros países de la región latinoamericana, se empezaron a idear formas alternativas para la atención de la niñez que contribuyeran a la ampliación de las coberturas. UNICEF ayudó a difundir estudios y sistematizaciones de evaluaciones que demostraban la posibilidad de llegar a niños de zonas marginales a través de modelos de educación flexible, integral y pertinente culturalmente (Peralta y Fujimoto, 1998). Ésta y otras agencias internacionales recomendaron a los países el establecimiento de formas locales alternativas, en las que se motivara la participación de las familias y de agentes comunitarios dentro de los servicios, a la vez que se promoviera la articulación entre los diferentes sectores estatales de intervención pública en sus áreas de salud, educación y bienestar social (Mialaret, 1976).

Con referentes o casos exitosos de este tipo la UNICEF promovió que se replicaran modelos similares en los que se asignara protagonismo a la participación de las comunidades como agentes dentro de la oferta de servicios para la niñez. En 1978 apoyó la realización del “Primer Seminario sobre Experiencias de Educación Inicial No Escolarizada en Países de América Latina”, en el que se contó con la asistencia de representantes de Colombia Ecuador, Panamá, Venezuela, México, Salvador, Guatemala y Chile. En tal evento se presentaron las experiencias que sirvieron de ejemplo para demostrar que era necesario y además factible desarrollar formas alternativas para la atención infantil⁶⁴ (Peralta y Fujimoto, 1992).

Posteriormente, el Año Internacional del Niño constituyó otra ventana de oportunidad para convocar a los países para que reconocieran dentro de sus agendas nacionales la importancia de los servicios para la niñez. Ese año se difundió información relacionada con la situación de

⁶⁴ Los primeros antecedentes de este tipo de servicios se ubican en zonas rurales del Perú, donde surgió la iniciativa de ofrecer cuidado infantil como estrategia para facilitar la asistencia de mujeres rurales a capacitaciones en promoción social. Para este efecto se convocó a personas voluntarias de la comunidad que apoyaron las actividades. Con el paso del tiempo esas prácticas sirvieron como fundamento para establecer un programa de dimensión nacional, que el gobierno apoyó con la presencia de docentes para el trabajo con niños y niñas entre los 3 y los 6 años. Entre 1965 y 1972 se crearon 43 casas de niños en comunidades rurales, a la vez que se expandió su presencia a zonas urbano marginales de Lima y otras ciudades país (Peralta y Fujimoto, 1992).

las y los menores de seis años, en la que se destacó que tan sólo el 10% de la población infantil latinoamericana tenía acceso a servicios para su atención. A partir de ese evento se ratificó la necesidad de extender los servicios para la infancia en medios que no se integraran necesariamente al sistema educativo formal, como parte de las estrategias para combatir los efectos de la pobreza y a la vez contribuir al desarrollo de las comunidades (Peralta y Fujimoto, 1992).

Sumado a estas influencias internacionales se debe destacar que durante la década de los setenta se organizaron grupos de la sociedad civil que orientaron sus acciones al apoyo de movimientos sociales comunitarios que trabajaban por el mejoramiento de las condiciones de vida de niñas y niños afectados por la pobreza extrema. Ellos ofrecían asistencia técnica y asesoría para la consecución de apoyos económicos con organismos internacionales (Alzate, 2003) y también se constituyeron en un importante apoyo para el crecimiento de algunos de los programas alternativos para la atención a la niñez desfavorecida.

En cuanto a los avances legislativos del momento, Colombia promulgó en 1979 la “Política Nacional de Atención al Menor” en la que se incluyeron objetivos tradicionales, como la disminución de la mortalidad y morbilidad infantil, pero también hizo alusión a la necesidad de impulsar la atención integral de niñas y niños en edad preescolar. Allí se estableció que:

“el Estado debe velar por que la educación preescolar esté orientada a promover y estimular en los niños menores de 7 años el desarrollo psicomotor, la percepción sensible, su integración social y el aprestamiento para actividades escolares. En las zonas rurales y en las áreas marginadas de las ciudades, los programas en tal sentido deberán asociarse con el complemento alimenticio para la seguridad del menor” (Artículo 9, Ley 7 de 1979).

Ese mismo año se decretó que los centros de atención integral al preescolar existentes en las diferentes ciudades recibirían también a hijos/as de personas vinculadas al sector informal de la economía e incluso a hijas/os de personas desempleadas. Aún con esas medidas las coberturas del programa seguían siendo muy bajas, pues tan solo se atendía al 2.4% de niños menores de 7 años del país y al 6.2% de aquellos provenientes de las familias con menores ingresos (Puyana, 1994).

Además, en ciudades como Bogotá, no se encontraban localizados en las zonas de mayores niveles de pobreza. Entonces, pese al aumento de las intencionalidades políticas Colombia seguía apareciendo dentro de los balances internacionales como un país con graves problemas en la atención a menores de siete años, debido a sus bajos niveles de cobertura frente al volumen de población infantil que los requería, en particular por encontrarse bajo condiciones de vulnerabilidad social (Castillo, 2009).

3.2 Periodo incipiente de los servicios públicos para la atención de la niñez bogotana.

Durante la década de 1980 el gobierno colombiano optó por apoyar la expansión de programas alternativos o de educación no formal⁶⁵ para responder a la demanda creciente por centros para la atención infantil. Tales iniciativas caracterizan por conjugar postulados de los paradigmas fundantes de la pedagogía para menores de seis años, con énfasis en el potenciamiento de las capacidades de niños y niñas, con elementos de promoción ciudadana y fomento de la participación de las familias y comunidades como agentes dentro de establecimientos (Peralta y Fujitmoto 1998).

Este tipo de programas tuvieron asiento como una opción viable ante la escasa oferta destinada para la niñez en edad preescolar, en un momento en que los Centros de Atención al Preescolar del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, eran objeto de cuestionamientos por parte de instancias del mismo gobierno, las agencias de Naciones Unidas y grupos de sectores populares como Fundación de Apoyo Comunitario en Bogotá y la Asociación de Centros de Atención Integral al Preescolar en Medellín, que habían empezado a implementar otras modalidades de servicios para la infancia, como los jardines infantiles comunitarios (Puyana, 1994).

Espacios como el seminario “alternativas de atención integral a la niñez marginada”, realizado en Bogotá en 1981, contribuyeron a difundir sus ventajas e impulsar su inclusión dentro de la agenda gubernamental. Allí se expusieron experiencias como las “Casas Vecinales del Niño” que

⁶⁵ La educación no formal no hace parte del sistema educativo que se organiza alrededor de ciclos de formación, grados y pruebas a superar para el tránsito entre los diferentes niveles que la componen.

se empezaban a implementar en otros países de América Latina. Se destacaron las ventajas de la expansión de este tipo de iniciativas, cuya puesta en marcha acarrearía gastos inferiores a los de los programas formales de atención a la niñez en edad preescolar, que requerían la contratación de maestras y la construcción de nuevos establecimientos educativos. Además, cuya forma de funcionamiento tenía limitaciones frente a las necesidades de la población, al estar focalizada en la franja de infantes entre los cuatro y seis años de edad, con jornadas de medio tiempo que no coincidían con las jornadas laborales de padres y madres de familia.

Antes de su creación los programas para la atención de niños/as menores de cuatro años no eran considerados importantes o eran tratados como actividades de guardería. Pero con su expansión se empezó a introducir dentro de las agendas públicas una visión más amplia de la educación preescolar que los incluía también a ellos (Myers, 1995). Adicionalmente, los programas no formales para la infancia contribuían a la satisfacción de necesidades de diversa índole, pues además de salvaguardar a niñas y niños durante la jornada laboral de sus padres, atendían sus necesidades de alimentación y seguimiento en temas de salud. Con ello aportaban a la resolución de problemáticas derivadas de la pobreza que recaían sobre niñas y niños y sobre las cuales se solicitaba respuesta estatal desde agencias internacionales y grupos de presión a nivel nacional (Peralta y Fujimoto, 1998).

En atención a lo señalado, hacia 1986 el gobierno nacional ideó el programa de “Hogares Comunitarios de Bienestar”, en el que grupos de aproximadamente 15 infantes menores de siete años eran atendidos en las viviendas de mujeres voluntarias denominadas como “madres comunitarias”⁶⁶. Con esa iniciativa se articuló explícitamente la existencia de centros para la atención infantil con las estrategias para la superación de la pobreza. En su fundamentación el discurso de la protección empezó a conjugarse con una propuesta educativa y de formación, en cuyo centro se encontraba el niño/a como alumno (Jiménez, 2012).

⁶⁶ Ellas recibirían como contraprestación alimentación, menaje y préstamos para la adecuación de sus viviendas. Para la operación del programa el Estado realizó contratos con asociaciones de padres de familia de comunidades desfavorecidas económicamente, quienes se convirtieron en los encargados directos de la ejecución del proyecto a través de las madres comunitarias (Puyana, 1984).

Por esos mismos años ocurrieron cambios administrativos que propiciaron que Bogotá formulara sus propios programas no formales para la atención a la niñez. La descentralización administrativa generó una nueva espacialidad para la distribución de los recursos provenientes del Estado, a través de cambios en las competencias de los diferentes entes territoriales, que ganaron autonomía frente al poder central del gobierno. Además, potenció el papel de instancias locales como las alcaldías para la prestación de servicios sociales, incluidos los programas relacionados con la niñez desfavorecida (Restrepo, 2001).

En ese ambiente Bogotá incursionó en el discurso administrativo que se encontraba en boga en el momento, desde el cual se apelaba a la participación ciudadana dentro de la puesta en marcha de políticas de interés colectivo. Bajo el llamado a la corresponsabilidad se buscó el involucramiento activo de los sectores populares en la mejora de su calidad de vida, aunque bajo una relación de dependencia con el Estado. Desde sus nuevas competencias formuló programas para los que destinaban algún recurso, pero en cuya implementación jugaban un lugar central las redes de vecinazgo, el trabajo y el tiempo de personas voluntarias de las comunidades. Con ello, a la par que se conseguía un abaratamiento de costos, se ganaba legitimidad en las acciones, que no eran percibidas como producto exclusivo de las tecnocracias, sino que eran apropiadas como suyas por las mismas personas beneficiarias de los proyectos (Restrepo, 2001).

En el campo de la atención a la niñez lo señalado marcó un viraje para la ciudad, que anteriormente operaba como simple refractaria de las políticas nacionales en el tema, a través de acciones de coordinación con el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar. Factores como la implementación de la elección popular de alcaldes en 1988 posibilitaron un cambio en la orientación de las acciones enfocadas en el bienestar social, que se enmarcó no solo en los lineamientos nacionales en la materia, sino también en los contenidos programáticos de los gobiernos de turno (Corredor y Ramírez, 2012).

Según indican los documentos institucionales de la época, la atención a menores de siete años en el Departamento Administrativo de Bienestar Social se caracterizaba por la existencia de un modelo de intervención “no escolarizado, flexible y dinámico”. La oficina de jardines infantiles contaba con un grupo de supervisión que cumplía un papel de asesoría y seguimiento a la

prestación de los servicios y la formación del recurso humano. Sumado a ello se desarrollaban estrategias de participación y vinculación de la comunidad a la vida institucional, con énfasis en las familias como principales protagonistas dentro del proceso de socialización infantil (Alcaldía Mayor de Bogotá, 2000).

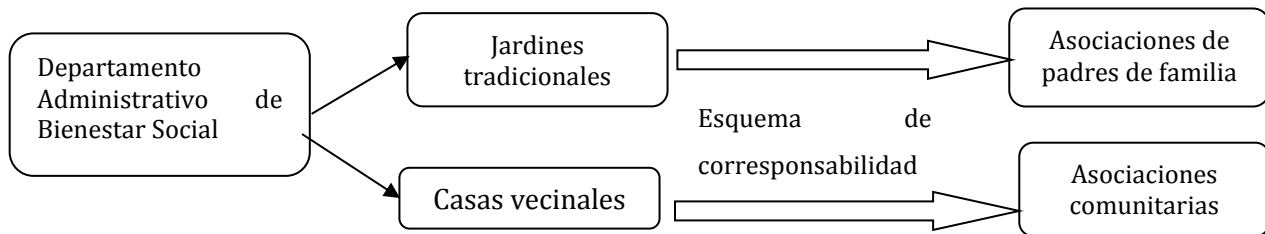
Hasta ese entonces el Departamento Administrativo de Bienestar Social había venido dando atención a preescolares en 54 jardines infantiles, pero observaba una demanda creciente de servicios a los cuales no podía responder debido a los altos costos que implicaba la construcción de instalaciones físicas, la destinación de planta de personal y la provisión de dotación y alimentación para los establecimientos (Zarama et.al, 1985). Por ello, retomó las experiencias de comunidades que ya habían puesto en marcha jardines comunitarios y bajo la tendencia a impulsar la corresponsabilidad ciudadana en la gestión de servicios públicos, impulsó el programa Casas Vecinales con apoyo del Banco Interamericano de Desarrollo (López, 2004).

Su forma de funcionamiento corresponde con el conjunto de acciones difundidas por la época en varios países latinoamericanos, enfocadas en el desarrollo y a las que se vincularon sobre todo mujeres, convocadas desde los roles tradicionalmente asignados dentro del sistema de género, para que ejercieran como voluntarias en iniciativas como guarderías y comedores comunitarios (Luna, 2003).

En un comienzo fueron 30 casas ubicadas en barrios deprimidos de la ciudad. Para su creación recibieron apoyo con recursos físicos, financieros y técnicos, así como orientación tanto del Departamento Administrativo de Bienestar Social como de agencias internacionales (DABS, 2000:20). Fueron pensadas como focos de desarrollo social y debían ser gestionadas por las mismas comunidades organizadas en asociaciones. Éstas tramitaban su vinculación al programa y administraban servicios que inicialmente no se destinaban solo a la atención preescolares, sino también a niñas y niños mayores⁶⁷ y adultos/as.

⁶⁷ A través de la jornada alterna, en la que se atendía población escolarizada durante la jornada contraria a la asistencia a sus escuelas, se les ofrecía alimentación, acompañamiento para la realización de tareas y actividades lúdicas o recreativas. Adicionalmente se realizaban actividades con adultas y adultos mayores.

Gráfico 3. Establecimientos no formales para la atención a la niñez. Bogotá 1980-1999



Fuente: elaboración propia.

Para terminar la década de 1990 la administración de la ciudad reportaba la existencia de 85 jardines tradicionales y 120 casas vecinales, a través de las cuales se les había brindado atención a 28.700 niños de familias en situación de pobreza (Alcaldía Mayor de Bogotá, 2010).

3.2.1 La Convención de los Derechos del Niño y las disposiciones normativas sobre la atención infantil.

La Convención de los Derechos del Niño (CDN), aprobada en 1989, se reconoce como un hito internacional que impulsó un cambio de paradigma respecto a la forma tradicional de considerar la infancia y sus necesidades dentro de las agendas gubernamentales. Como se destacó páginas atrás, en un principio las instituciones públicas de bienestar que albergaban infantes tendían a centrarse en situaciones como la orfandad, delincuencia, maltrato o abandono. Por esa línea atendían tales problemáticas desde enfoques más cercanos a la preocupación jurídica-policial que a la social (Castillo, 2009).

Tras la Convención aumentó el reconocimiento discursivo de que las problemáticas de la niñez constituían asuntos relativos a los derechos humanos. Su ratificación generó que los países iniciaran reformas legislativas para adecuar su normatividad interna con las disposiciones de este instrumento. En ellas las necesidades infantiles comenzaron a plantearse en términos de derechos para todas y todos los niños, es decir, para el conjunto de la categoría infancia y no sólo para aquellos/as considerados en situación “irregular” (Romero, 2009 y Alzate 2003).

Siguiendo a Pilotti (2000) es conveniente recordar que la Convención constituyó un producto cultural elaborado fundamentalmente a partir de concepciones dominantes sobre infancia emanadas de países industrializados de Europa y América del Norte. Su promulgación aportó al proceso de globalización de una idea occidental sobre la posición de los niños en la sociedad contemporánea y se insertó en una emergente concepción de gobernabilidad global más allá del ámbito económico de las relaciones internacionales. De hecho, en sus contenidos se crea el Comité de los Derechos del Niño como cuerpo encargado de apoyar a los Estados para facilitar el avance de los compromisos asumidos en pro de la infancia, a la vez que como órgano de vigilancia que examina los progresos realizados por los países, que entregan informes periódicos sobre las medidas implementadas para efectivizar la Convención.

En ese contexto, sus alcances y resultados deben ser interpretados como un proceso progresivo, que no ha terminado en la actualidad, pasadas casi tres décadas desde su expedición. Su ratificación por parte de los países ha marcado un camino del que han derivado debates, reformas legislativas e institucionales importantes, pero éstas deben ser valoradas sin caer en una formalización excesiva, que separe los derechos de las estructuras sociales en las que se concretan. Esto resulta fundamental porque en los países latinoamericanos se han tendido a privilegiar las formalidades jurídicas, sin considerar que éstos son esfuerzos necesarios, pero no suficientes para concretar los derechos durante la infancia. Entonces al valorar su impacto sobre los programas para la atención infantil se reconoce su importancia, pero sin desestimar el peso de las inercias institucionales, la escasez de recursos técnicos y financieros, así como las resistencias corporativas al cambio presentes dentro de las intervenciones estatales en este campo (Pilotti, 2000).

Con estas salvedades se debe señalar que la Convención se hizo parte de la normatividad colombiana mediante la ley 12 de 1991. En ella se plasmaron textualmente sus artículos y se reconoció que la infancia tiene derecho a cuidados y asistencia especiales. De conformidad con ello el país se comprometió a llevar a cabo todas las medidas para que las instituciones, servicios y establecimientos encargados del cuidado o la protección infantil cumplieran las normas establecidas por las autoridades competentes en materia de seguridad, sanidad, número y competencia de su personal, así como en relación a la existencia de una supervisión adecuada para su funcionamiento (Convención de los Derechos del Niño, 1989, art.3).

De igual manera asumió la obligación de prestar asistencia apropiada a padres y madres para el desempeño de sus funciones en lo que respecta a la crianza; así como a velar por la creación de instituciones, instalaciones y servicios para el cuidado infantil y adoptar medidas para que aquellos cuyos padres trabajan tengan derecho a beneficiarse de los servicios e instalaciones de guarda de niños (Convención de los Derechos del Niño Art. 18, numerales 1 y 3).

Con base en esos referentes internacionales y el creciente interés político por visibilizar los derechos de las diferentes poblaciones que componen la nación colombiana dentro de los contenidos de la Constitución promulgada en 1991, se les otorgó carácter constitucional a los derechos de la infancia en los siguientes términos:

Artículo 44: son derechos fundamentales de los niños: la vida, la integridad física, la salud y la seguridad social, la alimentación equilibrada, su nombre y nacionalidad, tener una familia y no ser separados de ella, el cuidado y amor, la educación y la cultura, la recreación y la libre expresión de su opinión. Serán protegidos contra toda forma de abandono, violencia física o moral, secuestro, venta, abuso sexual, explotación laboral o económica y trabajos riesgosos. Gozarán también de los demás derechos consagrados en la Constitución, en las leyes y en los tratados internacionales ratificados por Colombia (Constitución Política Colombiana, 1991).

La Constitución señaló que la educación sería obligatoria y gratuita entre los 5 y los 15 años de edad. Igualmente, que correspondería al Estado asegurar a la población entre esas edades las condiciones necesarias para su acceso y permanencia en el sistema educativo, así como garantizar su calidad mediante el ejercicio de funciones de inspección, regulación y vigilancia de los establecimientos en los que se lleva a cabo. En lo referido a la educación infantil estipuló la obligatoriedad de un grado de preescolar como mínimo para todos los niños y niñas, a la vez que impulsó la reflexión y la práctica sobre los contenidos de la instrucción en este nivel educativo (República de Colombia, 2013). Como producto derivado de ella, la Ley General de Educación de 1994 definió la educación preescolar y la protección infancia de la siguiente forma:

“La educación preescolar corresponde a la ofrecida al niño para su desarrollo integral en los aspectos biológico, cognoscitivo, sicomotriz, socio-afectivo y espiritual, a través de experiencias de socialización pedagógicas y recreativas” (Artículo 15).

“Se entiende por protección integral de los niños, niñas y adolescentes el reconocimiento como sujetos de derechos, la garantía y cumplimiento de los mismos, la prevención de su amenaza o vulneración y la seguridad de su restablecimiento inmediato en desarrollo del principio del interés superior. La protección integral se materializa en el conjunto de políticas, planes, programas y acciones que se ejecuten en los ámbitos nacional, departamental, distrital y municipal con la correspondiente asignación de recursos financieros, físicos y humanos” (Artículo 7).

Entre las funciones descritas para el preescolar dentro de la ley se encuentran: facilitar el crecimiento armónico y equilibrado del niño, su motricidad; su aprestamiento y preparación para la lectoescritura y para encontrar soluciones a problemas que impliquen relaciones y operaciones matemáticas; fomentar la capacidad de aprendizaje, expresión, relación y comunicación; la formación de hábitos de alimentación, higiene personal, aseo y orden, así como vinculación de la familia y la comunidad al proceso educativo para mejorar la calidad de vida de los niños en su medio. En esa ley se reiteró la obligatoriedad de ofrecer por lo menos un grado obligatorio de preescolar dentro de los establecimientos educativos estatales. Tal oferta pública gratuita se sumó a la ya expandida educación privada, que proporcionaba a las clases privilegiadas tres o más años de educación antes del ingreso a la primaria (Camargo, 2007).

Las implicaciones de lo señalado sobre los servicios no formales para la niñez, que reciben población entre los cero y los cinco años fueron básicamente dos: los objetivos de la educación preescolar, sobre la que sí existía algún nivel de reglamentación, constituyeron el referente que se asumió como guía para las intervenciones con las y los niños de mayores edades dentro de las instituciones, aunque permaneció un vacío en lo referente a la educación para los primeros años de vida. Además, la normatividad estipuló una ampliación de coberturas del nivel preescolar que tuvo implicaciones durante la segunda década del 2000, ya que se planteó como meta la generalización de tres grados de preescolar dentro de las instituciones públicas y eso generó modificaciones en la organización de los servicios no formales que entre sus beneficiarios atienden a la población cobijada bajo esa medida ⁶⁸.

⁶⁸ La ampliación del nivel preescolar como obligatorio para tres años fue establecida como meta progresiva a implementar por parte de los gobiernos una vez hubieran alcanzado la cobertura de 80% en el grado obligatorio de preescolar establecido por la Constitución y por lo menos el ochenta por 80% en la educación básica para la población entre seis (6) y quince (15) años (ley 115 de 1994).

Para finalizar este periodo se debe destacar que durante la década de 1990 los discursos acerca de la integración entre cuidado y educación infantil se hicieron más presentes dentro del lenguaje gubernamental, esta vez formulados desde la perspectiva de los derechos humanos. Aunque los principios aprobados por la Convención se incorporaron en los marcos normativos nacionales, eso no generó por sí mismo modificaciones en los establecimientos para la atención infantil. Hubo distancia entre la formulación de los programas y su implementación, con decisiones en materia de gasto público que no siempre guardaron correspondencia con los lineamientos establecidos (Martínez y Soto, 2008 y OIT, 2012).

Sin embargo, a lo largo de esos años desde diversos escenarios internacionales se llevaron a cabo análisis de las problemáticas educativas de los países y los rezagos en este campo, que afectaban a amplios contingentes humanos, particularmente a los que se encontraban en situaciones de pobreza y vulnerabilidad social. Un evento central en este campo lo constituyó la Declaración Mundial sobre Educación para Todos, emitida en el marco de la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos⁶⁹, que señaló: “el aprendizaje comienza desde el nacimiento, ello exige el cuidado temprano y la educación inicial desde la infancia” (UNESCO, 1994). Esta afirmación tuvo implicaciones luego del año 2000 cuando fue posible identificar mayores avances en el proceso de consolidación de la educación infantil dentro de la agenda pública del país, que a su vez redundaron en modificaciones en la gestión de los establecimientos no formales para la atención de niñas y niños, como se verá más adelante.

3.3 Periodo de consolidación de los servicios no formales para la atención de la niñez bogotana 2000-2015.

Este periodo se caracteriza por una complejización del pensamiento sobre la infancia que marcó el inicio de un cambio cualitativo en la forma de definirla como etapa de la vida y en las maneras de garantizar su atención en los establecimientos públicos dispuestos para ello. Si bien el siglo XX marcó una época en la que las y los niños ganaron un reconocimiento social mucho más destacado que el que se le asignaba en siglos anteriores, en los últimos veinte años han surgido

⁶⁹ llevada a cabo en Jomtien (Tailandia) durante 1990.

discursos que profundizan en la comprensión de sus características y destacan la importancia de los primeros años de vida, como etapa que no había sido suficientemente incluida dentro del accionar público, por considerar que su situación concernía más al ámbito privado de las familias.

A partir del año 2000 se hizo notoria la incorporación de la denominación “primera infancia” para referir a la etapa de la niñez que abarca desde la gestación hasta los cinco o seis años, dependiendo de la edad establecida para el ingreso a la educación primaria. Sumado a ello aumentó la producción y difusión de discursos referidos a sus necesidades y derechos, incluida la protección y educación, con argumentos que modificaban los imaginarios que circunscribían esta última actividad exclusivamente a aquellos niños y niñas con edades superiores dentro de ese tramo etáreo.

La emergencia de la primera infancia como objeto de preocupación en los diferentes escenarios internacionales y nacionales puede ser interpretada como un producto del aumento en la reflexividad institucional, entendida a la manera como la define Giddens (1997), como la utilización regular del conocimiento como elemento constituyente de las organizaciones, incluido el Estado. Esto porque argumentos provenientes desde diferentes campos del saber, han convergido en apreciaciones sobre la importancia de la primera infancia y la educación inicial para el desarrollo de los países y con ello han impulsado el posicionamiento del tema de la atención integral para este grupo dentro del discurso político y la puesta en marcha de programas encaminados a su bienestar.

Autoras/es como Myers (1995), Bernal y Camacho (2012 y 2015), Romero (2009), Ramírez 2009 e Itzcovitch (2013), entre muchos otros, han destacado apreciaciones emitidas desde diferentes saberes expertos sobre la primera infancia. Como muestra de ello, desde las ciencias médicas y biológicas se afirma que los dos primeros años de vida son definitivos para el crecimiento físico y la interconexión neuronal. Asimismo, que la capacidad de aprender durante los primeros años de vida es mayor que en etapas posteriores.

Con base en esas consideraciones se sustenta que la nutrición adecuada y el estímulo educativo en este grupo constituyen factores determinantes del aprendizaje, la salud y las conductas sociales favorables durante la vida adulta e inciden en la conformación del “capital humano cognitivo de niños/as”. Por el contrario, la desnutrición, que se exagera en situaciones de pobreza, genera bajo desarrollo intelectual, deserción escolar por problemas de salud y consecuentes pérdidas de capacidades físicas y destrezas mentales, con incidencia sobre la productividad de las futuras generaciones.

Aspectos similares han sido puestos de relieve desde los estudios económicos, como campo del que se destaca que ha dominado gran parte de la arena argumentativa del pensamiento sobre la infancia desde finales de la década de los noventa (Ramírez, 2009: 63). En ellos se ha puesto énfasis en la identificación de los determinantes del capital humano temprano, para explicar cómo se producen y/o potencian habilidades que están presentes en los individuos desde la primera infancia. Con información proveniente de estudios longitudinales asocian variables como la asistencia a instituciones educativas, así como la recepción de alimentación y estímulos adecuados durante la infancia, con la productividad en la vida adulta.

En sus mediciones también realizan cálculos sobre costos versus beneficios de la inversión en el bienestar infantil, para destacar tanto ganancias privadas, relativas a la mayor escolaridad alcanzada y el acceso a mejores salarios, como ganancias sociales relacionadas con la disminución en las tasas de criminalidad, violencia doméstica y social, tasas de embarazo adolescente y de dependencia de programas de asistencia social.

Lo anterior se complementa con argumentos sociales y culturales, que identifican las presiones demográficas resultantes de la mayor sobrevivencia infantil, que sumada al volumen de mujeres que trabajan fuera del hogar, aumenta la demanda por servicios para el cuidado. Así como también las transformaciones en las formas tradicionales de cuidado y educación de niñez con menos de seis años, bajo representaciones que exigen el fortalecimiento de los vínculos parentales, así como también la exposición a estímulos tempranos, para los que se ubican como idóneas las instituciones extra familiares, con presencia de personal capacitado.

Desde diferentes saberes y enfoques se ha enfatizado que las afectaciones que recaen sobre las niñas y los niños, además de constituir vulneraciones a sus derechos y con implicaciones sobre su calidad de vida, tienen importancia por sus repercusiones sociales sobre la competitividad de los países. Por ello organismos de la banca internacional, premios nobel de economía, autoridades del gobierno y líderes del sector privado, realizan invitaciones a los países para que destinen recursos a los proyectos de la primera infancia, como una de las mejores inversiones posibles.

A partir de lo señalado, en la producción en torno a la primera infancia se ha otorgado al Estado un papel fundamental en el desarrollo de políticas compensatorias para este grupo, pues se considera que los programas gubernamentales son más efectivos en las poblaciones vulnerables o cuando se enfocan en familias en desventaja socioeconómica, donde tienen el potencial de reducir o eliminar el “ciclo de la pobreza”, y disminuir la inequidad en las “dotaciones iniciales” de las personas.

Frente a la preeminencia de argumentos como los señalados se han levantado algunas críticas provenientes del campo educativo, que cuestionan la forma como se ha construido discursivamente la educación inicial dentro de la agenda de los gobiernos. Autores como Castro (2013) y Quinceno (2015) señalaron que se ha elaborado una especie de teoría estatal sobre la educación para personas entre los cero y los cinco años, en la que predomina el enfoque político-estratégico y de control de los problemas de la población pobre, que combina estrategias administrativas y económicas para solucionar asuntos no propiamente educativos.

En ese sentido argumentan que los discursos que circulan sobre la educación inicial no se han gestado dentro de las facultades de educación sino en el marco de las políticas internacionales, como forma de resolver problemas de seguridad, pobreza y violencia, por lo cual se tiende a desconocer la reflexión sobre el proceso de formación de las niñas y los niños, se diluye el argumento pedagógico o se considera implícito (Castro, 2013 y Quinceno, 2015).

Sin embargo, esas voces no han contado con demasiado eco, ya que se ha generado un ambiente de sensibilidad social que genera que los discursos públicos y las inversiones en la primera

infancia redunden casi por antonomasia en beneficios políticos, se constituyan en metas que tienden a generar consenso sobre su importancia, despertar la solidaridad en las comunidades y aumentar la legitimidad de los gobiernos (Myers, 1995).

Uno de los ámbitos en los que se ha contribuido a producir y difundir información sobre la primera infancia y sus necesidades de atención temprana es el de los foros y conferencias internacionales sobre la calidad de la educación para la primera infancia. Los compromisos derivados de estos espacios han alimentado las agendas educativas e impulsado cambios en la forma de concebir y organizar el trabajo estatal con infantes menores de seis años.

3.3.1 Las conferencias mundiales sobre educación inicial.

Aunque periodo de inserción incipiente dentro de la agenda gubernamental de los servicios para la infancia (1900-1999) fue importante para definir programas de atención a la población con menos de seis años, la llegada del nuevo siglo trajo consigo la necesidad de aumentar cuantitativamente los servicios y mejorar su calidad (Romero, 2009). Los balances de la década posterior a la Declaración Mundial sobre Educación para Todos (1990), en la que se argumentó sobre la educación como proceso que empieza desde el nacimiento, llevaron a poner la mira en los contenidos de los programas enfocados en la primera infancia. En ellos además de constatar que la expansión de los programas de atención y educación para este grupo había sido lenta, por factores como la dispersión de los esfuerzos de las políticas públicas y la escasa inversión social, también se evidenció problemas relativos a la imprecisión de sus objetivos, la falta de difusión sobre la relevancia de los programas para la infancia y de evaluaciones sobre su impacto (OEI, 2000).

Atendiendo a esas consideraciones, el Marco de Acción de Dakar, formulado en Senegal en el año 2000, incluyó compromisos para los Estados, en torno a los objetivos de extender y mejorar la protección y educación integrales de la primera infancia, especialmente para las y los niños más vulnerables y desfavorecidos. Para lograrlo exhortó a los países a elaborar planes nacionales de acción con actividades explícitamente vinculadas con la eliminación de la pobreza y las estrategias de desarrollo (UNESCO, 2000).

Ese mismo año se celebró en Panamá la X Conferencia Iberoamericana sobre Educación titulada “La educación inicial en el siglo XXI”. En sus deliberaciones se destacó la evidencia científica acumulada sobre la importancia de la educación precoz y se afirmó que durante los años noventa se concibió la educación inicial principalmente como herramienta para reducir la mala calidad de la educación primaria. Con base en ello se planteó que iniciado el nuevo siglo se hacía evidente el aumento de la conciencia sobre la importancia de la educación inicial como nivel particular, no solo como etapa preparatoria, lo que generaba el reto de definir políticas y estrategias acordes con esa nueva interpretación (OEI, 2000).

En la conferencia también se reivindicó que no era suficiente "guardar" a los niños en establecimientos, pues la opinión pública mostraba un interés creciente por aspectos relativos a la satisfacción de necesidades de salud, nutrición e higiene, así como también por el desarrollo cognitivo y psicosocial de las y los infantes. Respecto a las estrategias para conseguir la combinación de esas metas, señaló que formalizar la educación inicial, para que tuviera características similares a las de la escuela primaria, con un lugar y recursos destinados dentro de los sistemas educativos nacionales implicaría un esfuerzo presupuestal difícilmente asimilable por todos los países (OEI, 2000).

Sin embargo, se afirmó que la diversidad de programas en los cuales las madres o diversos agentes comunitarios asumían el rol de atender a niñas y niños, acompañados o supervisados por profesionales, ofrecían una oportunidad importante para reducir los costos de los establecimientos. Por ello se instó a los gobiernos a potenciar programas de formación y capacitación para los actores sociales intervinientes en los programas no formales para la infancia, de manera que tuvieran conocimientos sobre el desarrollo infantil. Adicionalmente, a mejorar sus instalaciones para que fueran salubres y albergaran a su interior a grupos adecuados al tamaño de las aulas (OEI, 2000).

Pasados cinco años, ocurrió otro evento internacional significativo en términos de motivar reflexiones sobre la primera infancia y los servicios destinados para su atención. En 2005, el Comité de los Derechos del Niño señaló que los países suministraban muy poca información sobre la primera infancia dentro de los informes de seguimiento a la Convención. Además, que

los datos que presentaban se referían básicamente a la mortalidad infantil, el registro de nacimientos y la atención básica en salud. Por ello, bajo la consideración de la necesidad de estudiar las repercusiones más amplias de la Convención en el caso de las y los niños más pequeños, expidió la observación general número 7 titulada: *“Realización de los derechos del niño en la primera infancia”*. Su objetivo fue reforzar la comprensión de los derechos humanos de las y los niños en sus primeros años de vida y el cumplimiento de las obligaciones con este grupo en cada uno de los Estados (ONU, 2005).

Dentro de los contenidos de la resolución el Comité definió la primera infancia como el periodo que va desde el nacimiento hasta la transición al periodo escolar. Reiteró que durante esta etapa las y los niños son portadores de todos los derechos consagrados en la Convención, incluida la educación. En ese sentido afirmó que la división tradicional entre servicios de cuidado y educación no siempre ha redundado en el interés superior del niño, por lo cual destacó la necesidad de avanzar hacia servicios integrales, planeados desde un enfoque coordinado y multisectorial, que tuviera como base la garantía de los derechos (ONU, 2005).

Por ello instó a los Estados Partes a abandonar creencias tradicionales sobre la primera infancia solo como un periodo de transición y a reconocer la importancia de esta etapa en sí misma, a adoptar prácticas de atención y pedagogías adecuadas y centradas en los niños, tanto para la atención de sus necesidades específicas de cuidados físicos y emocionales, como para la promoción del juego, la exploración y los aprendizajes sociales (ONU, 2005).

El Comité también recomendó a los Estados parte desarrollar políticas y programas globales para la primera infancia, especialmente para aquella que se encuentra en mayor situación de vulnerabilidad social. Asimismo, apoyar los programas de base comunitaria, con énfasis en la educación de los padres y cuidadores/as que participan en estos servicios. Señaló que los Estados Partes tienen la función de ofrecer un marco legislativo para la prestación de servicios de calidad suficientemente dotados de recursos.

En esa perspectiva consideró que los Estados deben garantizar que las instituciones, servicios y guarderías responsables de la primera infancia se ajusten a criterios de calidad y que el personal

sea apto, suficientemente numeroso y capacitado, con conocimientos teóricos y prácticos sobre los derechos y el desarrollo de las y los niños. Sobre este mismo tópico consideró que trabajar con niños pequeños debería ser valorado socialmente y remunerado debidamente, a fin de atraer a los servicios una fuerza laboral de hombres y mujeres altamente cualificada (ONU, 2005).

Para finalizar la década, durante la Primera Conferencia Mundial sobre Atención y Educación de la Primera Infancia realizada en 2010, los países reafirmaron los compromisos de las conferencias anteriores y señalaron que se requerían medidas urgentes y resueltas para alcanzar a cumplir los objetivos tendientes a la ampliación de las coberturas de servicios para la infancia. También ratificaron que las inversiones en ese campo contribuyen a la erradicación de la pobreza y constituyen inversiones en la riqueza de las naciones (UNESCO, 2010).

A partir de un diagnóstico en el que se señaló que los programas para menores de cinco años no formaban parte de los planes de desarrollo nacionales y realizaban sin integración y coordinación entre los servicios, con institucionalidades deficientes y marcos operacionales inadecuados, se convocó a los gobiernos a desarrollar marcos jurídicos y mecanismos de aplicación que propiciaran el ejercicio del derecho a atención y educación desde el nacimiento (UNESCO, 2010).

Con este fin propusieron adoptar y promover dentro de las intervenciones enfoque integrado y articulado con las políticas de desarrollo humano, fortalecer el compromiso político mediante sensibilizaciones sobre las ventajas de la educación temprana, crear condiciones humanas y materiales necesarias para lograr atención de calidad, contar con profesionales comprometidos y competentes, así como disponer de entornos adecuados para los servicios, planes de estudios y materiales pedagógicos. (UNESCO, 2010).

Este mismo año, en el marco de los eventos conmemorativos de los bicentenarios de las independencias nacionales latinoamericanas, los ministros de educación de Iberoamérica formularon las “Metas educativas 2021: la educación que queremos para los bicentenarios”, en las que se llamó a los países a redoblar esfuerzos para conseguir educación de calidad para

todos. Dentro de los diez programas de acción que se priorizaron para el conjunto de países asistentes, se señaló una vez más que los programas de atención a la infancia debían integrar la dimensión social y la dimensión educativa. A su interior se formularon metas en ese sentido consistentes en aumentar la oferta de educación inicial para niños de cero a seis años, potenciar el carácter educativo de esa etapa y garantizar una formación suficiente para las y los educadores que se responsabilizan de ella.

Como balance de lo señalado hasta aquí, se destaca que durante este periodo las discusiones internacionales sobre la educación infantil, en las que participó el gobierno colombiano y asumió compromisos, no estuvieron centradas solo en el reconocimiento de la importancia de los programas para la primera infancia, sino en garantizar su eficacia. Considerar el cuidado y la educación como derechos durante la primera infancia ha implicado no solo pensar en aumentar la oferta de servicios institucionalizados, sino también que estos sean de calidad.

La reiteración de compromisos entre evento y evento es por sí misma un indicativo de la escasez de logros contundentes frente a las metas planteadas. Los balances realizados para la región latinoamericana demuestran que aún existe una enorme heterogeneidad en términos de las características de los programas para el desarrollo infantil, que se manifiesta en dimensiones como la cobertura de los programas, el tipo de servicios que ofrecen, sus formas de financiamiento, el perfil y la compensación de sus recursos humanos (Araujo et.al, 2013)

También se registra que la inversión gubernamental en este grupo suele ser baja y los marcos jurídicos se quedan cortos frente a las implicaciones prácticas de implementar la doctrina de la protección integral. Asimismo, existen diversas problemáticas, como la poca importancia asignada a la atención de niños y niñas menores de tres años, la falta la calidad en los servicios, sobre todo para aquella población que se encuentra en mayor situación de vulnerabilidad; los bajos niveles de cualificación y remuneración del personal, así como la falta de información estadística, investigaciones y evaluaciones que generen conocimientos para la toma de decisiones y el monitoreo de la calidad de programas y servicios (Romero 2009, Marco 2014).

Pese a los obstáculos señalados, resulta innegable que por lo menos al nivel de las agendas de política pública varios países, incluido Colombia, han priorizado la atención a la primera infancia

con cambios en ámbitos como: aumento de las coberturas, procesos de estandarización y articulación intersectorial (Araujo et.al, 2013). Por ello se afirma que la región latinoamericana atraviesa un momento interpretado como la transición desde un enfoque asistencial e instrumental, hacia uno que considera la atención y educación para la primera infancia como una etapa con entidad propia (Marco, 2015).

Aunque todavía existe un largo camino por recorrer en la definición, monitoreo y cumplimiento de normas de calidad para los servicios, como generalidad se encuentra que se ha avanzado en la definición de dos tipos de estándares: a) estructurales: referidos a requisitos que facilitan el funcionamiento de centros y el trabajo de educadoras o cuidadoras, garantizan la salubridad y la seguridad. Incluyen el tamaño de las aulas, la razón adultos-infantes, los niveles de calificación de los educadores-cuidadores y el equipamiento o dotación de los establecimientos; y b) procesuales, relacionados con la forma de llevar a cabo el procedimiento de enseñanza-aprendizaje, con aspectos como el ambiente en el aula, la capacidad de respuesta ante las necesidades individuales de niñas y niños, los sistemas de monitoreo y evaluación de resultados de las y los infantes (Marco, 2015).

3.3.2 Transformaciones en los programas de atención a la niñez bogotana.

Con el anterior contexto de transformaciones presentes, en el que se destacaron las visiones emergentes sobre la niñez producidas a partir de la definición de la primera infancia, los discursos que argumentan su relevancia como grupo que debe ser atendido desde el Estado y el panorama de compromisos internacionales asumidos por el país para este efecto, en este apartado se revisarán los cambios específicos ocurridos en los servicios para la infancia bajo estudio, en relación con la dinámica nacional y local bogotana en que se insertan.

A partir del año 2000 la institucionalidad bogotana asumió un liderazgo en materia de reflexividad en torno a los procesos de atención de niñas y niños menores de cinco años y sus avances en este campo sirvieron para retroalimentar la política nacional en la materia. Sus desarrollos se enmarcan en los cursos que asumió el proceso de gestión de la cuestión social en

la ciudad, el aumento de su capacidad institucional con la transformación del Departamento Administrativo de Bienestar Social en Secretaría Distrital de Integración Social, así como en el aumento de la normatividad nacional y local sobre la educación inicial.

Un aspecto contrastante frente al periodo anterior es que, ya consolidado el sistema de elección popular de alcaldes, los programas de gobierno y los planes de desarrollo⁷⁰ elaborados con base en ellos, fueron priorizando de manera creciente objetivos y metas relacionadas con la primera infancia. La revisión de estos documentos arroja que hubo un proceso de incorporación progresiva de sus necesidades y derechos, que pasó de tímidos registros sobre la existencia de niñas y niños como grupos que debían ser atendidos por los programas distritales de bienestar social, hacia la formulación de objetivos estructurales de ciudad relativos a la garantía y restitución de los derechos de la primera infancia, como meta central de las últimas administraciones (ver anexo 3)

Una de las características más sobresalientes de la gestión pública durante este periodo fue el avance en la incorporación explícita del enfoque de derechos como centro de las intervenciones y la inclusión dentro de los planes de desarrollo del énfasis en las poblaciones de escasos recursos y más altos riesgos para su integridad física, personal y ciudadana. La novedad dentro de este criterio de focalización estribó en que llevaron a cabo discusiones más complejas sobre el significado de la pobreza y la calidad de vida, con consideraciones menos restringidas al consumo y los ingresos, que daban lugar también a aspectos como otros obstáculos para la generación de capacidades en las personas (Monroy, 2005).

En relación con ello se visibilizó la necesidad de incluir un enfoque diferencial dentro de las intervenciones públicas, para las que se propuso el reconocimiento de las diferencias generacionales, étnicas, de género, de capacidades y oportunidades. Todo esto sobre la base del compromiso ciudadano para la superación de la pobreza (Monroy, 2005).

⁷⁰ Los planes de desarrollo son herramientas para la planeación de las acciones de gobierno en los niveles nacional y local. Ellos contienen objetivos, programas y metas, que se constituyen en el referente para la gestión de las diferentes entidades públicas, con base en los cuales se evalúan sus logros una vez terminado cada periodo administrativo.

Debido a sus competencias frente al tema, el Departamento Administrativo de Bienestar Social -DABS- participó en los procesos de visibilización discursiva de las poblaciones y grupos sociales que componen la ciudad, así como dentro de los procesos de formulación e implementación de las políticas públicas generadas para dar cuenta de esas diversidades y remediar las desventajas que resultan de las desigualdades históricas que recaen sobre muchos de ellos⁷¹. Sumado a ello, jalonó el reconocimiento de la primera infancia como etapa de la vida que merecía una especial atención dentro de la agenda gubernamental.

En este periodo también ocurrió la transformación del DABS en Secretaría Distrital de Integración Social, con lo cual aumentó su tamaño organizativo, la destinación presupuestal para su gestión y el alcance de sus funciones misionales relacionadas con la rectoría de la política social en la ciudad y el compromiso con la mejora de la calidad de vida de la población, con énfasis en la que se encuentra en mayores condiciones de vulnerabilidad social. Las funciones que se le asignaron en la reforma administrativa del año 2006 fueron las siguientes:

“orientar y liderar la formulación y el desarrollo de políticas de promoción, prevención, protección, restablecimiento y garantía de los derechos de los distintos grupos poblacionales, familias y comunidades, con especial énfasis en la prestación de servicios sociales básicos para quienes enfrentan una mayor situación de pobreza y vulnerabilidad. Así como, prestar servicios sociales básicos de atención a aquellos grupos poblacionales que además de sus condiciones de pobreza se encuentran en riesgo social, vulneración manifiesta o en situación de exclusión social” (Artículo 1, Decreto 206 de 2007).

Con esta misionalidad la Secretaría continuó desarrollando sus actividades con la infancia y trabajó en torno a la expedición de normatividad en la que reiteró la importancia de la educación inicial, que quedó definida oficialmente mediante un Decreto del año 2004 en los siguientes términos:

“La Educación Inicial es un derecho impostergable de la Primera Infancia, dirigido a garantizar el desarrollo del ser humano a través del cuidado calificado y el potenciamiento del desarrollo de los niños y

⁷¹ Durante este periodo se formularon políticas públicas desde la perspectiva de ciclo de vida, como la de infancia y adolescencia, la de adultez y la de vejez; así como también para los diferentes grupos poblacionales: como la política de mujer y géneros, la de la población en situación de discapacidad, para la población afro-descendiente y palenquera (comunidad de descendientes cimarrones africanos), para el pueblo room o gitano, raizal (el término refiere a un pueblo indígena originario del archipiélago de San Andrés, Providencia y Santa Catalina, ubicado en el norte del país) e indígena; igualmente para las familias y las víctimas del conflicto armado.

niñas desde su gestación y menores de seis (6) años. Se concibe como un proceso continuo, permanente e intencionado de interacciones y relaciones sociales de calidad, oportunas y pertinentes, dirigidas a reconocer las características, particularidades y potencialidades de cada niño o niña, mediante la creación de ambientes enriquecidos y la implementación de procesos pedagógicos específicos y diferenciales a este ciclo vital. (Decreto 057 del 26 de febrero de 2004).

Sumado a ello, la institucionalidad pública bogotana participó en la formulación de una nueva ley de infancia y adolescencia que reemplazó al Código del Menor, en el cual todavía se privilegiaban como ámbitos de intervención pública situaciones consideradas anormales o de irregularidad. Aportó en las discusiones generadas para impulsar la modificación de este instrumento y la expedición de una nueva ley en la que se explicitara el enfoque de derechos y las obligaciones del Estado en la garantía de los mismos para toda la población con menos de 18 años (Linares y Quijano, 2005).

El Código de Infancia y Adolescencia fue expedido por medio de la ley 1098 de 2006, en su articulado se definieron la primera infancia y los derechos al desarrollo integral y a la educación inicial. Esta última se identificó desde el momento del nacimiento, de manera diferencial a como había sido definido el derecho a la educación dentro de la Constitución Política de 1991 y las leyes derivadas de ella, en las que únicamente se hacía alusión a la educación preescolar para infantes de cinco años y la obligatoriedad del grado cero. Al respecto la ley señala:

“Artículo 29. La primera infancia es la etapa del ciclo vital en la que se establecen las bases para el desarrollo cognitivo, emocional y social del ser humano. Comprende la franja poblacional que va de los cero (0) a los seis (6) años de edad. Desde la primera infancia, los niños y las niñas son sujetos titulares de los derechos reconocidos en los tratados internacionales, en la Constitución Política y en este Código. Son derechos impostergables de la primera infancia, la atención en salud y nutrición, el esquema completo de vacunación, la protección contra los peligros físicos y la educación inicial”. Ley 1098 de 2006.

En sus contenidos se asignó a los alcaldes la responsabilidad indelegable de diseñar, ejecutar y evaluar las políticas públicas sobre infancia, así como de llevar a cabo rendiciones de cuentas públicas sobre sus avances en ese campo. Para concretar esa obligación, ordenó que dentro de los primeros cuatro meses de su mandato los mandatarios elaborasen un diagnóstico de la situación de la niñez en su municipio, con el fin de establecer las problemáticas prioritarias que deberán atender dentro del plan de desarrollo. También determinaron mecanismos para la vigilancia y control sobre sus acciones en este campo, que se llevarían a cabo por parte de la

Procuraduría General de la Nación, la Contraloría General de la República y la Defensoría del Pueblo (Morchaletti, 2013).

Este mismo año se explicitaron las formas de regulación y control de los establecimientos públicos y privados dedicados a la educación inicial en Bogotá, a través de la expedición de normas como acuerdos y decretos. Por ejemplo, el Concejo de Bogotá⁷² obligó la reglamentación de los servicios públicos y privados, a la vez que suministró las orientaciones para iniciar un proceso sistemático de elaboración de estándares en materia de calidad. En el marco de estas obligaciones para el Estado, se asignó al Departamento Administrativo de Bienestar Social el siguiente papel:

“El objetivo fundamental del control sobre los establecimientos que prestan el servicio de educación inicial, es garantizar la calidad y la eficacia en la organización y prestación del mismo. Por ello, el Departamento Administrativo de Bienestar Social, en ejercicio de la función de control, deberá asegurar que tanto los establecimientos que prestan el servicio de educación inicial como el personal que los opera, cumpla con las normas y los requisitos relacionados con los niveles de atención, de ubicación, de infraestructura, proceso pedagógico, proceso nutricional, de recurso humano, de seguridad y salubridad y administrativos a los que se encuentran sujetos con el propósito de optimizar la prestación de este servicio” Decreto 246 de 2006.

Durante esta época cobró auge discursivo la necesidad de garantizar el cuidado calificado en los establecimientos y se insistió en que las mujeres encargadas de la educación inicial en las diferentes modalidades de jardines infantiles existentes accedieran a procesos de formación a nivel técnico o profesional. Esta tendencia coincidió con el aumento en la ciudad de los programas de educación universitaria en áreas como licenciatura en preescolar, pedagogía infantil y afines. Igualmente, se establecieron nuevos criterios de ingreso y priorización de las y los niños beneficiarios, con una población objetivo que no incluía solo a niñas y niños con padres de escasos recursos económicos, que se encontraran trabajando y requirieran alternativas para el cuidado, sino también a aquellos en las siguientes situaciones:

“1 Presentar alguna discapacidad. 2 Ser hijos/as de madre adolescente. 3. Provenir de familias con más de cinco integrantes menores de 18 años a cargo de una sola persona. 4. Estar en riesgo de cualquier forma de

⁷² Es la suprema autoridad en el Distrito Capital, en materia administrativa sus atribuciones son de carácter normativo y de vigilar el control de la gestión que cumplen las autoridades distritales. Tomado de: <http://concejodebogota.gov.co/cbogota/site/artic/20120905/pags/20120905104949.php>.

violencia: sexual, trabajo infantil o riesgo de vinculación a trabajo infantil; des-escolarización; encierro permanente y/o permanencia en calle. 5. Estar bajo medida de restablecimiento de derechos. 6. Pertenecer a familias con otros integrantes con discapacidad. 7. Pertenecer a familias étnicas. 8. Pertenecer a familias víctimas del conflicto armado. 9. Pertenecer a familias cuya ubicación de la vivienda pone en riesgo la integridad de los niños y las niñas o que se encuentren en procesos de reubicación. (Por vivir en zonas de alto riesgo, entre otros). 10 Niños o niñas en estado de desnutrición. 11 Que su padre/madre o cuidador refiera riesgos de adicción a las SPA⁷³. 12 Tener el menor puntaje de SISBEN entre los inscritos en el servicio. 13 Niños y niñas que estén bajo el cuidado permanente de personas mayores de 60 años.

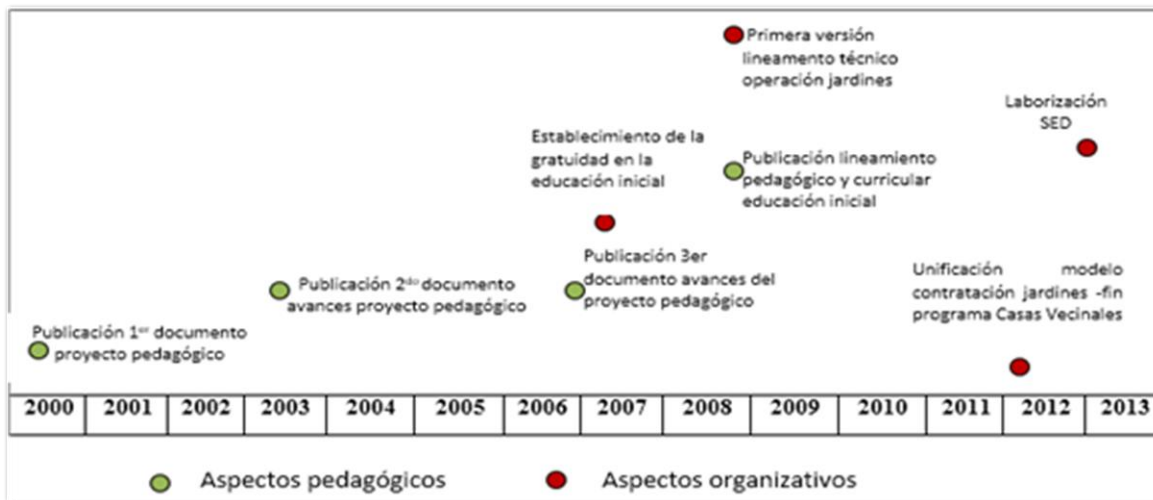
Con esos referentes normativos la primera infancia cobró cada vez más relevancia dentro del accionar de la Secretaría Distrital de Integración Social. Eso se expresó en la creación de dependencias específicas para coordinar el trabajo con este grupo, como la subdirección para la infancia, dentro de la dirección de políticas poblacionales. Desde allí se asumió el liderazgo de las acciones relativas a niños y niñas menores de seis años, así como la coordinación intersectorial para la implementación de la política pública de infancia y adolescencia. En cuanto a los servicios para la atención de este grupo, la resolución 967 de 2007 estableció la gratuidad en los servicios y se suprimieron las cuotas de participación que aportaban padres y madres de familia por el ingreso tanto a los jardines infantiles como las casas vecinales. A partir de entonces los gastos básicos de funcionamiento de todas las instituciones para la infancia se empezaron a cubrir con presupuesto de la Secretaría.

Otros aspectos en lo que se expresó el aumento de la visibilidad de la primera infancia dentro del accionar de la institucionalidad pública bogotana fue en la inclusión de su situación como objeto de monitoreo y el levantamiento de información que permitiera dar cuenta de la diversidad existente dentro del mismo rango etéreo, en razón al sexo, el origen étnico, el nivel socioeconómico y la presencia de discapacidad. Para ello, dentro de los registros administrativos se empezaron a incorporar variables para caracterizar con más detalle la situación de niñas y niños menores de cinco años en el año 2011 se calculó por primera vez en la ciudad el “índice de condiciones de vida de la primera infancia” (Secretaría Distrital de Planeación, 2014).

⁷³ Sustancias psicoactivas.

Este contexto general de transformaciones de índole legislativa e institucional enmarca los siguientes eventos ocurridos dentro de la Secretaría Distrital de Integración Social, que han tenido repercusiones en la organización de los establecimientos para la atención a la primera infancia y los contenidos pedagógicos de su labor:

Gráfico 4. Eventos institucionales con consecuencias sobre aspectos pedagógicos y organizativos del trabajo.



3.3.2.1 La reflexión pedagógica y formulación del lineamiento para la educación de la primera infancia.

El aumento de la relevancia social de la primera infancia y la expedición de disposiciones normativas para el reconocimiento de sus derechos, motivó discusiones a nivel distrital y nacional de las que participó la Secretaría. Asimismo, el desarrollo procesos de reflexividad institucional a su interior expresados en tres aspectos que se relacionan estrechamente entre sí: 1. la presencia de personas expertas intervinientes tanto en los procesos de formulación de criterios para el funcionamiento de los jardines, como dentro de la cotidianidad de los mismos como agentes educativos; 2. la elaboración de diagnósticos sobre el quehacer de la entidad en sus procesos con la infancia; 3. la producción sucesiva de documentos sobre la educación infantil que desembocaron en la elaboración de los lineamientos curriculares para el trabajo en los establecimientos -jardines infantiles y casas vecinales-.

En el primer aspecto se puede señalar, siguiendo las afirmaciones de Giddens (1997), que en la sociedad contemporánea los sistemas expertos impregnan virtualmente todos los aspectos de la vida social y las relaciones a través de la presencia de personas como médicos, asistentes sociales y pedagogos. Ellos contribuyen a la generación conocimientos, así como a la producción de obras (documentos, libros, etc) que hacen parte de la reflexividad moderna, al incitar la revisión continua de actitudes y prácticas a la luz de nuevas informaciones o conocimientos⁷⁴.

Como expresión de ese fenómeno se observó que a partir del año 2000 se vincularon al Departamento Administrativo de Bienestar Social, un número creciente de personas expertas contratadas por la entidad mediante consultorías para que apoyaran la revisión sobre las formas de trabajo en los jardines y aportaran a la elaboración de documentos orientadores de sus procesos.

La estrategia adoptada por la Secretaría consistió en conjugar tanto ese saber externo, como el trabajo en equipos al interior de la entidad, donde participaban también profesionales vinculadas al proyecto de niñez. De igual forma fueron convocados grupos de maestras de los jardines tradicionales y las casas vecinales, de quienes se señaló que aportaron insumos provenientes de sus saberes y experiencias cotidianas. Es decir, para la revisión de la práctica institucional se conjugaron dos tipos de saberes: la proveniente de personas externas a la entidad y la acumulada por quienes operaban los proyectos, incluidas las maestras.

El segundo aspecto tuvo que ver con la elaboración de un diagnóstico sobre el quehacer de las instituciones para la infancia, que buscó fundamentar la toma de decisiones para el abordaje de la educación infantil, en el seno de las intervenciones de la entidad. Con ese fin se recabó información tanto en los jardines tradicionales como de las casas vecinales, lo que constituyó el punto de partida del proceso que llevó a la formulación del lineamiento curricular publicado en

⁷⁴ Para Bourdieu (2001: 77) la eficacia simbólica de las palabras opera en la medida que quienes las emiten son reconocidas como voces autorizadas dentro de algún campo del saber. Por ello las afirmaciones sobre la crianza adecuada o la educación infantil no tienen el mismo valor social cuando provienen de agentes desposeídos del capital simbólico necesario para hacer valer sus palabras en el mercado, como es el caso de las madres o las educadoras empíricas, quienes históricamente han desarrollado un trabajo que es poco reconocido socialmente.

2009. Además, como se señaló antes, se expresó en el progresivo levantamiento de información sobre la calidad de vida y acceso a sus derechos de las y los niños menores de cinco años.

Ambas características se objetivaron en el tercer aspecto, consistente en la elaboración de documentos que dieron cuenta de los procesos en los que la entidad (SDIS) se pensaba a sí misma, sus prácticas y horizonte frente al tema de la atención a la niñez. A través de ellos la institución participó en la construcción de representaciones sobre la “primera infancia”, sus características y necesidades de protección y educación temprana, que fueron emitidas desde una voz oficial como el Estado. Eso marcó otra diferencia respecto a la construcción de la cuestión infantil en el periodo anterior, ya que se explicitaron reflexiones que se esperaba trascendieran las discusiones intra institucionales para aportar una visión sobre el trabajo de atención a niñas y niños replicable a nivel ciudad por parte de establecimientos públicos y privados.

Como producto de ello, en el año 2000 se publicó el primer documento⁷⁵ que contenía el diagnóstico sobre el ambiente pedagógico dentro de los jardines y se formulaban las primeras líneas de trabajo para modificar situaciones problemáticas identificadas, de manera que se respondiera de forma más coherente al objetivo de ofrecer *“atención integral a los niños y las niñas más vulnerables de la ciudad”*. Éste se formuló desde la consideración de que no bastaba con embellecer los edificios en los que se albergan cotidianamente las y los niños, sino que también hacía falta un *“grupo de personas comprometidas y preparadas profesional y espiritualmente para guiarlos y acogerlos”*. Asimismo, sobre la necesidad de contar con *“un proyecto de vida, una carta de navegación”*, o pautas claras para la planeación dentro del proceso pedagógico.

En su contenido se destacaron características por mantener en los establecimientos, como el compromiso de las maestras con su trabajo, pero a la vez condiciones para transformar, descritas como la existencia de un ambiente hostil para la infancia dentro de las aulas de trabajo.

⁷⁵ Alcaldía Mayor de Bogotá (2000). Proyecto pedagógico red de jardines sociales. Por la Bogotá que queremos para los niños y las niñas. Bogotá.

Sobre este último tema se afirmó que en las maestras predominaba una visión educativa tradicional, más centrada en la instrucción que en la potenciación del desarrollo. Por esa vía se afirmó que las maestras imponían prácticas rutinarias y conductas homogéneas en las y los infantes, sin mayor atención a sus necesidades e intereses; que proponían actividades carentes de sentido en las que se “*proyectaban biográficamente*”, en alusión a que incorporaban en su trabajo vestigios de las formas de crianza y educación que ellas mismas habían recibido en su niñez, y por las que reproducían esquemas de interacción autoritarios e incluso violentos con la población bajo su cuidado.

Posterior a esta primera publicación se produjeron otros dos documentos⁷⁶ en los cuales se empezó a hacer referencia explícita a “*la educación inicial*”, sus características, relevancia y objetivos en el contexto de los jardines infantiles de la entidad⁷⁷. No obstante, todos los documentos compartieron el objetivo general de presentar los avances de la entidad en el marco de la formulación de su proyecto de atención a la población entre cero y cinco años, en ellos se fue incorporando de manera progresiva el sustento conceptual y normativo que fundamenta el accionar de la entidad y las acciones específicas dentro del aula. Sus contenidos complejizaron la mirada sobre la niñez presentada en el escrito de 2010, en el sentido de que incorporaban una mayor cantidad de voces expertas o fuentes autorizadas de información dentro de su argumentación.

En estos documentos no se partió de diagnósticos explícitos sobre el ambiente de los jardines infantiles. En cambio, se dio cabida a exposiciones en las que dialogaron diferentes voces (Bajtim, 1991)⁷⁸, que convergieron para la sustentación de las acciones pedagógicas de los jardines infantiles. Las primeras procedentes de la investigación socio-histórica, que se incorporó para visibilizar que “la infancia” es una construcción social reciente, que cambió en el

⁷⁶ Alcaldía Mayor de Bogotá (2003). Desarrollo Infantil y Educación Inicial. Avances del proyecto pedagógico del DABS y Alcaldía Mayor de Bogotá (2007). La Calidad en la Educación Inicial. Un compromiso de ciudad. Bogotá. Alcaldía Mayor de Bogotá. Bogotá.

⁷⁷ En todas sus modalidades, incluidas las Casas Vecinales.

⁷⁸ Para Bajtim (1991) cada texto o documento constituye un todo que a su vez está compuesto a su vez por unidades subordinadas que lo convierten en un material pluriestilístico, plurilingual y plurívocal.

tiempo hasta el momento actual en el que subdivide en periodos como el de la “primera infancia”, que abarca entre los cero y los cinco años.

En la argumentación general de los documentos se hizo alusión al “descubrimiento de la infancia”, a los cambios en la forma como se la concibe socialmente y se la aborda desde las instituciones extra-familiares. De allí se extrajeron repercusiones para el trabajo en la entidad, que debía estar fundamentado en tales avances y dar cuenta del reconocimiento de la infancia como etapa que es importante para la sociedad, así como de las y los niños como sujetos de derechos.

Las segundas voces procedieron de las teorías sobre el desarrollo infantil. A partir de fuentes biomédicas se incluyeron consideraciones sobre las características físicas y psicológicas de niñas y niños en su paso por las diferentes edades. Con base en ello se reivindicó la necesidad de incorporar en la entidad visiones sobre las y los infantes como seres importantes en cada etapa de su desarrollo y activos en su proceso de adquisición de habilidades sociales. En consecuencia, con ello se expuso la necesidad de contar con adultos/as que acompañaran de manera respetuosa tanto la educación como el cuidado. Ambos aspectos fueron identificados como actividades estrechamente relacionadas y fundamentales dentro de la atención integral a las y los niños menores de cinco años.

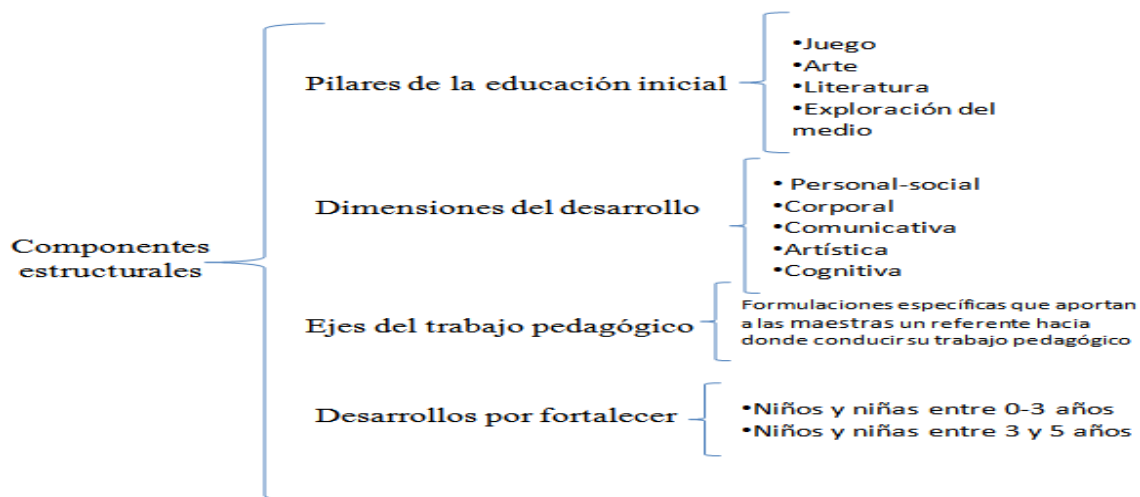
Las terceras voces o saberes provinieron de la pedagogía, ya que se partió de balances sobre las tendencias en la educación infantil a lo largo de la historia, el camino recorrido para la incorporación de la educación como prioridad en las agendas públicas, el paso entre los enfoques asistencialistas a los pedagógicos e integradores. Éstos últimos fueron reivindicados como los que más correspondían con el objetivo de garantizar los derechos de niñas y niños, y por tanto debían seguir siendo asumidos como el horizonte del trabajo de la entidad.

Por último, también se incorporaron voces provenientes de los mandatos contenidos en los compromisos internacionales adquiridos por Colombia frente a la atención de la población infantil, así como de la legislación nacional que da cuenta de esos avances internacionales. Los foros y convenciones internacionales se constituyeron en fuente autorizada de la que se

extrajeron, tanto conocimientos para repensar el trabajo institucional, como marcos de obligatoriedad a los que el país debía responder con metas e indicadores de logro.

Esta serie de reflexiones acumuladas, que se interpelaron y dialogaron entre sí dentro de la construcción de cada documento, desembocaron en la formulación y publicación durante al año 2009 del “*Lineamiento pedagógico y curricular para la educación inicial en el Distrito*”. En él se establecieron los siguientes “*pilares de la educación inicial*”: el arte, el juego, la literatura y la exploración del medio. Además, las dimensiones que se potencian a través del trabajo con esos pilares como: la corporal, artística, comunicativa y personal social (SDIS, 2010). El gráfico número 4 sintetiza sus contenidos:

Gráfico 5. Componentes del lineamiento pedagógico y curricular para le educación inicial. Secretaría Distrital de Integración Social. 2009.



Fuente: elaboración propia con base en: Alcaldía Mayor de Bogotá (2009a). Lineamiento pedagógico para la educación inicial en el Distrito. Bogotá.

El lineamiento se formuló con el objetivo de brindar orientaciones que apoyaran el trabajo de las maestras y la estructuración de su quehacer pedagógico. De esta manera, se le presentó como una herramienta general que debía ser re-contextualizada en cada establecimiento, según su propio proyecto institucional, saberes y características de niñas y niños. Allí se identificó la educación inicial como importante para las y los niños de la ciudad, pero especialmente

relevante para compensar las desigualdades iniciales de las familias que viven en contextos de pobreza.

También se explicitó que la educación inicial se podía ofrecer desde modalidades de atención integral a la primera infancia como los jardines infantiles o también desde la educación formal, ofertada por la Secretaría de Educación Distrital, para niños/as entre los 3-6 años de edad. En su contenido se enfatizaron aspectos como:

-En la educación inicial se debe ofrecer cuidado calificado a niñas y niños, que potencie su desarrollo. Incluye la educación preescolar, pero la supera, en la medida que empieza desde el nacimiento.

-Constituye una etapa con sentido en sí misma, que no solo es importante como formación o preámbulo para la educación primaria. Para efectos prácticos se subdivide en dos ciclos: uno de cero a tres años y otro de tres a cinco años.

-No solo se desarrolla en instituciones extra-hogar, sino también en las familias, por eso se las debe apoyar con orientación, así como a los demás integrantes de la comunidad, para que favorezcan el desarrollo armónico e integral de niños/as entre cero y seis años. En ese sentido, para el avance de la educación inicial es indispensable la corresponsabilidad de los diferentes actores involucrados.

Esas reflexiones en torno a la educación inicial, sus objetivos y estrategias para llevarla a cabo, estuvieron acompañadas de la expedición de los “lineamientos técnicos para la calidad en los servicios de educación inicial en el Distrito” en los que se especificaron aspectos referidos a las características de las plantas físicas de los establecimientos, el número de niños/as por maestra y los requisitos de formación del talento humano pedagógico y administrativo presente en los jardines.

3.3.2.2 Lineamientos y estándares técnicos de calidad para los servicios de educación inicial en Bogotá.

Para la fundamentación de los estándares se apeló a la revisión de los avances en la materia conseguidos por otros países, mediante consulta de las páginas web de los ministerios de educación. Esa información fue procesada y se tomó como referente para definir tendencias y líneas que permitieran organizar los contenidos pertinentes para el contexto de las instituciones Bogotanas. Como resultado se propuso como eje orientador del documento la perspectiva de la atención integral a la primera infancia expresada en cinco componentes: i. higiene y nutrición; ii. ambientes adecuados y seguros; iii. proceso pedagógico; iv. talento humano y v. gestión administrativa (Alcaldía Mayor de Bogotá, 2009_b).

En el primer componente se establecieron las minutas o desagregación de tipos de alimentos y aporte calórico de los mismos para cada una de las comidas que se ofrecen en las instituciones. Asimismo, el mobiliario con que deben contar los establecimientos y la disposición de los espacios para niñas y niños. En el componente correspondiente al talento humano se identificó que la organización de los equipos de trabajo de los jardines instituciones se orientaría por criterios de calidad referidos a contar con una proporción adecuada de talento humano, según el número de niñas y niños atendidos⁷⁹. A la vez que los criterios para su vinculación, con requisitos para comprobar su idoneidad, definida según formación académica y experiencia en el trabajo con la primera infancia.

En la gestión administrativa se plantearon los requisitos para el ingreso de personas diferentes al personal a los establecimientos, así como para la realización de salidas pedagógicas a sitios exteriores como parques o museos. Las medidas a tomar en caso de accidentes durante la jornada escolar, pautas para el uso de juguetes, para el almacenamiento de agua, víveres y el uso de espacios sociales, como baños y comedores. Dentro del componente pedagógico se estableció

⁷⁹ El número de niñas/os por maestra quedó definido en este documento así: rango 0-12 meses, máximo 10 niños/as por maestra; rango 13-23 meses, máximo 10 niñas/os por maestra; rango 24-36 meses máximo 15 niños/as por maestra; 37-48 meses máximo 20 niños/as por maestra y entre 48-60 meses máximo 25 niños por maestra (Alcaldía Mayor de Bogotá, 2009_b).

que cada establecimiento contaría con un proyecto pedagógico formulado a partir de la normatividad vigente para la atención a la primera infancia, así como en consideración del contexto barrial y las particularidades de la comunidad educativa.

3.3.2.3 Fin del programa casas vecinales y unificación de los criterios operativos de las instituciones para la infancia.

En la administración 2012-2016 la ciudad de Bogotá⁸⁰ desarrolló el proyecto “Garantía del desarrollo Integral a la Primera Infancia”, con metas relativas a la ampliación de coberturas para la atención infantil. Asimismo, un programa denominado “Defensa de lo Público” a través del cual se generaron acciones tendientes a eliminar situaciones de intermediación en la provisión de servicios básicos para la población. Como resultado de su implementación se terminó el programa casas vecinales, tal como venía operando, a través de la intermediación de organizaciones comunitarias.

Los argumentos esgrimidos por la administración de la ciudad para justificar esa decisión se publicaron en un comunicado en el que se señaló que hasta el momento la atención a la primera infancia se había desarrollado a través de la tercerización de servicios, que fueron sometidos a una evaluación que dio como resultado que el modelo adoptado limitaba la optimización de los recursos públicos, el desarrollo de procesos cualificados, así como la dignificación de los derechos laborales de las personas comprometidas en la prestación de los servicios (Secretaría Distrital de Integración Social, 2012).

Con base en lo señalado la Secretaría Distrital de Integración Social afirmó la necesidad de realizar ajustes administrativos para garantizar una óptima atención a la primera infancia y activar mecanismos para el tránsito hacia la vinculación laboral con el Estado de las maestras que hasta el momento estaban contratadas en las casas vecinales y que cumplieran los requisitos para ello. Tal decisión se explicó no solo como beneficiosa para las y los niños que se atienden en los servicios, sino para las trabajadoras mismas, a quienes se afirmó que les

⁸⁰ Alcalde Mayor Gustavo Petro Urrego.

resarcirían una deuda histórica que la ciudad tenía acumulada con ellas por la puesta en marcha de servicios para la infancia en comunidades socialmente deprimidas (Secretaría Distrital de Integración Social, 2012).

Como consecuencia de la decisión administrativa señalada, se modificó la forma de organizar los servicios para la infancia bogotana. Las casas vecinales no desaparecieron en tanto establecimientos que atienden cotidianamente a la población entre los cero y cinco años, pero se unificaron sus criterios de funcionamiento con los de los jardines infantiles tradicionales. Sus trabajadoras pasaron a ser vinculadas directamente por parte de la Secretaría Distrital de Integración Social, mediante la modalidad de órdenes de prestación de servicios. Es decir, con contratos flexibles o por honorarios establecidos directamente con la entidad empleadora, pero formulados por tiempos limitados y sin los derechos laborales propios de la carrera administrativa en la función pública.

3.3.2.4 Articulación intersectorial para la provisión de los servicios: el ingreso de la Secretaría de Educación Distrital como empleadora.

Cuando ya se contaba con un modelo único de operación para las Casas Vecinales y los Jardines tradicionales, en el que ambos funcionaron únicamente con personal vinculado directamente con la Secretaría Distrital de Integración Social, ocurrió una segunda modificación organizativa provocada por el establecimiento de un convenio⁸¹ con la Secretaría Distrital de Educación. Éste se firmó con los propósitos conjuntos de favorecer el ingreso de las y los niños de pre jardín y jardín al sistema de educación ofertado por ésta última, así como para el mejoramiento de las condiciones laborales de las maestras encargadas de esos niveles de formación, a través de un nombramiento dentro de una planta provisional docente dentro de esta misma entidad (SED, 2015).

⁸¹ La articulación se concretó en el convenio 982 de 2015 que tiene por objeto “aunar esfuerzos y recursos pedagógicos, técnicos, físicos, administrativos y económicos entre la Secretaría de Educación Distrital y la Secretaría de Integración Social (SDIS), para garantizar el derecho a la educación inicial desde el enfoque de atención y desarrollo integral a la primera infancia a niños y niñas de tres y cuatro años de edad en el Distrito capital de Bogotá, los cuales serán incluidos al sistema de educación oficial y atendidos en los jardines infantiles de operación directa de la SDIS .

El convenio tuvo como trasfondo el cumplimiento de las disposiciones de ley 115 de 1994 en la que se definió que el nivel de preescolar estaría compuesto por tres grados (pre-jardín, jardín y transición), que se generalizarían gradualmente dentro de las instituciones educativas del Estado, de acuerdo con la programación que determinara cada entidad territorial dentro de sus instrumentos de planeación. Como el plan de desarrollo de Bogotá, correspondiente al cuatrienio 2012-2016, estableció dentro de sus metas la atención integral a la primera infancia en tres grados dentro del sector educativo oficial, se procedieron a realizar acciones tendientes al cumplimiento de tales disposiciones legislativas y partir de la expedición del convenio se reporta que han ingresado al sistema educativo oficial de la ciudad un total de 13,999 niños y niñas, de los cuales 7,549 están en pre jardín, 6,450 en jardín⁸² (Secretaría de Educación Distrital, 2015).

Desde la perspectiva de las docentes, el ingreso a una planta temporal dentro de la Secretaría de Integración social -denominado laborización- representó una transición por medio de la cual las docentes empezaron a formar parte de la nómina de colegios públicos, aunque se mantuvieron laborando en los mismos jardines infantiles de la Secretaría Distrital de Integración Social donde tradicionalmente venían desempeñando sus labores. Al convenio fueron vinculadas educadoras con título profesional en áreas de educación preescolar o afines, que a diciembre de 2012 tuvieran más de tres años de antigüedad en los jardines, bien fueran tradicionales o casas vecinales. Hasta mediados de 2015 se habían trasladado de la Secretaría de Integración a la planta de la Secretaría de Educación un total de 564 docentes.

Conclusiones.

En este capítulo se identificaron los servicios estatales para la atención de la población infantil con menos de seis años como un producto relativamente reciente en la historia (siglo XVIII y XIX) cuyos orígenes aportan a la comprensión del surgimiento y características de los establecimientos que se contemplaron como nivel meso en esta investigación: jardines infantiles y casas vecinales.

⁸² Información agosto de 2015.

También se destacó la imbricación entre la configuración de las ideas sociales sobre la infancia como etapa en la que las personas requieren cuidados especiales y sobre las mujeres como las encargadas idóneas para llevar a cabo tales labores. Ambas representaciones fueron ubicadas como ideas susceptibles de rastrear en el tiempo, con raíces económicas, políticas y culturales. Por esta vía se identificó que la inclusión dentro del accionar estatal de un núcleo de problemas sociales relativos a la infancia contribuyó al surgimiento de actividades feminizadas, entre las cuales apareció la atención infantil como rama de trabajo que se privilegió y cuyas acciones se enfocaron en grupos sociales desfavorecidos social y económicamente.

Con esas consideraciones se identificó que los establecimientos para la atención infantil tuvieron orígenes relacionados con la inserción laboral de las mujeres, como fenómeno que dio origen a la creación de lugares para mantener a niños y niñas resguardados durante las jornadas laborales de sus madres. Esos establecimientos se consideran de corte asistencialista, por dedicar esfuerzos a la satisfacción de necesidades básicas de niñas y niños, más que a su educación. Sin embargo, para la misma época se ubicó la emergencia de preocupaciones provenientes de la pedagogía en torno a la educación infantil temprana y la elaboración de metodologías específicas para el trabajo con aquellos niños/as que por sus tempranas edades todavía no ingresaban a la educación primaria. Esos orígenes diferenciados entre establecimientos para la guarda infantil y establecimientos educativos, así como el proceso para llevar a cabo su integración dentro de los servicios que funcionan bajo la competencia estatal caracterizan gran parte del recorrido seguido posteriormente por la atención infantil extrafamiliar en un contexto como el colombiano.

En este país los establecimientos asistenciales y los educativos para infantes tuvieron presencia desde finales del siglo XIX y durante casi todo el siglo XX, aunque con poco desarrollo en cuanto a coberturas y legislación que los regulara. Eso se explica porque se privilegió el acceso a la educación primaria y se solamente se definió normativamente la existencia de un año de preescolar, con contenidos de carácter instructivo y preparatorio para los grados posteriores.

Durante esos años el Estado definió su campo de intervención exclusivamente sobre un grupo de infantes considerados en situación de riesgo de caer en la delincuencia o de perecer por la situación de pobreza de sus familias. En sus intervenciones la atención de infantes en establecimientos públicos mientras sus madres se vinculaban al mercado laboral no ocupó un lugar importante, pues se consideraba que la atención de niñas y niños durante sus primeros años de vida era una responsabilidad exclusiva de las familias. Entre tanto, algunos grupos acaudalados económicamente empezaban a acceder a establecimientos para preescolares, enfocados en la franja etárea más cercana al ingreso a la educación primaria.

Bien fuera en establecimientos públicos ligados a la beneficencia o en jardines infantiles privados eran mujeres participaban como trabajadoras, con diferencias entre ellas según su clase social, ya que en los primeros se insertaban mujeres de sectores socioeconómicos bajos y en los segundos mujeres de clases medias, que veían en el trabajo con la infancia un escenario para la proyección laboral que no representaba ninguna digresión de los roles esperados para su género.

Pese a algunos esfuerzos puntuales por establecer lugares para la atención diurna de infantes mientras sus madres se vinculaban al mercado laboral, tendrían que pasar más de ocho décadas para que los establecimientos para niñas y niños menores de seis años se insertaran como tema dentro de las agendas gubernamentales y motivaran esfuerzos más sistemáticos para la provisión de servicios para este grupo.

Avanzada la segunda mitad del siglo XX, factores como el aumento de la participación laboral de las mujeres, la injerencia de agencias internacionales y de grupos nacionales comprometidos con visibilizar las necesidades infantiles, aportaron para impulsar el reconocimiento público de la necesidad de crear centros para la atención diurna de niñas y niños. Debido a las implicaciones económicas que supone incorporar los establecimientos para infantes en el sistema educativo formal, los gobiernos nacional y distrital optaron por la organización de servicios no formales para la niñez, que se ubicaron en comunidades marginadas social y económicamente. Para su puesta en funcionamiento se recurrió a la participación de

comunidades, así como de padres y madres de familia. A ellos se vincularon como trabajadoras de la infancia grupos de mujeres de los mismos sectores donde operaban los servicios.

En la década de 1980, la descentralización administrativa posibilitó que Bogotá creara sus propios programas de atención para niñas y niños. Estableció el programa casas vecinales y adoptó formas de funcionamiento con corresponsabilidad ciudadana en los jardines infantiles tradicionales que venía coordinando desde años atrás. A partir de entonces empezaron a funcionar en Bogotá las dos formas institucionales para la atención de la población infantil con menos de seis más antiguas: los jardines infantiles tradicionales y las casas vecinales.

Con esos antecedentes se dio paso a la presentación de los dos periodos en los que se enmarca esta investigación:

-Periodo incipiente de los servicios no formales para la atención de la niñez bogotana (1980-1999). Durante estos años los establecimientos operaban mediante esquemas que incluían la participación de padres y madres de familia, quienes aportaban trabajo, productos en especie y dinero para la puesta en funcionamiento de los servicios. En el caso de las casas vecinales su operación también dependía del trabajo de mujeres agrupadas en organizaciones comunitarias.

Además, la atención integral a niñas y niños ya se ubicaba como una meta dentro del discurso público, sin embargo, no se contaba con herramientas para concretar una definición de los contenidos para educación de niñas y niños durante sus primeros años de vida. Por ello, y en atención a las necesidades de las comunidades donde se ubicaban, las intervenciones públicas llevadas a cabo tanto los jardines tradicionales como las casas vecinales daban énfasis a la alimentación y el resguardo de las y los niños ante los peligros inherentes a permanecer solos en sus hogares durante las jornadas laborales de sus padres y madres.

Aunque no existía un modelo unificado para la prestación de los servicios, en el trabajo con las y los niños más próximos a ingresar a la educación primaria se apelaba a rutinas típicas de la educación preescolar, como los juegos, el aprendizaje de las primeras letras. También al

desarrollo de dinámicas consistentes en la apropiación de hábitos de aseo, la memorización de poemas y canciones.

Para finalizar el periodo la aprobación de la Convención de los Derechos del Niño comprometió al país a tomar medidas para que los establecimientos encargados de la atención de infantes fueran supervisados y cumplieran normas relacionadas con la seguridad, salubridad, y calificación de su personal. Asimismo, el discurso público sobre la integración entre atención de las necesidades básicas de niñas y niños con elementos educativos y potenciadores de su desarrollo se hizo más presente como meta, con implicaciones organizativas sobre los establecimientos que se sentirían en el siguiente periodo.

-Periodo de consolidación de los servicios no formales para la atención de la niñez bogotana (2000-2015): se caracterizó por el énfasis en la cualificación y estandarización de los servicios de las casas vecinales y los jardines tradicionales. Para su comprensión se esbozaron los factores internacionales y nacionales que impulsaron que se llevaran a cabo transformaciones pedagógicas y organizativas en las formas establecidas para la atención de infantes. También se enfatizó que la categoría primera infancia incursionó dentro del discurso público para visibilizar la importancia de los primeros años de vida como objeto de intervención pública.

En sus contenidos se destacó que lo que se ha descrito como el tránsito desde enfoques asistencialistas hacia otros con un carácter marcadamente pedagógico se expresó a nivel de la institucionalidad bogotana en procesos de reflexividad tendientes a la revisión del accionar cotidiano del personal de los establecimientos y la formulación de rutas para modificar situaciones descritas como problemáticas, tales como: las rutinas en el aula, poca apropiación de metodologías innovadoras por parte de las trabajadoras de los servicios y falta de consciencia sobre las necesidades particulares de las y los infantes y sus procesos de desarrollo .

Entre los años 2000 y 2010 se llevaron a cabo procesos de formulación del lineamiento pedagógico en el que se plasmó un objetivo unificado para los procesos de trabajo dentro de ambos establecimientos: la educación inicial, proveída en el marco de la atención integral a la primera infancia. Ese tipo de educación se definió como diferente de la educación preescolar,

con identidad propia y estrategias no centradas en el aprestamiento para la educación primaria, sino en el estímulo de habilidades propias de las edades de la población atendida. Asimismo, se elaboraron estándares técnicos para la operación de los servicios, que se publicaron en el año 2010. En ellos, se redujo el número de estudiantes por maestra, se clarificaron las condiciones físicas que debían tener los establecimientos y los requisitos del personal, en términos de nivel de calificación y experiencia solicitada para su contratación.

Lo señalado trajo como resultado el imperativo por profesionalizar al personal encargado de niñas y niños. Asimismo, por las discusiones sobre las características de la población infantil bogotana y el avance en la incorporación del enfoque de derechos dentro de las intervenciones con este grupo, se modificó el perfil de la población beneficiaria de los servicios estatales bogotanos, para incluir no solamente a niños y niñas provenientes de familias desfavorecidas económicamente, cuyos padres se encontrasen vinculados al mercado laboral, sino también a aquellos que se identifican como vulnerables por otras características que se suman a su nivel socioeconómico como: la afectación por el conflicto armado, la pertenencia étnica o racial, el ser hijos/as de madres adolescentes, entre otros. Es decir, el requisito de comprobar la vinculación de madres y padres al mercado laboral dejó de ser considerado como obligatorio para acceder a un cupo. También, en el año 2007, como producto del reconocimiento de la educación inicial como un derecho de las y los niños, se estableció la gratuidad de los servicios para su atención. Otros eventos institucionales ocurridos en el periodo fueron la adopción durante el año 2012 de un esquema único para el funcionamiento de los jardines infantiles y las casas vecinales, que dio fin al modelo que se fundamentaba en la participación de organizaciones comunitarias para la puesta en marcha de las segundas. Y, posteriormente, en el año 2013, la firma de un convenio para la articulación interinstitucional entre las acciones de la Secretaría de Educación y la Secretaría de Integración Social, por medio del cual las trabajadoras encargadas de los niveles superiores de ambos establecimientos (pre-jardín y jardín) pasaron a ser vinculadas laboralmente por la primera entidad.

Planteados estos referentes generales en los que se enmarca la descripción de proceso experimentado por los establecimientos para la infancia que se analizan en esta investigación, desde la década de 1980 hasta la actualidad, en los siguientes dos capítulos se revisarán las

características de los jardines infantiles y las casas vecinales considerados como espacios laborales, así como las modificaciones ocurridas en su funcionamiento a lo largo de estos años. Posteriormente también se esbozarán las trayectorias de las trabajadoras que ingresaron en uno y otro periodo, así como las transiciones que han experimentado en el contexto de cambio organizacional en los servicios, con énfasis en sus experiencias y la manera como significan estas transformaciones.

Capítulo 4. Los jardines tradicionales: espacio laboral y trayectorias de las trabajadoras.

Introducción.

Los jardines tradicionales son los establecimientos más antiguos para la atención a la infancia dependientes de la institucionalidad pública bogotana dedicada a temas de bienestar social. El calificativo de tradicional responde a este hecho⁸³, aunque con el paso de los años también se los ha referenciado en los documentos públicos y dentro del quehacer institucional simplemente como jardines infantiles. En este capítulo se describirán las principales características identificadas en su forma de funcionamiento como espacio laboral, para los periodos 1980-1999 y 2000-2015. Adicionalmente se presentarán las trayectorias identificadas para las trabajadoras con ingreso a este tipo de establecimiento durante los mismos periodos de tiempo.

4.1 Características iniciales del espacio laboral. Periodo 1980-1999.

Como era usual en los servicios no formales para la atención de infantes, durante las décadas de 1980 y 1990 el funcionamiento de los jardines incluyó un importante componente de participación de padres y madres de familia, mediante esquemas de corresponsabilidad en los que aportaban “cuotas de participación” o pagos como contraprestación por el servicio que recibían sus hijas/os⁸⁴. Además, madres y padres de familia tenían presencia en las actividades de los jardines a través de asociaciones de padres, que se encargaban de hacer seguimiento a la implementación de recursos por parte del personal de los establecimientos, a la vez que organizaban actividades como rifas, fiestas y bazares, con el objetivo de recaudar dinero adicional para la mejora de las condiciones de operación de los jardines infantiles. A esos aportes se sumaban recursos estatales aportados por la institucionalidad⁸⁵ con los que se configuraba un esquema mixto de financiación a través del cual se garantizaban los arreglos de

⁸³ No se debe asociar con que prodiguen un tipo de educación que sea antigua, anticuada, persistente en el tiempo o refractaria al cambio.

⁸⁴ El valor de las cuotas de participación se calculaba según el ingreso promedio reportado por las familias, que por lo general era inferior al salario mínimo o equivalente a este.

⁸⁵ En ese momento Departamento Administrativo de Bienestar Social.

las sedes, la compra de materiales pedagógicos, el suministro de alimentación y la contratación del personal requerido para el trabajo cotidiano.

Respecto a la organización interna del trabajo desde esa época los jardines funcionaron como espacio laboral con diferentes cargos y funciones. Se contaba con personal para el mantenimiento general de las instituciones, organizado en cargos de vigilancia, aseo y preparación de alimentos. También existían directoras con labores administrativas y de supervisión de las labores internas de cada establecimiento, así como personal dedicado al trabajo de atención a niñas y niños.

Las condiciones laborales de comienzos de la década de 1980 eran uniformes, pues la totalidad de las personas estaban vinculadas como personal de planta. Para la década de 1990 se amplió el número de establecimientos y las asociaciones de padres empezaron a utilizar recursos provenientes de las cuotas de participación para contratar personal adicional. Es decir, en una época en la que desde el discurso neoliberal se impulsaba la reducción de las burocracias públicas y el recorte del gasto social se apeló a la subcontratación de personas dentro de los jardines para que desarrollaran funciones que antes eran cumplidas con empleos directos dependientes del Estado (Lora, 2007).

La flexibilidad laboral fue asumida como práctica dentro de los jardines en las dos vertientes identificadas por (Yáñez, 2004). En su expresión numérica, con el ingreso de personal para el trabajo en el aula, contratado por periodos cortos de tiempo. Asimismo, en su vertiente funcional, referida a la externalización de actividades que antes hacían parte del quehacer institucional, como el aseo y la vigilancia, que pasaron a ser subcontratadas con empresas privadas especializadas en esas labores.

Como resultado de ello, se generó una segmentación en el conjunto de las trabajadoras de la infancia vinculada a los jardines infantiles. Algunas tenían contratos en la planta de personal de la entidad y otras eran empleadas pagas por las asociaciones de padres. Ambos grupos tenían condiciones laborales disímiles, pues las primeras contaban con empleos protegidos legalmente, con beneficios garantizados y estabilidad en el empleo. Las segundas eran

vinculadas por medio de contratos intermitentes, sin garantía de acceso a la seguridad social y con remuneración inferior a las trabajadoras de planta. De hecho, en algunas ocasiones de dificultaba el pago de sus salarios, porque éstos dependían del recaudo mensual de recursos provenientes de las cuotas de participación, que no siempre eran pagados de manera oportuna por las familias.

Cabe señalar también que en ese momento institucional los requisitos para el ingreso al trabajo estipulaban contar por lo menos con formación secundaria terminada⁸⁶ y/o con estudios como normalistas⁸⁷. La experiencia previa en trabajo con niñas y niños era deseable, pero no un requisito indispensable para el acceso. Bastaba con comprobar los estudios señalados, afirmar que se contaba con motivación y habilidades para el trabajo durante jornadas que se extendían durante todo el día⁸⁸ y demostrarlo posteriormente dentro de la práctica. En ocasiones ingresaban al trabajo madres de familia con hijos/as matriculados en los establecimientos, sobre todo en el caso de aquellas que se contrataban por medio de asociaciones de padres. Una vez que se vinculaban a los jardines, las trabajadoras recibían beneficios adicionales a los salarios, consistentes en la posibilidad de tener cupos para sus hijos/as y recibir alimentación de la que se le suministraba cotidianamente a la población infantil beneficiaria de los servicios.

Durante esas dos décadas las trabajadoras fueron denominadas como instructoras⁸⁹, maestras o profesoras⁹⁰. En cuanto a los contenidos de la labor con niñas y niños, el referente principal de las labores adelantadas en el aula provenía de los fundamentos de la educación preescolar, con ejercicios para el desarrollo de habilidades motrices, artísticas y de aprestamiento escolar,

⁸⁶ Lo que en ese momento se denominaba como “bachillerato”.

⁸⁷ En Colombia las escuelas normales están autorizadas para formar educadores en el nivel de preescolar y básica primaria. Además, pueden establecer convenios con instituciones de educación superior para ofrecer formación complementaria que conduzca al otorgamiento del título de normalista superior. Tomado de: <http://www.mineducacion.gov.co/1621/w3-article-345504.html>.

⁸⁸ Por lo general entre 8 am y 4 pm, con variaciones en los horarios de entrada y salida de las y los infantes, pero sin dejar de garantizar por lo menos ocho horas de atención diurna.

⁸⁹ Este es el cargo utilizado dentro de la nómina para el personal de planta, pero no corresponde a la denominación que se utiliza de manera cotidiana en los jardines infantiles, donde por lo general se las nombra de manera indistinta como maestras o profesoras.

⁹⁰ En Colombia, profesora, maestra y educadora, constituyen términos de uso común y son intercambiables, equivalentes en sus significados cotidianos, pues no necesariamente se asocian con jerarquías o diferencias en cuanto a niveles educativos o calidades profesionales.

en el caso de las y los infantes de mayores edades. Aunque no se contaba con un lineamiento pedagógico unificado que orientara las acciones de las trabajadoras en función de las etapas del desarrollo infantil, las encargadas de los grupos planeaban sus actividades por escrito, proponían objetivos y métodos acorde con su cumplimiento. Desde estos años las acciones relacionadas con la alimentación han cobrado un papel central en la organización de la jornada infantil, por su importancia para el desarrollo infantil y por las características de la población atendida, que no siempre tiene garantizado el acceso a dietas balanceadas acordes con las necesidades de esta etapa de la vida. El trabajo con las familias se expresaba en actividades para mejorar su rol socializador, con talleres sobre salud y prevención del maltrato infantil.

En este periodo, el ingreso de las y los beneficiarios a los jardines tenía como requisito que la residencia familiar estuviera ubicada en zonas de bajo nivel socioeconómico, así como comprobar la inserción laboral de padres y madres de familia, sobre todo de estas últimas, como criterio central para definir que se tenía la necesidad de tener un cupo los establecimientos. Una vez ingresados, niñas y niños eran organizados por niveles según sus edades, entre sala maternal, bebés, gateadores, caminadores, jardín y transición. El tamaño de los grupos dependía de la demanda por los servicios y la capacidad de los salones o aulas, más que de criterios claramente establecidos de número de personas por maestra⁹¹.

4.2 Transformaciones en el espacio laboral. Periodo 2000-2015.

El proceso de consolidación de los servicios para la infancia dentro de la agenda pública de la ciudad generado a partir del año 2000 conllevó modificaciones en la forma de funcionamiento de los jardines infantiles. Factores como el reconocimiento de la educación inicial como un derecho, que debía ser garantizado de manera gratuita por el Estado, durante el año 2006, así como la estandarización de los procesos de trabajo, la definición más precisa de los perfiles y cargos intervinientes en cada establecimiento trajeron consecuencias de diversa índole sobre estos espacios laborales.

⁹¹ En los relatos de las entrevistadas aparecieron alusiones a grupos con 30 o 40 niños/as a cargo de una sola trabajadora.

El esquema mixto de financiación reseñado para el periodo anterior se modificó, debido a que se eliminó el aporte económico de las familias como contraprestación para el acceso de sus hijos/as a los servicios. Como la totalidad del recurso necesario para la operación de los servicios provenía del Estado, también perdieron funcionalidad las asociaciones de padres. En ese sentido, la corresponsabilidad con las familias beneficiarias de los servicios fue redefinida, sin incluir la entrega contribuciones económicas. A cambio de ello, desde el discurso institucional se enfatizó la concurrencia entre las familias y el personal de los jardines, en términos de la asunción de metas comunes relacionadas con bienestar físico y emocional de niñas y niños, así como con el acompañamiento y asesoría por parte de la institucionalidad para el adecuado cumplimiento de los roles parentales.

La gratuidad en los servicios también generó que se modificaran las formas de inserción laboral de las trabajadoras de la infancia. Sin la intermediación de las asociaciones de padres, que como se señaló páginas atrás venían vinculando maestras para garantizar los servicios de los jardines infantiles, la institucionalidad⁹² procedió a contratar directamente al personal docente, mediante formas flexibles de trabajo, por honorarios u órdenes de prestación de servicios que se renovaban por periodos cortos de tiempo, sin generar carga prestacional para los empleadores. Aun cuando la entidad sumió directamente el pago del grupo de trabajadoras con funciones específicas con niñas y niños, mantuvo un esquema dual contratación. En el año 2007 recibió algunas trabajadoras que se sumaron a su planta de personal estable, pero a la par con ello optó mayoritariamente por vincular maestras por honorarios.

La definición de estándares para el ingreso del personal a los establecimientos incluyó que se formularan criterios para la contratación de las trabajadoras, con requerimientos educativos superiores a los utilizados durante el periodo anterior que incluían el desarrollo de estudios técnicos o universitarios. También se exigió contar con experiencia en el trabajo con infantes, bien fuera proveniente de empleos previos o de las prácticas universitarias.

⁹² En ese momento Secretaría Distrital de Integración Social.

Respecto a la organización interna del trabajo en los jardines, con los estándares se mantuvo la jerarquía entre personal docente y directora, pero esta última pasó a ser denominada como coordinadora. Además, se instauró la diferenciación entre maestras profesionales o técnicas, dependiendo de su nivel de formación. En cuanto a las labores de mantenimiento de los jardines infantiles (aseo, cocina y vigilancia) se siguieron subcontratando con empresas privadas dedicadas a esas áreas.

La presencia estatal como financiadora exclusiva de los establecimientos también incrementó las formas de control sobre el trabajo, los informes de actividades y los formatos para el seguimiento de la población beneficiaria. Igualmente, se formularon nuevos criterios para que la inversión pública se dedicara a quienes más la necesitaban, es decir niñas y niños en situación de vulnerabilidad social. Eso conllevó que se prohibiera que el personal consumiera los alimentos destinados a las y los infantes, así como el que ingresaran a sus propios hijos como receptores de los servicios.

También implicó que se modificaran los criterios de admisión a los jardines, con instrumentos más precisos para identificar a los merecedores de este servicio estatal. Se mantuvo como criterio priorizar a población ubicada en contextos con bajo nivel socioeconómico, pero perdió fuerza el criterio de exigir pruebas de la vinculación laboral de sus padres como requisito para el ingreso. A cambio de ello se amplió el rango de situaciones que permiten clasificar a niñas y niños como beneficiarios, incluyendo criterios de vulnerabilidad social como el desplazamiento forzado por la violencia, la discapacidad y la pertenencia étnica.

Tras la expedición del lineamiento pedagógico y su difusión como instrumento para el trabajo cotidiano en los jardines los contenidos específicos del trabajo con niñas y niños también adquirieron otros matices. Se precisó la educación inicial como la función central de los jardines. Aunque las rutinas fundamentales de trabajo no se modificaron sustancialmente con estas apreciaciones a diferencia de la etapa anterior, se definió que el trabajo con niñas y niños tenía un sentido no solo preparatorio o instructivo, enfocado en facilitar el ingreso a la escuela primaria, sino también importante en sí mismo, en términos de los beneficios para el

potenciamiento de las capacidades de las y los infantes y su bienestar en el presente. La tabla 7 sintetiza los aspectos señalados:

Tabla 7 Síntesis de las características de los jardines tradicionales. Periodo 1980-1999 y periodo 2000-2015.

Características		Periodo incipiente (1980-1999)	Periodo de consolidación (2000-2015)
Organizativas	Fuente de financiamiento a los establecimientos	Esquema mixto con participación del Estado y las familias beneficiarias.	Exclusivamente estatal.
	Denominación de las trabajadoras y tipo de vínculo laboral.	Instructoras (planta) Maestras/profesoras (Contratadas mediante asociaciones de padres)	Instructoras (Planta) Maestras técnicas y profesionales (Contratos por honorarios)
	Remuneración	Sí. Para personal de planta superior al salario mínimo. Para maestras contratadas por medio de asociaciones de padres el equivalente a un salario mínimo.	Salarios integrales ⁹³ por honorarios: Coordinadora: \$3.014.000 (equivalente a 4.7 salarios mínimos vigentes para el año 2015 ⁹⁴) Maestra profesional: %2.080.000 (equivalente a 3.23 salarios mínimos vigentes para el año 2015). Maestra Técnica: %1.478.000 (equivalente a 2.3 salarios mínimos vigentes para el año 2015 ⁹⁵).
	Cargos existentes en el establecimiento	Directora. Maestras y/o instructoras. Personal de aseo, vigilancia y preparación de alimentos.	Coordinadora. Maestras técnicas, profesionales e instructoras.
	Horarios	8 horas diurnas. Con interrupción solo por cierre de los	8 horas diurnas. Con interrupción solo por cierre de los

⁹³ El Salario integral incluye dentro del valor total, además del trabajo ordinario, las prestaciones, recargos y beneficios tales como el correspondiente al trabajo nocturno, extraordinario, dominical y festivo, el de primas legales, extralegales, las cesantías y sus intereses, subsidios y suministros en especie; y en general, las que se incluyan en dicha estipulación. Fuente: <http://www.gerencie.com/salario-integral.html>.

⁹⁴ En el año 2015 el salario mínimo legal vigente fue de 644.550 pesos colombianos.

⁹⁵ Fuente: respuesta derecho de petición radicado SAL-26218.

		establecimientos por un mes a fin de año.	establecimientos por un mes a fin de año.
	Requisitos para el ingreso de niñas/os	Nivel socioeconómico bajo y padres vinculados al mercado laboral con imposibilidad para el cuidado diurno.	Nivel socioeconómico bajo y otras situaciones que generan vulnerabilidad como la discapacidad, violencia sociopolítica y la pertenencia étnica.
	Número de niñas/os por maestra.	30-40 dependiendo de la capacidad de los salones y la demanda de las comunidades.	0-12 meses: máx. 10 niños/as. 13-23 meses: máx. 10 niños/as. 24-36 meses: máx. 15 niños/as. 37-46 meses: máx. 20 niños/as. 48-60 meses: máx. 25 niños/as.
Pedagógicas	Tipo de educación	Educación preescolar.	Educación inicial

Fuente: elaboración propia a partir de las entrevistas con trabajadoras y del documento: Alcaldía Mayor de Bogotá (2009). Lineamientos y estándares técnicos de calidad para los servicios de educación inicial en Bogotá. Bogotá.

4.3 Trayectorias y experiencias de las trabajadoras.

Una vez esbozadas las características generales de los jardines tradicionales en tanto espacios laborales en los que se atiende la infancia se dará paso a la reconstrucción de las trayectorias de las trabajadoras organizadas según cohortes definidas antes y después del año 2000⁹⁶.

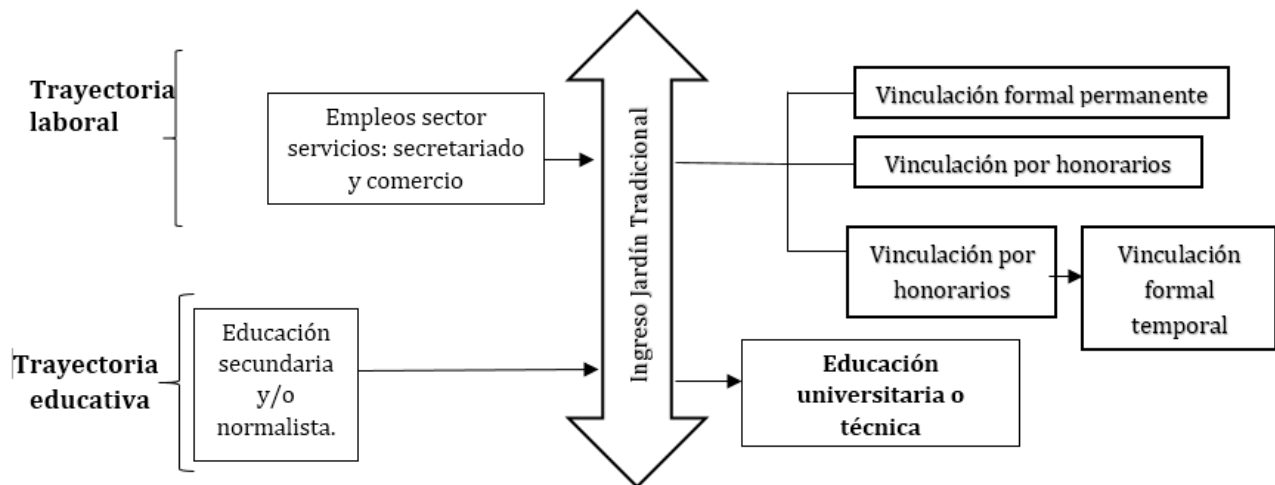
4.3.1 Cohorte 1. Trabajadoras con vinculación a los jardines infantiles periodo 1980-1999.

Esta cohorte ingresó a los jardines infantiles antes del año 2000, durante la etapa que se denominó dentro de esta investigación como periodo incipiente de los servicios no formales

⁹⁶ Los esquemas elaborados con base en las trayectorias narradas por cada una de las trabajadoras de los jardines infantiles tradicionales se pueden consultar en el anexo 4. Allí se combinan sus itinerarios educativos, laborales y familiares.

para la infancia bogotana. Sus integrantes tienen en promedio 26 años de servicio. El gráfico 6 sintetiza los elementos definidos como criterio para la caracterización de sus trayectorias, en los que se incluyen aspectos laborales y educativos, organizados en relación con el evento de haberse vinculado a este tipo de establecimientos:

Gráfico 6. Trayectorias de las trabajadoras con vinculación a los jardines infantiles tradicionales periodo 1980-1999



Fuente: elaboración propia a partir de las entrevistas con trabajadoras.

4.3.1.1 Trayectoria previa al ingreso a los jardines infantiles.

Un primer elemento a destacar para la comprensión de quienes son las trabajadoras que componen esta cohorte tiene que ver con su origen social, así como con los itinerarios laboral y educativo desarrollados de manera previa al ingreso al trabajo en los jardines infantiles⁹⁷. Al respecto se encontró que las entrevistadas provienen de familias migrantes cuyos padres contaron con posibilidades de inserción económica en empleos no calificados, que les permitían devengar lo suficiente para garantizar el sostenimiento de sus familias, por lo cual describen su situación económica durante la niñez y juventud en términos de “*tener lo necesario para vivir*” aunque “*sin lujos*”. De su contexto de residencia durante la infancia y juventud destacan que

⁹⁷ El anexo 6 contiene la síntesis de los factores considerados para la caracterización del origen social de las trabajadoras de los jardines infantiles tradicionales. Asimismo, en el anexo 10 se presentan los empleos previos al ingreso a los servicios y en el anexo 8 el nivel educativo máximo alcanzado para ese mismo momento.

vivieron en barrios de reciente formación, con acceso a servicios públicos. En ellos pudieron adelantar estudios en instituciones estatales y terminar la secundaria entre los 18 y los 20 años de edad.

Todas señalan haber podido tener dedicación exclusiva a sus estudios sin tener que emplearse para devengar ingresos propios, salvo algunas experiencias de trabajo vacacional esporádico para “ayudarse” con los gastos de vestuario. Iniciaron su vida laboral en actividades en las que se empleaban fácilmente mujeres jóvenes recién egresadas de la secundaria, como vendedoras de ropa y como secretarias en empresas privadas. Además, afirmaron que a lo largo de sus vidas desarrollaron actividades de trabajo familiar que describen como formas de apoyo a sus madres con labores domésticas o de cuidado de sus hermanas/os.

En general se encuentra que para este grupo de mujeres la inserción en el trabajo extradoméstico constituía parte de sus expectativas de vida, lo consideraban algo necesario para su sostenimiento propio y el de sus familias. Aunque sus trayectorias previas al ingreso a los jardines fueron discontinuas por eventos como el nacimiento de sus hijos/as, buscaron la forma de volverse a emplear cuando consideraban que ellos y ellas estaban en edad de permanecer al cuidado de terceras personas, bien fuera dentro de redes familiares o en instituciones para la infancia.

La secuencia de la trayectoria predominante dentro de este grupo incluyó la priorización de la realización de estudios de secundaria, tras lo cual ingresaron a empleos del sector servicios y posteriormente al trabajo en los jardines infantiles. De sus narraciones se desprende que ejercer como educadoras constituyó un futuro que había pasado por sus mentes en algún momento de sus vidas, aunque no necesariamente se visualizaban trabajando con menores de cinco años.

Sus descripciones sobre esta orientación dejan ver que participaron en procesos a través de los cuales fueron socializadas para aprender a desempeñar las tareas que aceptaron como “normales” para su sexo, como la enseñanza (Astelarra, 2007). Rememoran juegos en los que asumían el rol de profesoras frente a sus compañeros de clase o hermanos/as. Sus propias maestras, e incluso las figuras maternas de dos de ellas, que laboraron como docentes en algún

momento de sus vidas, aparecieron como los referentes más próximos a partir de los cuales visualizaron un posible futuro ocupacional, en una actividad que no resultaba extraña para las mujeres de su medio social. Asimismo, ubican situaciones en las que siendo estudiantes las dejaban a cargo de sus pares en el aula. Tal fue el caso de Silvana, hija de una docente de jardín infantil, que compartía con las y los niños que su mamá tenía a su cargo dentro de su misma casa y señaló:

“Empiezo a ver todo el mundo de la docente allá como niña, yo decía por qué ellas lo gritan a uno y lo regañan y empecé con lo mismo, esa imitación. Les decía los niños a hacer la fila, uno todo pequeñito, pero yo era la habladora, la cantante, les decía ya hicieron el tren, en el mismo salón les daba vueltas. Me decían la negrita, y yo ahí compartiendo la guía de ellos, siendo par, era la guía de ellos, la instructora, sacaba las guías, los ponía a trabajar con palos, una cantidad de cosas. Yo me crié así y todo eso me gustó”. Silvana.

Además, hicieron alusión a las prácticas de servicio social⁹⁸ adelantadas durante la secundaria como situaciones previas al empleo en los jardines infantiles, en las que se pudieron confrontar en mayor o menor medida con el ejercicio de trabajo en el aula. En ellas realizaron actividades como alfabetizar adultos o reforzar el aprendizaje escolar de niñas y niños de diferentes edades. A partir de ello afirman que si bien se desempeñaron en otras ramas de actividad antes de ingresar a los jardines ya habían identificado previamente que contaban con algunas inquietudes o “vocación” para el trabajo de enseñanza. En ese sentido Hortensia identificó:

“Uno siempre se visualiza como la enfermera o profesora, pero mis juegos eran más por profesora (...) por eso a mí darme la oportunidad en un jardín no fue difícil, ya tenía idea, por las prácticas que tuvimos en el bachillerato, para mí fueron importantes (...) Yo apenas con un bachillerato, porque la mujer hasta ahora estaba incursionando en la parte laboral” Hortensia.

Ellas, junto con las pocas entrevistadas que habían llevado a cabo estudios en escuelas normales y recibido formación específica para la enseñanza, destacaron que consideraban que poseían características naturales o propias de su personalidad que las convirtieron en idóneas para el desempeño en esas áreas, como la paciencia y la abnegación. En sus descripciones refieren la

⁹⁸ Las prácticas de servicio social o de “alfabetización” constituyen actividades establecidas por la normatividad nacional para ser desarrolladas durante los últimos dos años de la secundaria. En ellas las y los estudiantes realizan labores voluntarias de apoyo a servicios sociales (escuelas, jardines infantiles, bibliotecas, centros de salud, etc.), con el fin tanto de tener experiencias de socialización en ambientes extra-escolares como de aportar a sus comunidades desde su rol como estudiantes.

posesión de habilidades generizadas, que se conjugan discursivamente dentro de la producción de una imagen idealizada de la maestra (Acker, 1995) en la que el altruismo cobra un papel determinante al momento de justificar que tenían inclinaciones hacia el trabajo con comunidades socialmente deprimidas. Una de ellas refirió:

“Mi finalidad siempre fue ayudar a las familias, ayudar a los niños, en mi familia tenemos todos como ese espíritu de ayudar, de dar a los demás. Uno de mis hermanos tiene una empresa, el lleva niños con discapacidad, una de mis hermanas también estudió pedagogía, tiene que ver con niños. Mi hermana la mayor tiene una fundación de niños abandonados y fuera eso es dama voluntaria en el instituto de cancerología, ayuda los niños, es algo bonito, una experiencia bonita que a uno como que le nace y se siente bien haciéndolo” Amanda.

4.3.1.2 El ingreso a los jardines infantiles.

“En ese tiempo nos llamaban niñeras” Griselda.

El ingreso a los jardines infantiles representó que esta cohorte de trabajadoras pasase de empleos dentro del sector privado al público. Respecto a su trayectoria laboral anterior el ingreso a los jardines infantiles representó incursionar en una ocupación novedosa en cuanto a exigencias y pautas para el desarrollo del trabajo. Sin embargo, de las narrativas sobre ese momento se desprende que una vez insertas en el empleo utilizaron a su favor algunos saberes acumulados, que funcionaron a manera de lo que Bertaux (2005) denominó como capital biográfico, en el sentido que aplicaron habilidades provenientes de sus empleos como secretarias u oficinistas, que facilitaban su labor al momento de redactar documentos propios del quehacer de los establecimientos, así como para diligenciar formatos de seguimiento y control de las actividades de las y los niños a su cargo.

También aplicaron habilidades sociales provenientes de empleos en atención al público para el trato cotidiano con las familias que se beneficiaban de su trabajo. Con ese acumulado accedieron a espacios con rutinas ya creadas, patrones de comportamiento esperados para cada agente según su cargo, bien fuera en el área de la cocina, la vigilancia o el aula. Asimismo, con formas de control sobre el trabajo y jerarquías establecidas dentro del organigrama de los establecimientos, así como otras implícitas generadas por factores como la antigüedad de las trabajadoras y la naturaleza de sus contratos.

En cuanto al ejercicio de sus labores concretas con niñas y niños sus narrativas sobre esa época coinciden con los hallazgos de Donlucas (2009) sobre la preeminencia de representaciones sobre virtudes personales de las docentes que se ubican como determinantes para el ejercicio del rol docente incluso por encima de la práctica educativa misma. Por eso puntualizan aspectos como la paciencia, docilidad, bondad, entrega y la capacidad para “querer” al niño como fundamentales para la adaptación al trabajo. Además, las que eran madres capitalizaron su experiencia previa, que funcionó como recurso para facilitar su desempeño:

“Soy madre de tres hijos y desde mi alma, desde mi vocación, les he prestado los servicios a los niños de cero a cinco años. Yo diría que las personas que estamos a cargo de los niños en la primera infancia lo más importante es la vocación y la red del buen trato, cuando se tiene esa vocación y esa red del buen trato las otras cosas vienen ya por añadidura, porque donde hay acogida afectuosa, donde hay acogida amorosa, todo funciona bien (...) Tenía mi experiencia como mamá, ya tenía los cuidados que había que tenerle a un bebé. Desde que yo fui mamá siempre tuve ese carisma, ese cuidado para proporcionar a los niños, que el afecto, que el hablarles, eso me sensibilizó mucho y eso fue lo que me abrió puertas. Además, a nosotras nos supervisaban y nos daban muchos cursos, nos preparaban, también uno como funcionario debería estarse actualizando” Griselda.

Consideran que la maternidad las sensibilizó frente a las necesidades de las y los infantes, les aportó experiencia práctica en aspectos relativos al cuidado cotidiano, pero recalcan que la crianza familiar difiere del trabajo requerido para coordinar grupos grandes de niñas y niños. Al respecto Camelia recordó su ingreso de la siguiente forma:

“Me dieron la oportunidad, pero lo mío fue empírico, yo tenía la vocación, pero no tenía la formación. Ahora imagínese a una mujer sola con 45 niños y tener la capacidad de manejarlos a todos, uno con dos en la casa se defiende, pero acá es otra cosa. Uy al principio sí, impactante. A mí me dijeron siga, este es su salón, éstos son sus niños, yo dije vamos a ver cómo se hace esto. Me di a la tarea de preguntarle a cada niño cómo se llamaba, a ponerles con cinta el nombre para aprendérmelos, yo los contaba todo el tiempo, en la lista iba anotando quien vino. Trataba fotográficamente de grabarme la cara de todos esos niños. El comedor era para todos los niños, no se comía en los salones sino en un solo comedor, mesas para ocho, con butacas⁹⁹ largas, entonces imagínese el caos para pasar a estos niños cuando los otros estaban acabando. Pero me fui relacionando, me di a la tarea de leer qué se hace con esos niños e ir ideando mi metodología”. Camelia.

⁹⁹ Asiento o silla.

Ser mujeres, tener hijos y contar con alguna experiencia como empleadas en el sector servicios no les garantizó contar con todas las habilidades y conocimientos requeridos para el trabajo con infantes. La “vocación”, “carisma” o inclinación hacia la enseñanza, sumadas a las características personales señaladas constituyeron un punto de partida, que se debió complementar con aprendizajes prácticos sobre las rutinas de aseo, el manejo de los grupos y las dinámicas pedagógicas dentro del aula.

En ese proceso identificaron como agentes fundamentales para la socialización dentro del trabajo, o la interiorización de los roles laborales, a sus compañeras de trabajo, quienes las orientaban sobre el desarrollo de la labor y las motivaban para mantenerse en ella. Asimismo, la institución que las contrató las capacitaba en áreas de salud y en aspectos pedagógicos.

“Yo nunca había cambiado un pañal, cuando llegué a sala cuna me dicen ese es su nivel. Di con una excelente compañera, me dijo tranquila yo le ayudo a cambiarlos. Pero me dieron hongos en las manos, se me caía la piel de las manos, como la primera semana dije no aguanto. Ella me decía cómo se va a retirar, la coordinadora me decía tiene que seguir estudiando” Felicia.

Junto con esos aportes, el ingreso a los trabajos les implicó una importante cuota de implicación personal para ajustarse a los requerimientos de sus cargos. Apelaron a investigar por su cuenta sobre técnicas de trabajo en el aula y, ante la escasez de recursos pedagógicos como juegos y útiles escolares, idearon maneras para maximizar la duración de los implementos que les asignaban año a año, para reciclar materiales y para motivar a las familias para que les aportaran papelería o insumos de trabajo elaborados por ellos mismos, en la medida que sus posibilidades económicas lo permitían.

Respecto a las condiciones laborales se encontró que las trabajadoras de esta cohorte recibieron beneficios adicionales a las asignaciones salariales que aumentaban su grado de conformidad con el empleo. Al respecto destacaron que recibían alimentos diariamente, tal como sucedía con las y los niños a su cargo. Sumado a ello, quienes lo necesitaron contaron con facilidades para el cuidado cotidiano de sus propios hijos/as en el lugar de trabajo. Enfatizaron que aprovecharon los servicios durante una etapa de sus vidas en la que tenían necesidades de conciliar familia y empleo, pero que no fue su principal motivación para acceder y permanecer en los jardines

infantiles. De hecho, al analizar retrospectivamente las ventajas y desventajas de estas situaciones también señalaron que se prestó para situaciones negativas, como la existencia de preferencias o la generación de distracciones en el trabajo de las educadoras.

La transición hacia el empleo en los jardines infantiles de esta cohorte de trabajadoras las ubicó como agentes dentro de una red de servicios estatales para la infancia, que apenas empezaba a consolidarse en la ciudad. Por esa razón, en sus narrativas sobre el significado del ingreso al trabajo destacaron que se convirtieron en partícipes del proceso de difusión de este tipo de establecimientos, cuyas ventajas no siempre eran reconocidas en las localidades en las que se ubicaban. Eso marcó su experiencia vivencial sobre ese momento de sus vidas, del que destacaron su aporte personal para poner en marcha jardines infantiles, expresado en procesos de gestión de recursos frente a la institucionalidad y convocatoria dentro de las mismas comunidades para que utilizaran estos apoyos para la atención infantil:

“Cualquier persona podía llegar y se le veía la necesidad, lo que yo le decía, eran mujeres, gente de San Blas, gente de ahí arriba que ahora no recuerdo los nombres de esos barrios, eran muy vulnerables, personas que trabajaban más que todo en casas de familia. Luego me trasladaron para Santa Librada¹⁰⁰, empecé con un jardín nuevo, sin personal, ni la comunidad conocía, no sabían que era un jardín, no les interesaba de pronto llevar los niños, hasta que yo las empecé a enamorar y decirles esto es bonito, aquí los niños aprenden, ya la comunidad empezó el reconocimiento del jardín”. Milagros.

Pese a las diferencias en el tipo de contrato con el que fueron vinculadas a los jardines, expresan que asumieron una labor como pioneras dentro de su área de desempeño y funciones relativas a la función estatal frente a las necesidades de comunidades carenciadas. Asumieron paulatinamente el rol de maestras, aunque era un papel que se dibujaba difuso, particularmente para aquellas que no tenían formación en educación y se encargaban principalmente del trabajo con las y los niños entre cero y tres años. Eso se acentuaba por las características de esa época en la que existía menos conciencia acerca de la importancia de los jardines infantiles y eran concebidos fundamentalmente como lugares para dejar a niñas y niños cuando no había personas de la familia de quien disponer para su cuidado o como guarderías:

¹⁰⁰ Barrio ubicado en la localidad de Usme, al suroriente de la ciudad.

“Yo recién desempacada ni sabía cambiar pañales, uno se visualiza de maestra de enseñar, no de maestra de cambiar pañales y todo eso, además todavía no estaba, digamos metido en la gente, sino que eran las guarderías donde cuidaban los niños. No se decía jardín sino guardería, la gente allá como las muchachas del servicio que me cuidan los niños, aunque sí le decían a uno profesora y todo eso, pero la gente no tenía como visto que esto era educación. Que el hecho de cambiarles un pañal, nosotras les hacíamos actividades, teníamos que plasmarlas, cumplir un horario que es muy riguroso”. Hortensia.

4.3.1.3 Transiciones experimentadas por la cohorte.

Esta cohorte fue la que experimentó más directamente los cambios generados en el funcionamiento de los jardines durante la etapa en la que la institución empleadora impulsó procesos de reflexión sobre la práctica pedagógica y las formas organizativas de los establecimientos. A partir del año 2000 participaron en el proceso de formularon de documentos técnicos en esos temas, a la vez que en objetos de observación y cuestionamiento sobre su trabajo.

Como consecuencia de ello, expresan posturas ambivalentes frente a ese momento institucional. Por un lado, destacan resultados positivos, pues de ahí derivaron tanto el lineamiento pedagógico, como los estándares técnicos de funcionamiento de los establecimientos, que, a su modo de ver, alivianaron un poco el trabajo cotidiano al reducir el número de infantes en cada aula; redundaron en mejoras físicas en las instituciones; a la vez que, en la formulación de pautas claras para el desarrollo de la labor, o como describen, en la creación de un norte compartido para su trabajo.

De otro lado, también afirman que en los procesos de formulación de estos instrumentos se evidenció algún nivel de desconocimiento de la labor que se llevaba a cabo en los jardines e incluso de invisibilización del aporte de las mujeres que, aun cuando en su mayoría no contaban con estudios específicos en educación infantil, desarrollaron estrategias para cumplir con las tareas que se les asignaban. Así lo expresó Camelia:

“Ya se cualificó el talento humano en la Secretaría. Pero vuelvo y retomo, la experiencia de todas estas mujeres que iniciamos no la pueden olvidar, fuimos pioneras, se dejó un saber empírico excelente y se ayudó a formar a otras. Que la academia nos ayudó a perfeccionarlo, sí, claro. Pero que nosotras éramos antes las

que atendíamos a estos niños con nuestro saber en todas las áreas y les dábamos solución también. Eso hay que decirlo porque si usted lo lee ahí dice que somos maltratantes, una cantidad de cosas. Todo no es mentira, se presentaron situaciones, eso no se puede desconocer, pero tampoco esa cuestión tan sesgada que hicieron, tan fuerte. Creo que todas esas mujeres que llegaron al Departamento lo hicieron por necesidad, tenían que trabajar, casi todas eran cabeza de hogar, no tenían apoyo de nadie, aprendieron de la experiencia, entre esas me incluyo yo (...) ¿cómo lo hicieron? Nadie se dio a la tarea de preguntar, solo la crítica, no están preparadas. Pero fueron mujeres que llegaron ahí y sacaron generaciones de ciudadanos competentes” Camelia.

A medida que se producían los documentos institucionales sobre la educación infantil se fue matizando el tono con el que se refería a la situación de los diferentes tipos de establecimientos para la infancia, eso contribuyó en gran medida a que se ganara la adscripción del personal con el logro de las metas formuladas en torno a la necesidad de unificar criterios de atención en los establecimientos públicos. Las figuras de las expertas contratadas en la materia resultaron fundamentales, por ello las identifican como personas que supieron “ganarse” a las maestras e involucrarlas en la elaboración y difusión de los lineamientos, que en la actualidad hacen parte de las narrativas sobre la práctica de las mujeres entrevistadas, en las que realizan constantes alusiones a sus ejes, componentes y estrategias.

Como se señaló al inicio del capítulo, durante esa etapa, el aumento de la visibilidad social de la primera infancia como grupo poblacional específico dentro de la política pública bogotana y el énfasis otorgado a la garantía de sus derechos como responsabilidad estatal, generó que se destinaran recursos específicos para su atención y que se empezara a ofrecer sin costo alguno para las familias beneficiarias.

Lo señalado tuvo repercusiones a nivel de las formas de contratación de las educadoras, que se verán en el siguiente apartado, pero también en las formas de funcionamiento diario de los jardines infantiles. La alimentación, a la que podían acceder las y los infantes, así como el personal de los establecimientos para su atención, fue circunscrita específicamente para los primeros. En una etapa en la que mejoraban los salarios y las mujeres a cargo de los grupos perdió fuerza la necesidad de subsidiar su acceso a prebendas de este tipo, que desde el discurso estatal deberían estar focalizadas únicamente en las personas que cumplían los requisitos para ser clasificadas como beneficiarias o merecedoras de la ayuda estatal. Ese cambio fue

interpretado por las trabajadoras como una pérdida de derechos que no se pudo detener por falta de capacidad organizativa y gestión de su parte.

“Esa fue una lucha muy triste, creo que fue una lucha que nosotros como gremio nos dejamos quitar (...) fue cuando dijeron no pueden comer en los jardines porque eso es plata pública. Eso se debatió, por unos años se concertó que dábamos una cuota y comprábamos alimentos y podíamos consumirlos ahí. Pero luego ya se prohibió del todo. Siempre ha habido abundancia de mercados, siempre, toda la vida ha habido abundancia, o sea que nunca en la vida uno deja de darle de comer a los niños por comer el personal. Nosotras las docentes, con esos sueldos, esas jornadas agotadoras, a nosotras si nos mezquinan eso (...). Por ejemplo, a las once que les sirven el almuerzo y una profe tiene hambre, es un ser humano, en todas las partes donde se manejan restaurantes, en los colegios les dan la alimentación. Diferente que le digan a uno le descuento una cuota, no importa, si estamos educando para que coman, pero si a la docente no se la invita a comer, es vital que la profe coma” Hortensia.

Otro aspecto que emergió dentro de las experiencias de las mujeres de esta cohorte relativo a la modificación en las formas de financiamiento de los jardines infantiles fue que la gratuidad trajo consigo la prohibición de solicitar a las familias apoyo con materiales pedagógicos para sus hijas e hijos. Las trabajadoras empezaron a depender exclusivamente de los recursos destinados por la institucionalidad para tal efecto, pero esas destinaciones no siempre son suficientes, tienen tiempos de trámite y entrega a los establecimientos que no coinciden con las necesidades de la práctica.

Por ello consideran que los cambios reseñados han limitado un poco en el ejercicio de su labor, a la vez que han modificado las relaciones con padres y madres de familia, que pasaron de un esquema de colaboración más estrecha a uno en el que predomina la exigencia de cumplimiento de las obligaciones por parte del Estado.

4.3.1.3.1 La profesionalización.

“Es algo maravilloso, porque ya el nivel está subiendo” Hortensia.

Lo que las trabajadoras de este grupo califican como “el ambiente pedagógico” de los jardines, que se generó a partir del año 2000, trajo aparejada la necesidad de que el personal que ejercía labores educativas ingresara a realizar estudios técnicos o universitarios como requisito para la contratación. Debido a ello, la transición hacia la educación superior de esta cohorte sucedió en

un momento de sus vidas en el que ya estaban con años acumulados dentro de su labor y fue descrita como una experiencia cuyo desarrollo estuvo mediada tanto por imperativos institucionales como por motivaciones personales. En los primeros, las narraciones de las trabajadoras recalcaron que el lineamiento pedagógico, así como la normatividad sobre el funcionamiento de los servicios estableció como requisito para el ejercicio la posesión de títulos que acreditaran la formación en temas de infancia:

“El primero fue el modelo pedagógico que salió en 2006, con eso se gestó todo un ambiente pedagógico. La Secretaría se formó en 2006¹⁰¹, la ley de infancia y adolescencia fue contundente frente a este proceso, se abrieron esos horizontes, aquí tiene que haber gente formada, comenzó el acoso (...) mucho rumor, que las van a sacar (...). En el 2008 comenzaron bueno, queridas maestras, necesitamos licenciadas, la norma lo dice claro, a 2010 la secretaría tiene que tener un número considerable de licenciadas porque estamos hablando de educación inicial. El lineamiento es claro, tenemos que estar con licenciadas, pedagogía infantil, normalistas superiores, en esa medida pues ¿qué nos tocó hacer? Yo me hice profesional a los 45 años. Comencé a estudiar a los 42, a los 45 me hice licenciada. Estudié tres años día y noche, todos los días para llegar al 2010 graduada y seguir trabajando” Camelia.

Además de las exigencias para los procesos de contratación, en los que se impuso progresivamente la presentación de títulos como requisito, las trabajadoras señalaron que estudiar más allá de la secundaria también constituyó un interés propio, que emergió dentro de la práctica cotidiana que llevaban a cabo en el aula. Identificaron que pese al acumulado de experiencia empírica había ocasiones en las que sentían que se “quedaban cortas” al momento de responder a las demandas de niñas y niños, que cambiaban en sus características entre las diferentes generaciones, y cuya atención cotidiana les generaba retos. Esos hechos también potenciaron que buscaran la manera de vincularse a instituciones de educación superior para adquirir nuevos aprendizajes o actualizarse:

“Al principio empecé a investigar a preguntar, por mi cuenta, por aquí y por acá, ir como agarrando de todo lo que podía, libros, guías, todo eso. Me preguntaba será que algún día voy a poder estudiar, porque necesito. No puedo salir con un chorro de babas para mis niños, me sentía como floja, me faltaba algo, pues el estudio” Silvana.

¹⁰¹ Se refiere al cambio administrativo por el cual el Departamento Administrativo de Bienestar Social se transformó en Secretaría Distrital de Integración Social.

Como resultado de lo señalado, las mujeres de esta cohorte desplegaron formas de adaptación para el cumplimiento de las metas relativas a la profesionalización. Iniciaron estudios superiores en un ambiente que tendía a tornarse amenazante para aquellas que no tenían vinculación estable con la institucionalidad y que presumían que podían ser reemplazadas por nuevas trabajadoras que contaran con estudios acreditados. Las narrativas sobre esta experiencia están marcadas por el momento de su vida en el que desarrollaron sus estudios, cuando ya estaban insertas como trabajadoras y con familias conformadas que también demandaban atención de su parte. Por eso describen su educación terciaria como un proceso que se sumó como una tercera jornada que debían ajustar con sus demás responsabilidades.

En esta cohorte la transición educativa se asoció principalmente con esfuerzo personal, sacrificio de tiempos familiares y sobre todo de descanso. Una estrategia implementada para alivianar un poco esas situaciones consistió en vincularse a universidades con programas flexibles, que se adaptaban a sus horarios laborales y en las que incluso les homologaron parte de su experiencia laboral de manera que se redujo sustancialmente su tiempo de formación.

Asimismo, algunas contaron con la posibilidad de adelantar las prácticas exigidas por las universidades dentro de los mismos jardines en los que se encontraban laborando o recibieron apoyos institucionales para el desarrollo de sus estudios, a través de convenios que les abarataron los costos de las carreras. En ocasiones, cumplir lo que para algunas de ellas se convirtió en el sueño de ser profesionales conllevó también rupturas personales, como en el caso de Silvana, cuyo esposo la ubicó en la encrucijada de decidir entre la familia y los estudios:

“Ya cuando entras a la universidad como que los ojos se te abren, empiezas a proyectarte, un proyecto de vida que dio un giro. Mi vida cambió otra vez, él (su esposo) me dijo o su estudio o su hogar. Yo le dije bueno, lamentablemente yo quiero continuar con lo mío, yo amo a mi hijo, pero no voy a cortar mis sueños, necesito seguir brindando a una sociedad, los niños, unas familias y otras personas. Él no entendió, se acabó esa relación”. Silvana.

La mayoría de ellas culminó su educación en edades superiores a las de sus demás compañeras de estudio y consideran que su presencia en las aulas les representó asumir un mayor nivel de implicación personal y compromiso en comparación con ellas, que eran mujeres más jóvenes, solteras, sin hijos y más acostumbradas a las dinámicas de la academia. Por lo señalado valoran

su profesionalización como un logro personal, que les acarreó reconocimiento a nivel familiar y también de la comunidad educativa de la que hacen parte. A nivel de sus grupos de referencia más cercanos, esa transición educativa las ubicó como las primeras profesionales de sus familias y en muchos casos como las únicas personas de su medio social más cercano con ese nivel de formación. Hortensia recuerda sus estudios así:

“Hice mi carrera ya estando trabajando, como le dije yo no podía quedarme solo con el bachillerato, si seguía así no me reconocían la prima técnica¹⁰², la diferencia salarial con mis compañeras era abismal. Entonces yo me animé también, toca hacerle porque no hay de otra. También aparte de que me representaba monetariamente también el que uno tuviera su profesionalización es algo maravilloso, porque ya el nivel está subiendo (...) Soy la única en mi familia con carrera y la única que trabaja porque de mis hermanitas ninguna, se dedicaron al hogar. De estabilidad y de todo soy la única. Entonces por supuesto mi papito es más orgulloso, que su profe, para el yo soy la profe, la profe” Hortensia.

Además de obtener beneficios simbólicos y económicos, las trabajadoras de este grupo identifican que gracias a la educación que recibieron pudieron confrontar su práctica cotidiana, visitar sus formas de trabajo, sus supuestos y metodologías. Por los motivos señalados, en general le otorgan a la profesionalización un significado positivo, pese al cansancio personal resultante de tener que conciliar roles laborales, familiares y educativos durante el tiempo que duraron sus estudios.

Desde su perspectiva, la conversión en profesionales en sus áreas de desempeño les aportó sobre todo fundamentación conceptual o teórica. Entraron en contacto por primera vez o actualizaron informaciones que ya poseían sobre la historia de la educación y las escuelas del desarrollo infantil. Eso mejoró sus posibilidades de aportar en discusiones sobre esos temas en la entidad, planear actividades y orientar su labor en el aula y con las familias, por medio de la incorporación de recursos técnicos que mejoraron sus niveles de argumentación.

Por esa vía la transición educativa las habilitó como expertas en su área de desempeño y las dotó de un certificado que se convirtió en requisito indispensable para la práctica. Pero, a pesar

¹⁰² Prima técnica es una asignación salarial adicional al salario base que se otorga dentro de los empleos del sector público con motivo de la posesión de estudios universitarios. El monto máximo de tal aumento es el equivalente al 40% adicional al salario promedio de la persona.

de poseer esos recursos, a nivel de la cotidianidad identifican que en el marco de sus funciones deben realizar una especie de traducción entre los códigos lingüísticos y los saberes aportados por la teoría, y las exigencias de su medio de trabajo, por ello son conscientes de las limitaciones de la teoría frente a la realidad social de niñas y niños.

“Esos son los cuestionamientos que yo me hago. No estoy diciendo que lo de Piaget no sirva, es historia, le aportó a la humanidad, hay que conocerla, pero no es el direccionamiento para un jardín de la ciudad de Bogotá, de la localidad de Kennedy, barrio Patio Bonito. Cuando el niño se para y le dice a usted, profe le vendo una bicha¹⁰³ ¿una qué? Una bicha profe, cuéntame qué es eso, y el niño te cuenta todo el proceso y te dice, es que mi papá vive de eso. O dice imagínate que mi papá llegó corriendo anoche y yo lloré y lo cogí porque lo iban a chuzar”¹⁰⁴. Camelia.

Debido a situaciones de ese tipo las maestras consideran que deben mantener una constante labor de aprendizaje cuyo único referente no es el saber teórico, sino las y los niños mismos, que las ilustran sobre las particularidades de sus vidas y les permiten avanzar en la comprensión de su medio social, las dinámicas de sus familias y las problemáticas específicas que enfrentan. Silvana refiere a ello de la siguiente forma:

“Uno a veces se limita, puede que haya mucho conocimiento de pedagogos, de científicos, pero ya en la práctica es otra cosa, porque eso lo traen desde afuera y lo tratan de amoldar aquí a una cultura diferente, a unos niños que viven económicamente mal, socialmente sin papá, o sin papá ni mamá, o ese título de familia compuesta no lo hay” Silvana.

Las trabajadoras destacan que mejoró su cualificación y que diversificaron sus estrategias pedagógicas, pero que el cambio fundamental en su labor estuvo representado en que les otorgaron un nuevo sentido a sus prácticas. Eso significa que comprendieron la intencionalidad de cada actividad en términos del potenciamiento del desarrollo infantil, la necesidad de contar con objetivos formulados en función de esa meta y no solamente como formalismo para llenar de actividades el día. Para ellas, éste nuevo entendimiento del horizonte de sus labores representa el aspecto fundamental que las distingue de las “simples cuidadoras” de niños/as.

¹⁰³ En la jerga de los expendedores de droga una bicha es un paquete pequeño de cocaína o algún otro estupefaciente que se distribuya en redes de microtráfico barrial.

¹⁰⁴ En el contexto de la frase la expresión chuzar refiere a que su padre iba a ser apuñalado o herido con un arma cortopunzante.

4.3.1.3.2 Patrones en el vínculo laboral.

Desde el periodo en el que ingresó esta cohorte, cuando apenas se empezaban a perfilar las características de los jardines infantiles como formas de atención a la infancia bogotana fue evidente la existencia de diferentes formas de contratación que, aunque han variado en sus contenidos a lo largo de los años, mantienen como común denominador la segmentación de las trabajadoras según diferentes tipos de vínculo laboral con la entidad empleadora. En consideración de esta situación fue posible identificar tres tipos de recorridos laborales para las trabajadoras de los jardines infantiles:

Trayectorias de vinculación formal permanente.

Desde los años ochenta hubo presencia en los jardines infantiles de trabajadoras que se vincularon a cargos de planta y que posteriormente pasaron a hacer parte de la carrera administrativa¹⁰⁵ como empleadas o funcionarias públicas. Este paso estuvo mediado por la presentación de pruebas que incluían exámenes escritos y entrevistas. Asimismo, por la revisión de sus expedientes u hojas de vida para determinar si se ajustaban o no a los perfiles establecidos para ocupar sus cargos, de sus certificados escolares y la emisión de conceptos favorables sobre su desempeño por parte de sus jefas inmediatas.

La conjunción entre una coyuntura institucional, como la apertura de la carrera administrativa, con factores personales como el hecho de estar ya vinculadas como trabajadoras de los jardines, con niveles educativos que para la época eran los adecuados para el ejercicio de sus cargos (nivel de secundaria y normalistas) propició que ingresaran dentro de un grupo que ha podido acumular una antigüedad considerable con vinculación directa con el Estado. Ese proceso fue

¹⁰⁵ La Carrera administrativa es un sistema de administración del personal que regula los procesos de selección, evaluación del desempeño, estímulos, capacitación y retiro del servicio público (Ramírez, 2011). En Bogotá se conformó durante la gestión del alcalde Andrés Pastrana Arango (1988-1990) y en ese momento favoreció el ingreso de 9.000 empleados/as, que constituían aproximadamente la mitad de la nómina de personas empleadas en entidades públicas de la ciudad (Pastrana, 1989).

destacado dentro de sus narrativas en las que recalcaron que su posición en el empleo ha obedecido principalmente al mérito personal y constituye un hecho que les ha redituado ganancias para la vida:

“Tengo el grado más alto para las profesoras que había en ese momento. Es de planta, planta por decreto, entré por méritos, ingresé por concurso abierto, pasé las pruebas (...) Ingresar a la Secretaría es un privilegio, gracias a este trabajo, gracias a las y los niños, gracias a una buena remuneración que nos da la Secretaría de Integración Social y al apoyo que nos ha dado a las madres cabeza de familia, porque yo fui cabeza de familia, prosperé gracias a eso” Griselda.

La inserción en cargos de la carrera administrativa les permitió ingresar a hacer parte de un grupo protegido, en la medida que recibieron los beneficios propios de las burocracias estatales, como estabilidad laboral, posibilidades de afiliación sindical, pago de prestaciones laborales como salud y pensión por parte de sus empleadores. Desde esa posición el paso del tiempo es recordado por las mujeres con esta trayectoria destacando que en un principio las condiciones laborales de los jardines eran homogéneas, hacían parte de la planta tanto las directoras de los jardines, como el personal docente y de los servicios de mantenimiento (aseo, cocina y celaduría). Al respecto Milagros afirmó:

“Siempre fuimos un equipo, éramos todas lo mismo de planta, no hubo nunca que quien vale más, éramos iguales. Ahora el personal de planta estamos en vía de extinción, todas son contratistas. El 14 de febrero¹⁰⁶ si Dios lo permite serían 29 años de trabajo, esto es mi vida, es mi razón de ser, me siento en lo mío. Me muevo como pez en el agua”. Milagros.

Luego de esos inicios evidenciaron la reducción del grupo de trabajadoras de planta, bien fuera porque preferían ser trasladadas a labores en otros proyectos de la entidad, que las alejaron del quehacer operativo de los jardines, por retiros motivados por problemas de salud acumulados o por la retracción numérica resultante de la jubilación de las personas mayores. Por ello se saben parte de un grupo que tiende a desaparecer y que observa cómo van llegando nuevos grupos de mujeres con tipos de vinculación disímiles a las suyas.

¹⁰⁶ La entrevista fue realizada en 2016.

A ese respecto consideran que, si bien las asignaciones salariales de algunas de las contratistas o maestras contratadas por honorarios pueden ser superiores a las que ellas reciben actualmente, no compensan la estabilidad en el empleo y los beneficios laborales que les han permitido construir trayectorias laborales a las que han podido ligar proyectos de superación familiar y personal. Así lo destacó Hortensia:

“todo se lo debo a este trabajo, el aporte para comprar la casa, el trabajo de mi esposo, porque yo compré el colectivo para la ruta escolar que él maneja, gracias a un préstamo de la cooperativa, son beneficios laborales que tiene uno. A mí me ha gustado un poco la parte sindical, en lo positivo de mirar por los derechos y la parte bien, no otro sentido que es lo que ahora ven los sindicatos” Hortensia.

Hacen parte de la institucionalidad, a la que adhieren, ya que afirman haber desarrollado vidas ligadas a su empleo y tener agradecimiento con la entidad que las emplea. Pero también saben que cuentan con respaldo para hacer valer sus derechos en casos en que los sientan vulnerados, para solicitar la revisión de medidas como traslados en el lugar de trabajo que las puedan afectar, ya que son trabajadoras protegidas por la ley y con posibilidad de recurrir a instancias como los sindicatos.

Además, este grupo de mujeres se ubica como parte del colectivo mayor de las trabajadoras públicas bogotanas. Al analizar su situación laboral personal se comparan con grupos de empleados/as de otras entidades. Por ejemplo, saben que las personas del sector dedicado al bienestar social ganan menos que las del sector dedicado al desarrollo económico o la movilidad. Asimismo, que ellas como funcionarias con trabajo directo con las comunidades devengan menos que el personal dedicado a labores de planeación y seguimiento a los proyectos. Pese a reconocer esas desigualdades, se afirman como grupo con ventajas relativas frente a otros grupos de trabajadoras/es más inestables, incluidas sus propias compañeras de trabajo, ya que por lo menos no están sujetas a los vaivenes de la política de turno, ni a las redes clientelares que pueden atravesar la contratación del personal en cada nuevo periodo de gobierno.

Trayectorias de vinculación flexible.

Este tipo de trayectorias se produjeron a raíz del aumento en la cobertura de los servicios para la infancia, como situación que generó la necesidad de vincular personal adicional al de los grupos de planta con que operaban los jardines. Se originaron cuando ingresaron a los establecimientos grupos de mujeres contratadas con recursos provenientes de las cuotas de participación o aportes monetarios que pagaban como contraprestación por los servicios los padres de familia de los jardines¹⁰⁷. Por ello las mujeres de este grupo identificaron que inicialmente estuvieron contratadas por las “asociaciones de padres” y no directamente por el Departamento Administrativo de Bienestar social.

“Llegué por asociación de padres, tenía un contrato por un año, pero espera te cuento, cuando comencé no había toda la legalidad frente a esa contratación. Te pagaban mensual de lo que quedaba de las pensiones (...) cuando el doctor Mockus entró a la alcaldía dijo cómo me van a tener estas personas trabajando en esas condiciones, a estas personas me las contratan y me les dan sus prestaciones, les dan uniforme y un contrato por lo que dura el servicio a los niños, pero alcancé a estar 8 años por asociación” Camelia.

Las trabajadoras con esta trayectoria ingresaron al trabajo aceptando condiciones laborales producto de una época en la que los establecimientos asumían como pauta para su funcionamiento, que no todo el recurso para los jardines podía ni debía ser solventado por la institucionalidad. Como consecuencia de ello, experimentaron diversidad de condiciones, podían recibir o no pagos cumplidos, tener intermitencia en los contratos, fluctuaciones en la afiliación a la seguridad social etc. Eso, debido a que su situación laboral dependía del recaudo por matrículas y pensiones, que no siempre era efectuado por las familias beneficiarias.

Esa situación se prestó para contrataciones irregulares y se tornó particularmente problemática durante el periodo de consolidación del tema de la educación infantil dentro de la agenda pública de la ciudad. Eventos institucionales como la estandarización de cargos y funciones, pero sobre todo la gratuidad en los servicios y la terminación de las asociaciones de padres,

¹⁰⁷ Entre finales de la década de 1980 y comienzo de 1990. No se puede determinar con exactitud en qué año empezaron este tipo de vinculaciones a través de asociaciones de padres de familia, porque cada establecimiento tuvo sus ritmos propios, unos incursionaron primero que otros en este esquema dependiendo de sus necesidades operativas y del déficit de personal de planta para cubrirlas.

ocasionaron que éstas mujeres fueran vinculadas como empleadas por honorarios, por tiempos fijos.

Desde entonces esa forma de contratación se convirtió en la más recurrida dentro de los jardines infantiles, ya que se alegaba imposibilidad para abrir plazas nuevas en la planta fija de la institución por limitaciones presupuestales. Aunque con el paso de los años el personal de planta es cada vez más escaso, las trabajadoras describen que la emergencia de formas de contratación flexibles generó una segmentación entre trabajadoras de planta y por honorarios que se siente aún en la actualidad. Sobre los comienzos de la diversificación de formas de contrato se describieron roces entre grupos de trabajadoras, que se han matizado con el paso de los años, aunque se tiene conciencia de que las educadoras de planta tienen condiciones ventajosas respecto a las de honorarios.

“Hubo un roce entre ellas y nosotros muy marcado. Yo me atrevería a decir que nos segregaron y no nos reconocían. Para ellas fue un malestar que nosotras empezamos a vincularnos a esto. Nosotras somos de planta y tenemos el poder absoluto. Con el mayor respeto para ellas, se podían incapacitar, pero nosotras no. Se encerraban las cuatro o cinco de planta, una cosa fuerte psicológica, porque la presión de los niños, de la comunidad y fuera de eso de las compañeras. Ya luego se fue humanizando esto. Acá todas hacemos lo mismo con diferentes contratos. Se fue reconociendo que se necesitaban las personas y tenían el mismo valor”. Camelia.

La vinculación flexible acarrió que las trabajadoras asumieran imperativos institucionales relacionados con la presentación de informes mensuales sobre su trabajo como condición para la autorización de sus pagos. También que estuvieran sujetas a los tiempos de contratación de la entidad pública, con sus procesos administrativos que pueden generar demoras en la expedición de sus contratos, así como en el pago de sus honorarios. Sin embargo, en general consideran que su situación mejoró comparativamente con su pasado como empleadas de las asociaciones de padres.

De sus relatos se desprende que por el tiempo de antigüedad en los servicios también se sienten parte de la institucionalidad, refieren que la entidad las formó y ha contribuido a su crecimiento profesional. Mantienen la estabilidad laboral como una meta y se adaptan al contrato por honorarios con la expectativa de que sea una etapa que de paso a un tipo de vínculo más directo

con el Estado. En otros casos pueden compensar situaciones de inestabilidad laboral con el acceso a cargos de coordinación, que les generan ventajas salariales en comparación incluso con las educadoras de planta.

Trayectorias de vinculación flexible con tránsito reciente a la vinculación formal temporal.

Este tipo de trayectoria se generó de manera reciente, cuando en el año 2013 se llevó a cabo la “laborización” de un grupo de trabajadoras a las que se les exigieron los requisitos de estar a cargo de grupos de pre-jardín y jardín, contar con título profesionales en educación preescolar y tener por lo menos tres años de antigüedad en los establecimientos. Hacen parte de ella algunas educadoras que habían estado vinculadas por órdenes de prestación de servicios o por honorarios y pasaron a hacer parte de una planta temporal dependiente de la Secretaría Distrital de Educación.

Pasar a depender laboralmente de la Secretaría de Educación ubicó a estas trabajadoras como parte de un grupo con beneficios propios de las trabajadoras de planta, pero bajo condiciones de temporalidad, con contratos que se renuevan cada año. En ese sentido, su situación actual puede ser calificada como de intermedia entre las trayectorias con estabilidad permanente (trabajadoras de planta) y aquellas que se han caracterizado por la vinculación flexible o inestable durante todo el tiempo de vinculación con los servicios.

Por el tiempo de antigüedad en los servicios, esta trayectoria es significada por las mujeres de esta cohorte como recompensa por los largos periodos de tiempo que trabajaron por honorarios. Aunque el nuevo tipo de contrato que asumieron reduce los montos salariales que reciben mensualmente, en comparación con lo que devengaban como trabajadoras por honorarios, valoran que por lo menos las retira de la incertidumbre de las vinculaciones por tres o seis meses que han tenido que aceptar en el pasado. Así lo destacó Flor:

“Muy bien porque uno trabajando por contrato a uno le pagan bien, tiene muchas cosas, pero uno, ya con mi edad, tener un trabajo más estable para mí es una garantía, porque yo trabajé más de 15 años por orden de prestación de servicios (honorarios). Se le termina a uno el contrato y esperar a ver si lo llaman. Al mismo

tiempo digo, tómelo como una recompensa de todo lo que ha vivido, dese por bien servida, son oportunidades que me ha brindado la misma vida". Flor.

En sus narrativas destacan que su transición laboral hacia la formalidad se generó en un contexto en el que no hubo mayor comunicación entre la institucionalidad y las trabajadoras acerca de los cambios que se avecinaban en su tipo de vinculación. Se les informó del traslado de entidad prácticamente de un día para otro, sin otorgarles mayores posibilidades de elección, ni tiempo para ilustrarse lo suficiente sobre su nuevo estatus laboral. Por ello vivieron el anuncio de cambio de contrato con nerviosismo, se fueron informando paulatinamente y por su cuenta sobre las determinantes de su nuevo tipo de contrato y comprendiendo que les representaba beneficios en comparación con su tipo de vinculación anterior.

Aunque en la actualidad permanecen trabajando en los mismos jardines infantiles en los que laboraban como empleadas de la Secretaría de Integración Social, al pasar a ser contratadas por la Secretaría de Educación ingresaron a ser parte de otro colectivo de educadoras, con dinámicas que han venido conociendo paulatinamente. Eso les genera expectativas ante la posibilidad que las trasladen hacia las sedes de colegios públicos y que con ello cambien sus compañeras de trabajo. También asumen que deben participar en las capacitaciones convocadas desde su nueva entidad contratante para incorporar los conocimientos que desde allí se impulsan, así como la eventualidad de tener que interactuar con grupos de maestros/as diferentes a aquel en el que se desenvuelven en la actualidad.

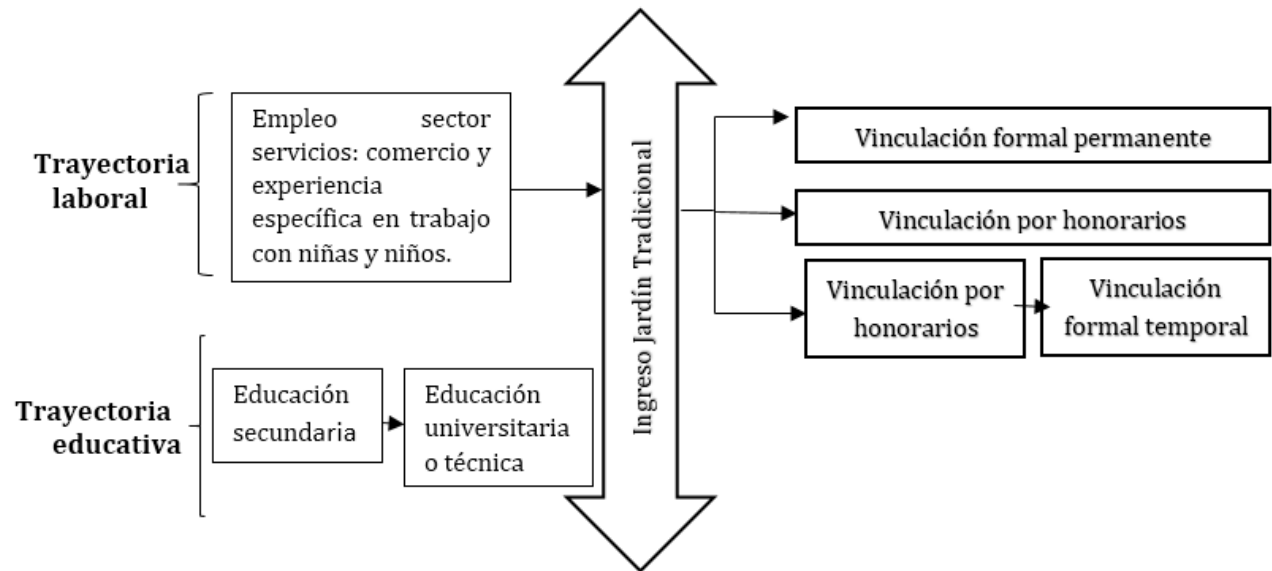
"Nos han llamado a unas capacitaciones con la Secretaría de educación, quiero hacerlas hacer otros diplomados y eso, no sé cómo vaya a ser la experiencia cuando esté en el colegio y eso, estoy con la expectativa de cómo va a ser, a ver cómo va ese cambio ya con personas diferentes, vamos a estar con docentes de primaria y bachillerato, estoy como a la expectativa de cómo va a ser ese cambio, entonces estoy en esa expectativa". Flor.

4.3.2 Cohorte 2. Trabajadoras que se vincularon a los jardines infantiles en el periodo 2000-2015.

Esta cohorte ingresó a los jardines infantiles en fechas posteriores al año 2000, durante la etapa caracterizada en este estudio como periodo de consolidación de los servicios no formales para

la infancia bogotana. Quienes la componen tienen en promedio 10 años de antigüedad en los servicios. En el gráfico 7 se exponen los componentes de su trayectoria en los que se incluyen aspectos laborales y educativos organizados en relación con el evento de haberse vinculado a este tipo de establecimientos.

Gráfico 7. Trayectorias de las trabajadoras vinculadas a los jardines infantiles tradicionales periodo 2000- 2015.



Fuente: elaboración propia a partir de las entrevistas con trabajadoras.

4.3.2.1 Trayectoria previa al ingreso a los jardines infantiles.

Las trabajadoras de este grupo provienen de familias que migraron hacia la capital por motivos económicos, pero eso sucedió antes que ellas nacieran por lo que señalaron que la totalidad de sus vidas transcurrió en barrios de sectores socioeconómicos bajos ubicados sur de la ciudad¹⁰⁸. Sus progenitores se ocuparon en empleos no calificados del sector servicios y en comparación con la anterior cohorte fue más frecuente el hecho de tener madres que aportaban económicamente al sostenimiento de los hogares. Describieron la situación económica de sus

¹⁰⁸ Refieren principalmente a barrios ubicados en las localidades de Kennedy, Bosa y San Cristóbal, de estrato 1 y 2.

familias de origen afirmando que contaron con lo suficiente para vivir, no les faltó la alimentación, ni bienes básicos para la sobrevivencia. Desarrollaron sus estudios en colegios públicos sin tener que devengar ingresos propios para su sostenimiento y culminaron la secundaria entre los 17 y 18 años de edad, es decir, con dos años menos de edad que la anterior cohorte analizada.

Una vez egresadas de la secundaria se insertaron en empleos con el fin de contribuir a su sostenimiento personal. Para este grupo el trabajo extradoméstico también constituyó una actividad deseable y buscada, pero que en un principio estuvo orientada al fin de aportar en el pago de sus estudios universitarios, debido a que sus padres tenían la voluntad de apoyarlas, pero no los recursos suficientes para ello. Afirman que trabajaron “*en lo que les saliera*” en referencia a empleos asequibles para mujeres jóvenes, principalmente dentro del sector servicios, en áreas como ventas directas, realización de encuestas de opinión, telemercadeo o como ayudantes en los negocios de alimentos.

En contraste con la primera cohorte el itinerario educativo previo al ingreso a los jardines infantiles de este grupo incluyó el desarrollo de estudios universitarios, todas son licenciadas en educación preescolar. Entonces, la secuencia de su trayectoria incluyó la realización de estudios de secundaria, seguida de los estudios universitarios, así como de experiencia laboral específica en el trabajo con la infancia. Además, en comparación con la primera cohorte cuentan con más continuidad en su itinerario laboral, en la medida que no se han retirado de sus empleos por el nacimiento de sus hijos/as. En este grupo también hay mujeres sin hijos/a, que afirman no haber priorizado ese rol por preferir estudiar y trabajar, en espera de condiciones adecuadas para conformar familias y poder ofrecer estabilidad económica a su descendencia.

Si bien para las mujeres de ambas cohortes ejercer como educadoras constituyó un futuro imaginado alguna vez desde la infancia o adolescencia, este grupo de mujeres se encaminó educativamente hacia ello una vez terminada la formación secundaria. Como sucedió con las trabajadoras de la cohorte que ingresó antes del año 2000, sus descripciones sobre el camino de llegada al trabajo con la infancia también evidencian procesos de internalización de disposiciones sobre su lugar adecuado en el mundo del trabajo, que las llevaron hacia la

reproducción de roles asignados socialmente a las mujeres, en el marco de una ocupación considerada socialmente como femenina, que se describe como afín con su personalidad. Al ser parte de la primera generación familiar que accedió a la educación superior, sus referentes de desempeño profesional provinieron mayoritariamente de agentes como sus maestras, e incluso de sus propias madres, en el caso de las que descienden de educadoras y se criaron en ambientes donde se trabajaba con niñas y niños. En este sentido Flavia recuerda:

“Siempre me gustó, mira desde que estuve en el colegio, cosas del destino pienso yo, me acuerdo que en el colegio había las reuniones de padres, siempre escogían a los niveles más grandes para cuidar a los preescolares, y a mí siempre me llamaban. Mi profesora, que aún vive, ella decía que esa iba a ser mi profesión. Poco a poco sí, me perfilé y después de empezar ya la carrera y todo definitivamente no me arrepiento de haber estudiado, estoy feliz con mi carrera” Flavia.

Como en el anterior relato, dentro de las narrativas de las trabajadoras de esta cohorte aparecieron alusiones a profecías autocumplidas, para utilizar el término acuñado por Merton, esta vez en referencia a procesos de ajuste a las expectativas que recaían sobre ellas en tanto mujeres y sus decisiones de ejercicio profesional (Bosch, Ferrer y Gili, 2009). Por ello refieren que desde pequeñas fueron motivadas por otras personas que les indicaron que eran buenas para el trabajo como profesoras y que esa sería una ocupación adecuada para ellas.

Otros factores que consideran que contribuyeron a moldear sus expectativas vocacionales son el gusto por el trabajo con niñas y niños, como inclinación que señalan que las ha acompañado a lo largo de sus vidas, así como las prácticas de servicio social llevadas a cabo en los durante sus estudios de secundaria. Tal fue el caso de Micaela:

“En décimo¹⁰⁹ era el vigía social, las prácticas. Entonces en esas prácticas me llamó la atención el trabajo con niños, me iba bien con ellos, teníamos afinidad, para el juego, las actividades, entonces, busqué una universidad y resultó el tecnológico XXX. Ya después me dieron a oportunidad de estudiar de noche y trabajar de día, hice la mitad de carrera de día y la otra de noche. Realmente pues muy contenta porque me ha ido muy bien. También quise trabajar durante la carrera para tener experiencia y poder entrar a una institución grande, esa fue como mi meta y se me cumplió (risas)”. Micaela.

¹⁰⁹ El penúltimo año de la secundaria.

En sus afirmaciones remiten a la existencia de una “vocación” que se concretó en una elección educativa. Sin embargo, sus afirmaciones se pueden interpretar como producto de lo que Bourdieu (2000) ha analizado como el encuentro entre disposiciones personales y posiciones sociales, o adecuación entre expectativas subjetivas y posibilidades efectivas de ubicación en el mundo del trabajo. Como la concreción de un destino en el que además del orden de género y los modelos de feminidad disponibles como referentes, juegan un papel importante la pertenencia social de las mujeres, con la disposición de recursos económicos y de capital cultural para efectivizar sus aspiraciones (Ávila y Troya, 1999).

En ese sentido, para las trabajadoras de este grupo, acceder a una licenciatura en preescolar también representó una opción viable en relación con su condición social, debido a que es una carrera ofertada en universidades privadas de bajo costo, que otorgan facilidades de pago e incluso horarios flexibles, acorde con las necesidades laborales de las estudiantes. Tampoco constituye un área para la que se exijan puntajes de admisión muy altos ni certificados de trayectorias escolares sobresalientes, por lo que representa una carrera de fácil ingreso y asequible para familias que van consiguiendo los recursos para pagar cada uno de los semestres a medida que se avanza en ellos.

“Mi mamá siempre me apoyó a pesar de que, de las fantasías o los ideales que tenía la gente, muchas veces uno les decía, a mis familiares yo les decía voy a estudiar educación preescolar y (decían) ¡ay!, vas a limpiar mocos, pero no, mi mamá si no, ella decía estudie lo que quiera, entonces me presenté inicialmente a las universidades del distrito y no pasé, por el puntaje¹¹⁰, entonces pasé a universidad privada” Flavia.

Pese a lo señalado en cuanto al gusto, la vocación y la viabilidad de los estudios en relación con sus posibilidades económicas, la mayoría destaca que su decisión fue objeto de cuestionamientos por parte de algunos familiares o allegados, no por el hecho de querer ser maestras en general, sino por haber decidido centrarse en el trabajo con preescolares. Personas cercanas les señalaron la inconveniencia de dedicar esfuerzos y recursos para acceder a ocupaciones desvalorizadas socialmente y desgastantes o indeseables por su cercanía con el

¹¹⁰ Se refiere al puntaje en el examen realizado por el Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (ICFES) durante el último año de la secundaria, con el objetivo de medir los conocimientos acumulados por las y los estudiantes en esa etapa educativa. Sus resultados se utilizan como criterio para el acceso a cupos en universidades privadas y en algunas públicas.

cuidado personal y la atención a las necesidades físicas de las personas. Como destaca Socorro, en el imaginario de muchas personas no es indispensable tener estudios universitarios para dedicarse a lo que la gente describe despectivamente como “limpiar mocos”:

“Siempre me gustó, suena de pronto trillado decir que siempre me gustaron los niños, pero era así. Otras amigas me decían usted se va a poner a hacer una carrera profesional para limpiar mocos, porque esa es la idea que se tiene de esto, que es para limpiar mocos. Yo decía que a mí me gustaba y a mí me gustó, por ahí metí la cabeza y por ahí la saqué”. Socorro.

Una vez egresadas de las universidades las mujeres de esta cohorte accedieron a sus primeros empleos como docentes en jardines infantiles o en colegios privados que ofertaban educación preescolar. Tales experiencias son recordadas como negativas por la mayoría de ellas, debido a las bajas remuneraciones, así como a condiciones de trabajo y exigencias laborales que describieron como inadecuadas. Además, por haber transitado por establecimientos con características disímiles de calidad, en los que no siempre existía correspondencia las sumas de dinero que se cobraba a las familias por los servicios y los contenidos en cuanto a enseñanza y estimulación temprana que recibían las y los niños. Pese a lo señalado las trabajadoras argumentan que se esforzaron por soportar y mantenerse en esos empleos, con el fin de acumular experiencia y así poder aspirar a una mejor oportunidad laboral en el futuro. Sobre su paso por establecimientos privados Raquel indicó:

“En el privado el pago era el salario mínimo, pero el horario era de 6:30 am a 5:00 pm, todo el día, hasta que se fuera el último niño. La directora nos decía que ellos no podían dormir, los niños se acostumbaban a ese ritmo y nosotras también. Mientras jugaban en el parque nosotras almorzábamos rápido, además era en chapinero¹¹¹, y yo volvía muy tarde a la casa, me pagaban muy poquito, para eso no hubiera estudiado, para ganar el mínimo no me parece” Raquel.

En general, todas las entrevistadas que ingresaron a los jardines infantiles luego del año 2000 refirieron algún tipo de experiencia en el trabajo con la infancia, usualmente con niñas y niños entre los cinco y seis años de edad, e incluso también como maestras de primaria. Además,

¹¹¹ Barrio ubicado al noreste de la ciudad, como la entrevistada reside en el suroccidente debía dedicar cerca de dos horas al desplazamiento hasta su lugar de trabajo.

señalaron que las prácticas universitarias se enfocaban preferentemente hacia esos grupos de edad, más que sobre aquellas y aquellos más pequeños.

4.3.2.2 El ingreso a los jardines infantiles.

“Muy contenta porque me ha ido muy bien. Quise poder entrar a una institución grande, esa fue como mi meta y se me cumplió” Micaela.

El ingreso a los jardines infantiles constituyó una transición que marcó el paso de las trabajadoras desde empleos en jardines o colegios privados hacia los establecimientos públicos focalizados en población calificada como vulnerable. Las entrevistadas de esta cohorte conocían de la existencia de este tipo de establecimientos porque estaban ubicados en las localidades en las que ellas vivían o habían trabajado, así como por tener personas conocidas que laboraban en la entidad pública que los coordina (Secretaría Distrital de Integración Social).

A diferencia de las trabajadoras de la anterior cohorte, ninguna refirió haber sido madre usuaria de los jardines infantiles. Afirman que remitieron sus hojas de vida porque consideraban que comparativamente con las instituciones en las que habían estado vinculadas anteriormente la Secretaría ofrecía mejores remuneraciones, así lo explicita Flavia:

“Empecé en un privado (...) yo decía dentro de mí, yo no estudié tanto para ganarme un mínimo, para eso no hubiera estudiado. Uno escucha mucha cosa de la Secretaría, se piensa que es como más relajado. Pero algo me decía dentro de mí, siempre como un anhelo entrar a la Secretaría, ¿por qué? Por los buenos salarios, sigo en el mismo ramo que son niños de ciertas condiciones económicas, pero acá es diferente la experiencia. Flavia.

Su llegada a los jardines ocurrió en un momento institucional en el que se exigía contar con título en educación superior (técnico o universitario) como requisito para la contratación. Como producto de su trayectoria previa contaban con ese capital educativo acumulado a su favor, pero aún con ello debieron llevar a cabo una serie de aprendizajes para adaptarse a las condiciones de trabajo de los jardines infantiles públicos. Algunas de ellas destacan que experimentaron situaciones contrastantes con sus empleos previos en colegios media jornada, pero principalmente refieren a las características de la población con la que estaban acostumbradas a trabajar, compuesta mayoritariamente por niños y niñas con más de cuatro años, que ya contaban con manejo de esfínteres y habilidades para alimentarse por cuenta propia:

“Fue un revolcón¹¹² que hubo en 2006, porque el personal de la Secretaría de Integración eran jardineras. En el 2006 la mayoría del personal eran jardineras, eran señoras que habían empezado como a cuidar niños, luego habían cogido un estatus más alto, habían sido profesoras. Algunas tenían educación, otras no tenían educación profesional, pero entonces con los nuevos estándares de la Secretaría, era necesario que el personal fuera profesional y entramos hartísimas. Llegar acá fue durísimo para mí, el horario primero tan largo, llegar a dar de comer, a limpiar niños. Para mí fue un trauma duro, le decía a mi esposo creo que no voy a aguantar, que esto no es para mí, me vomitaba al cambiar pañales. Uno se va acostumbrando, pero al llegar, uyyo, terrible, fue un año durísimo. Ya hoy en día digo no me cambio de sala cuna, es tan agradable el trabajo con estos pequeños, les coge uno el ritmo, pero al principio fue duro”. Socorro.

Además del contraste frente a sus experiencias laborales previas, la incorporación a los jardines infantiles las ubicó frente a imperativos institucionales o demandas de actividades dentro del rol laboral que no correspondían con los contenidos de la educación universitaria que habían recibido. Como se señaló antes, su proceso de educación estuvo más direccionado hacia actividades educativas con niñas y niños mayores de cuatro años, en los cuales está menos presente el componente de atención a las necesidades básicas de aseo y alimentación. Sobre ese tema Fabiana realizó la siguiente reflexión:

“Digamos entras a un grupo nuevo y todos los niños también están en proceso de vinculación, todos lloran, eso nunca te lo enseñó la universidad ¿Qué hay que hacer? Cantar, jugar, saque el títere, que lo uno y lo otro. La universidad me pareció muy buena, nos brindó muy buenas bases teóricas, no había una clase, como vamos a dar clases de manualidades, siempre fueron muy claros en que nosotras como docentes tenemos que tener fundamentos pedagógicos, porque de pronto lo de manualidades, los juegos y las rondas infantiles lo vamos adquiriendo a través de la práctica. De pronto las manualidades a través de cursos externos o por internet. Aunque es complicado uno llegar a la práctica y saber que hay cosas que no te las enseñó la universidad. Uno las va aprendiendo de la práctica o de otras docentes”. Fabiana.

En ese mismo sentido afirman que dentro del proceso de interiorización de su rol laboral han sido importantes sus compañeros de trabajo y la participación en los espacios de capacitación ofrecidos por la Secretaría. Por ejemplo, Raquel reflexionó sobre el balance entre teoría y práctica dentro de su formación universitaria y afirmó que tuvo que incorporar los lineamientos educativos propios de los jardines infantiles, que enfatizan el aprendizaje a partir del juego y que le representaron una novedad frente a su formación más centrada en la escolarización de las y los infantes:

¹¹² Con la palabra quiere indicar que fue por un cambio que hubo en 2006.

“En la universidad dan mucha teoría, lo que yo le decía, mis prácticas fueron con niños de primaria, yo a ratos reflexiono que como que la universidad a ratos no me brindó como toda esa información que se necesita, le brindan a uno la teoría, métodos, cosas que usted podría utilizar, pero digamos lo que yo le digo, cuando uno llega al trabajo a la institución, ellos tienen una temática diferente. Entonces ya uno dice, digamos se ve esa diferencia entonces uno llega y dice bueno cojo todo lo que hace uno aquí y lo proyecta y lo realiza. Claro porque uno está en la universidad y uno dice hay el cuaderno, los libros, la cartuchera, todo. Por ejemplo, aquí no se utiliza eso, entonces es como esa diferencia, entonces uno en la universidad sale y aquí uno no utiliza nada (...) son niños pequeños, pero sí, nosotras les enseñamos todo lo pedagógico, pero digamos no está como escolarizado el cuaderno que venga y todo eso, nosotros no lo hacemos”. Raquel.

Las trabajadoras que ingresaron en este periodo valoran como positivo el ingreso a los jardines de la Secretaría, ya que les representó un aumento de sus ingresos salariales. Adicionalmente refieren satisfacción por estar vinculadas con una entidad grande, que es reconocida a nivel de la ciudad por los servicios que presta y por su aporte a la calidad de vida de personas en situación de vulnerabilidad. Por esa línea de argumentación Fabiana señaló que tras el ingreso al trabajo en los jardines de la Secretaría se siente partícipe de un cambio social:

“Pienso que es una buena oportunidad que nos dan a los docentes, porque lo que uno vive aquí, lo que conoce, con lo que se enfrenta en ningún lado uno lo consigue. Yo estuve en colegios privados antes y son niños con otras condiciones, a veces no valoran muchas cosas. (...) En cambio acá estos niños se divierten hasta con una pelota de plástico, se pelean por esa pelota de plástico. Entonces son cosas muy diferentes, lo mismo conocer esa otra cara del mundo, de que en verdad existe mucha pobreza, la mayoría de los niños a veces también carecen de afecto. (...) Uno acá en Integración Social se siente como más partícipe de un cambio social, yo lo podría denominar así, uno está dentro de la problemática. Fabiana.

4.3.2.3 Transiciones experimentadas por la cohorte de manera posterior al ingreso a los jardines.

Este grupo ingresó a los servicios para la infancia en un momento institucional durante el cual se empezaban a implementar cambios organizativos y pedagógicos en los establecimientos. Por contar con menor antigüedad que la anterior cohorte dentro de sus narrativas están menos presentes referencias a las características pasadas y presentes de los jardines infantiles. En efecto, ellas se sienten parte de un relevo dentro de los establecimientos, por haber contado desde su llegada con títulos de formación que las perfilaban como personal afín con las metas planteadas desde la institucionalidad en términos de caracterización del talento humano requerido para el trabajo con niñas y niños.

Desde su llegada han tenido que apropiarse los contenidos de los diferentes documentos de reflexión sobre el quehacer pedagógico de los jardines, hasta el actual lineamiento pedagógico. Al respecto reconocen que la visión sobre la educación inicial que se propone desde la institucionalidad bogotana resulta transformadora frente a los contenidos que tradicionalmente se asignan al trabajo con menores de cinco años. Entonces, en sus narrativas se ubican como agentes que participan de ese cambio, aunque consideran que pueden ser objeto de críticas por parte de personas que identifican educación exclusivamente con instrucción y formación de habilidades escolarizantes. El relato de Flavia resulta dicente en este sentido:

“Tenemos otra dinámica y otra manera de ver la educación, para nosotras la educación inicial es ese principio, ese aprendizaje significativo que se da a los primeros años de vida. Aquí no vas a ver guías, no vas a ver las planas, aquí no. Es la concepción desde los pilares, otra concepción es la que se tiene, es el juego, pero no como mucha gente lo ve. Si alguien entrara aquí y ve a todos los niños jugando dice ¿y la maestra? mire solo se la pasa sentada, solo se la pasa mirando y los niños hacen lo que se les da la gana, pero no, lo que sucede es que tenemos concepciones muy diferentes de lo que es la educación”. Flavia.

Para el grupo de trabajadoras aspectos como la especialización del recurso público exclusivamente en la atención de la población infantil, con la subsecuente prohibición a las trabajadoras de consumir alimentos suministrados por el Estado y vincular a sus hijos e hijas como beneficiarios de los establecimientos marcó un cambio que impactó su situación laboral, pero que no necesariamente se lee como pérdida de derechos, como ocurrió con las trabajadoras de la cohorte más antigua. En efecto, pocas alcanzaron a recibir esos beneficios laborales, aunque se enteran de su existencia por información proveniente de sus compañeras más antiguas. Sin embargo, aquellas que se encuentran en un momento de expansión familiar señalan la contradicción que les representa emplearse tiempo completo en la atención de las y los hijos de terceras personas y no poder tener un cupo garantizado para sus propios hijos/as.

4.3.2.3.1 Patrones en el vínculo laboral posterior al ingreso a los jardines infantiles.

Una vez insertas en los establecimientos, las trayectorias de las trabajadoras de esta cohorte asumieron patrones similares a los asumidos por la cohorte que ingresó antes del año 2000. Sin embargo, los significados que atribuyen al camino laboral que han recorrido como trabajadoras

de la infancia dentro de los jardines infantiles presentan algunas diferencias respecto a sus compañeras más antiguas, como se expondrá a continuación.

Trayectorias de vinculación formal permanente:

En esta cohorte también se identificaron trabajadoras que ingresaron a cargos de planta gracias a un concurso realizado por la Secretaría Distrital de Integración Social en el año 2007. Ese hecho les ha permitido acumular más de ocho años de servicio como parte de un grupo con vinculación laboral estable y garantías en el empleo diferentes a las que tienen sus demás compañeras. Afirman que se presentaron al proceso de selección “por si acaso” ya que consideraban lejano llegar a ser seleccionadas entre un número importante de trabajadoras que intentaron acceder a los mismos cargos. Posteriormente, pasar las pruebas y ser admitidas las tomó por sorpresa y constituyó un hecho que rememoran como la puerta de entrada a beneficios para sus vidas:

“Un halago primero porque fuimos poquitas las que pasamos, entre ellas yo. Un halago, una satisfacción personal de verdad grande. Eso se maneja por grados. Unas aterradas porque llevaban 18 años y no pasaron a provisional y yo recién llegada. Yo digo que realmente sí me ha tocado duro en la educación, yo siempre he trabajado muy bien, me gusta. Entonces afortunadamente que yo por este trabajo ya jovencita tenía mi primer apartamento¹¹³, son oportunidades para uno”. Micaela.

Como se encontró en las trabajadoras de la cohorte con ingreso antes del año 2000, las trabajadoras de esta cohorte con vinculación formal permanente se insertaron en un sistema de clasificación del personal, adecuado para el anterior momento institucional, cuando apenas se dio cabida a que existiera el cargo de instructoras, pero que no da cuenta de la creación de cargos profesionales y técnicos propios de esta etapa de los servicios para la infancia. Debido a ello, expresan una disonancia entre sus niveles de formación, el cargo que ocupan y sus asignaciones salariales:

“Porque tenemos compañeras que estaban estudiando para profesionales, pero por su puntaje quedaron con cargo de instructoras, pero grado más alto. Siempre ha habido una disputa, que, si nos van a nivelar, que no somos reconocidas como profesionales sino como técnicas. Cada rato se escucha que van a nivelar

¹¹³ Departamento o vivienda.

sueldos. En mi grado se gana millón trescientos con todas las garantías, muchas ventajas, pero igual, sí es como bajo". Socorro.

Tienen presente esa situación, pero parecen compensar la insatisfacción que puede generar, por la observación de la inestabilidad laboral de sus demás compañeras con niveles similares de antigüedad. Son más críticas en comparación con las trabajadoras de la anterior cohorte respecto a las diferencias que las separan de sus compañeras:

"Pero hoy en día no aconsejo que estudien esto, no por la parte profesional del trabajo con los niños, sino por la parte de remuneración, por esa parte yo digo no. Yo estoy bien acá porque soy de planta, pero se da uno cuenta de compañeras que no tienen las mismas condiciones que nosotras. Por ejemplo, una bobada como la Caja de Compensación Familiar, que eso la tiene todo el mundo, nosotras la tenemos, pero ellas no la tienen. Por cosas como esa yo no aconsejaría estudiar esto" Socorro.

Trayectorias de vinculación flexible.

Esta trayectoria corresponde con la situación de la mayoría de trabajadoras de la cohorte, ya que es la forma más usual de vinculación laboral para el personal de los servicios para la infancia. En comparación con sus experiencias laborales previas, estar por honorarios representa una ventaja, por lo menos salarial, así los montos correspondientes a su seguridad social deban ser solventados por cada una y mantengan contratos cortos que se renuevan sucesivamente. Además, sentirse parte de un grupo mayoritario, en el que abundan educadoras jóvenes como ellas, parece aumentar la conformidad con su tipo de vinculación, que se asume como normal en estos tiempos.

De hecho, dentro del panorama laboral colombiano, los contratos flexibles por tiempo indefinido han emergido como una forma de vinculación para profesionales que se incrementa año a año (Gómez, 2014). Eso no obsta para que se comparen con las demás trabajadoras con las que comparten los espacios laborales, particularmente con las que tienen mayores niveles de formalidad en el empleo. Como resultado, cuestionan las demoras en los tiempos para autorizar sus contratos y el hecho que éstos se suspendan durante las vacaciones infantiles. Lo anterior fue destacado por Raquel así:

“Pues lo único que a ratos que pasan los días y uno dice 15 y nada, siempre he recibido mi sueldo completo, la cantidad que es, pero a veces se demoran en pagar. Los contratos no son por todo el año, yo salí 13 de diciembre y volví el 15 de febrero. Hasta que me volvieran a llamar, yo pienso que a ratos a nivel central son como muy desorganizados, como que no calculan todo eso” Raquel.

En las trabajadoras con esta trayectoria se expresan alusiones ambivalentes respecto a su forma de empleo, en el sentido de que son parte de la institución que las emplea, aportan al cumplimiento de sus funciones misionales, cumplen horarios y las demás exigencias de su cargo, pero no son tenidas en cuenta al momento de recibir beneficios que se circunscriben al personal de planta. Allí incluyen no sólo las vacaciones pagas y las primas de servicios, sino también el acceso a celebraciones de fin de año, programas recreativos para las familias y bonos o regalos para sus hijos/as.

Pese a esas observaciones, por sus edades y las características de su trayectoria laboral previa al ingreso a los jardines, las mujeres de esta cohorte con este tipo de trayectoria, no han tenido aún la experiencia de contar con una vinculación formal al empleo. Por ello han desarrollado hábitos de auto-disciplina para el manejo de sus honorarios, implementan esquemas de ahorro que les permiten sobrevivir durante las suspensiones de los contratos y reivindican que “son muy organizadas con sus cosas”. Aún con eso, en ocasiones se pueden ver impelidas a utilizar redes familiares o de amistades que las saquen de apuros para garantizar el pago de sus aportes a la seguridad social mientras se tramitan sus contratos, en una vida laboral en la que se repite periódicamente la situación de estar esperando a que las llamen para vincularlas nuevamente.

Trayectorias de vinculación flexible con tránsito reciente a la vinculación formal temporal.

Las trabajadoras con este tipo de patrón de vinculación laboral provienen de itinerarios marcados por la flexibilidad en los contratos, pero, como sucedió con algunas trabajadoras de la anterior cohorte, las circunstancias resultantes del ingreso de la secretaría de educación como entidad que vinculó a un grupo de trabajadoras encargadas de los niveles más cercanos a la primaria las ubicó como parte de una planta de personal temporal.

Eso no representó que cambiaran de espacio laboral, pero sí destacan que se aliviara un poco la presión en el trabajo, ya que pudieron dejar de estar pendientes de elaborar informes periódicos de actividades como requisito para recibir sus pagos. Además, cuentan con la seguridad de tener contratos laborales, por lo menos por la totalidad del año lectivo, vacaciones pagas y el acceso al régimen de protección social del magisterio.

En sus narrativas las trabajadoras explicitan los beneficios que les ha acarreado este tipo de contratación, pero también son más explícitas que las de la anterior cohorte en señalar la situación de desigualdad frente a las demás compañeras de los jardines infantiles en los que laboran:

“La desigualdad económica, todos los tipos de contrato. Porque eso hace que la gente se sienta mal. La que está menos también se va a sentir triste, entonces creo que debería haber igualdad. Creo que el trabajo que hacemos las maestras es muy fuerte, demasiado dispendioso, nosotras trabajamos con la comunidad, pero también es triste que a las maestras no se les tenga en cuenta cuando se habla de una restitución de derechos. Que los niños de afuera tengan derechos y los hijos de las maestras no. Digamos que se va a celebrar algo para los niños. Se va a hacer una celebración, vacaciones recreativas. Por lo menos los hijos de las niñas de orden de prestación de servicios no” Priscila.

Para quienes atraviesan este recorrido ocupacional los significados atribuidos a su situación contractual incluyen satisfacción, pero a la vez cautela. No sienten que tienen garantizada una estabilidad que les permita estar tranquilas de manera indefinida, pero sí por periodos más largos que cuando eran empleadas por honorarios. Por ello consideran que viven este tipo de vinculación con sus beneficios y los aprovechan mientras duren, pues algún cambio proveniente de las administraciones que sucedan a la que las laborizó podría echar para atrás sus nombramientos y retornar de nuevo a esquemas de trabajo como los que tenían anteriormente.

Conclusiones.

Considerar los jardines infantiles tradicionales como espacio laboral permitió ubicar la manera como se ha transformado el proceso de trabajo dentro de estos establecimientos desde su momento incipiente hasta la actualidad, en la que se ha avanzado en el proceso de consolidación de la educación inicial como responsabilidad pública dentro de la ciudad. Asimismo, entender

el nivel meso en el que se despliegan las trayectorias de las trabajadoras encargadas del cuidado de la infancia que se han insertado a los servicios en diferentes momentos del tiempo.

De un momento inicial en el que los jardines funcionaban con presencia de asociaciones de padres con injerencia directa en las dinámicas de tales establecimientos y en el proceso de contratación de las maestras, se dio paso a un modelo en el que el gobierno ha asumido la totalidad de la contratación y el control sobre las formas de trabajo del personal docente y de apoyo al cumplimiento de las labores cotidianas con niñas y niños. Además, se han formulado de manera explícita tanto los objetivos como las pautas de trabajo para llevarlos a cabo, en la perspectiva de dotar a las trabajadoras de un horizonte compartido frente a su labor.

Las trayectorias de las trabajadoras de la cohorte más antigua se empezaron a desarrollar cuando no se contaba con tal proceso de estandarización. Fueron mujeres de sectores populares que contaron con posibilidad de adelantar estudios básicos de secundaria y en ocasiones de nivel técnico, para quienes el hecho de ser maestras había aparecido en su panorama existencial en algún momento, aunque no necesariamente con infantes de edades tempranas. Al ingresar a los jardines capitalizaron a su favor experiencia previa en el sector servicios, así como habilidades que consideran innatas en su personalidad, referidas a simpatía por niñas y niños, paciencia y sensibilidad hacia sus necesidades. Eso se complementó con procesos de aprendizaje del trabajo en el aula, en los que fueron fundamentales sus compañeras de trabajo y la institucionalidad que las capacitó en temas varios.

El trabajo fue experimentado por esta cohorte como un proceso en el que se convirtieron en maestras paulatinamente, ya insertas en el empleo, gracias a su trabajo empírico. Con el imperativo de acceder a estudios superiores resignificaron sus saberes base acumulados en la práctica y le otorgaron finalidades y estrategias ideadas en función del bienestar infantil. Para este grupo, la transición educativa se significa de manera positiva y en su valoración se recalca que la cotidianidad del trabajo, así como las características de las y los infantes en los que se focaliza la labor, generan la necesidad de realizar constantes traducciones entre la teoría y las demandas propias del servicio.

El contraste con las características de las trabajadoras de la segunda cohorte permitió identificar que la inserción en otro momento institucional de los servicios ha delimitado cambios en el perfil de las trabajadoras y en la forma como significan su experiencia de trabajo en los establecimientos. Aunque las trabajadoras con ingreso más reciente también provienen de clases populares, han contado con mayores oportunidades educativas que sus antecesoras, resultantes de una oferta creciente de carreras universitarias y técnicas asequibles para personas de bajos recursos económicos, que ofrecen oportunidades para alternar la realización de estudios con el trabajo para solventar sus gastos.

Eso, sumado a que han sido socializadas en un momento histórico en el que la perspectiva de estudiar más allá de la secundaria se dibuja como un futuro menos lejano para las mujeres, así como requisito para acceder a empleos que otrora exigían únicamente la formación secundaria, ha configurado una oferta de trabajadoras más afines con los requisitos definidos para el ingreso al trabajo en los jardines infantiles.

En relación con lo señalado, el principal contraste entre ambos grupos de trabajadoras estriba en las secuencias de sus trayectorias previas al ingreso al empleo. Las de la segunda cohorte cuentan con estudios universitarios y además con experiencia práctica de trabajo con niños y niñas. Eso genera una vivencia diferencial del ingreso a los jardines respecto a la cohorte más antigua, ya que tienen acumulado un capital cultural que las acredita como agentes idóneas para la labor. Sin embargo, eso no las exime de atravesar procesos de interiorización de su rol laboral, pues se pudo identificar que llevan a cabo ajustes entre los acumulados educativos y experienciales previos al trabajo con el estado y los imperativos de la práctica. En la investigación se pudo identificar que las exigencias del trabajo superan los contenidos formativos a los que han estado expuestas, más centrados en temas teóricos de pedagogía y técnicas para el trabajo con población con más de cuatro años, que con aquellos/as de edades inferiores.

Respecto a los itinerarios laborales posteriores al ingreso a los jardines fue posible identificar tres caminos recorridos a lo largo del tiempo por parte de las trabajadoras de ambas cohortes: la vinculación formal permanente, la vinculación flexible y la vinculación flexible con transito

reciente a la institucionalidad. Como conjunto estos patrones dan cuenta de la diversidad de situaciones laborales que coexisten en un mismo espacio laboral y que permite que las trabajadoras contrasten su trasegar en el trabajo con el de sus compañeras y a partir de ello establezcan balances personales sobre los significados de sus trayectorias para sus vidas.

Aquellas que accedieron a cargos de planta se saben parte de un grupo relativo en comparación con sus pares del trabajo pedagógico, exentas de la inestabilidad que caracteriza los procesos de contratación con la institucionalidad y con ventajas comparativas en cuanto a beneficios económicos y de reconocimiento como trabajadoras del sector público. El haber desarrollado este tipo de trayectoria les ha representado motivo de orgullo y conformidad con el empleo, sobre todo en el caso de la cohorte más antigua. En aquellas de ingreso más reciente, que también cuentan con este tipo de vinculación se evidenciaron posiciones críticas respecto a la forma como fueron insertas a sus cargos, con remuneraciones inferiores a las que podrían conseguir si se integraran mediante otros tipos de contrato. No obstante, sopesan su estabilidad laboral frente a la de sus compañeras con vinculación inestable y manifiestan que en general se encuentran mejor que ellas, aunque sobre su ocupación recaen desventajas.

En los itinerarios de vinculación flexible se encontraron trayectorias de mujeres que no conocen otro tipo de forma contractual con el Estado y que además asumen su situación como normal cuando se ubican como grupo que tiende a crecer en número dentro del panorama actual del mercado de trabajo colombiano. Sin embargo, el hecho de laborar dentro del mismo espacio junto con empleadas con tipos de contrato más estables y beneficios laborales diferenciales les permite valorar críticamente su posición y asumir una actitud de espera frente a una oportunidad para ser reconocidas de manera diferente por la institucionalidad que coordina los jardines infantiles. Este tipo de trayectoria predomina dentro de la cohorte de más reciente ingreso, en tanto que las trabajadoras más antiguas han podido acceder a formas más estables de contrato, o aún dentro de la vinculación por honorarios han cambiado de cargo, con aumentos salariales y traslado hacia funciones administrativas que compensan en alguna medida las desventajas de su forma de contrato.

Capítulo 5. Las casas vecinales: espacio laboral y trayectorias de las trabajadoras.

Introducción.

Las casas vecinales son una forma de atención a niñas y niños en edad preescolar que se creó en Bogotá en los primeros años de la década de 1980, cuando empezaron a funcionar de manera paralela con los jardines tradicionales. Constituyeron un programa gubernamental que se enmarcó dentro de las acciones en boga dentro de la política social del momento, en la que se otorgaba un papel central a la participación ciudadana como estrategia para vincular a las personas como agentes corresponsables por la mejora de sus problemáticas y no solo como receptores de la intervención estatal. En este capítulo se describirán las principales características identificadas en su forma de funcionamiento como espacio laboral, para los periodos 1980-1999 y 2000-2015. Adicionalmente se presentarán las trayectorias identificadas para las trabajadoras con ingreso a este tipo de establecimiento durante los mismos periodos de tiempo.

5.1 Características iniciales del espacio laboral. Periodo 1980-1999.

Desde su creación en 1984 las casas vecinales funcionaron mediante un esquema mixto de financiación, que incluyó tanto la participación de organizaciones de la sociedad civil como de la institucionalidad pública. Las primeras aportaban terrenos para la construcción de los establecimientos, así como trabajo para su puesta en marcha, bajo la figura de voluntariado, es decir, con el interés de contribuir en la atención infantil en comunidades con déficit de servicios para este grupo, pero sin recibir contraprestación monetaria a cambio. Por su parte, el Departamento Administrativo de Bienestar Social llevaba a cabo funciones como asesora de esos grupos organizados, a la vez que les proveía víveres para el consumo de niñas y niños usuarios, las operarias de los servicios e incluso sus familias. También materiales para la dotación de los establecimientos, así como a llevar a cabo procesos de cualificación para el desarrollo del trabajo con la infancia (Resolución 084 de 1984).

Las asociaciones estaban conformadas mayoritariamente por mujeres, quienes a la vez que voluntarias eran madres usuarias de las casas vecinales. Además, las familias beneficiarias del servicio pagaban cuotas monetarias como ayudas para el sostenimiento de sus hijos/as en el tiempo que permanecían en las casas vecinales, eso en la medida de sus posibilidades económicas¹¹⁴. Más allá de eso, participaban en actividades como construcción o adecuación de espacios para niñas y niños, así como para organizar acciones para consecución de recursos adicionales a los que entregaba el Estado, entre las que se encontraban bazares y rifas.

En términos de sus características como espacio laboral, las casas operaban con el trabajo de voluntarias que rotaban¹¹⁵ entre las funciones de preparación de alimentos, aseo, atención infantil y las labores requeridas para el sostenimiento de las organizaciones. Se nombraba una representante legal encargada de ser la interlocutora directa entre los grupos y la administración, pero se intentaba, en la medida de lo posible, no establecer jerarquías ni formas de supervisión del trabajo que dependieran de una sola persona, sino más bien de la observación entre ellas mismas, la exposición de las problemáticas en el trabajo y la búsqueda de alternativas comunes para su resolución.

En este momento institucional los requisitos para ingresar a trabajar con la infancia dentro de las casas eran básicamente tener tiempo, buenas relaciones interpersonales y disposición para el trabajo voluntario. Por lo general las mujeres que hacían parte del programa eran denominadas como madres jardineras.

Sobre la población beneficiaria se definió que fueran menores de seis años, hijos/as de trabajadores de sectores populares. En las casas recibían alimentación, seguimiento en temas

¹¹⁴ Las trabajadoras entrevistadas recuerdan que se establecían cuotas de participación dependiendo de los ingresos reportados por las familias, pero que la situación de informalidad e intermitencia en el empleo dificultaba el recaudo de esos recursos, por lo cual padres y madres de familia podían aportar trabajo o bienes en especie contraprestación por la atención cotidiana de sus hijos/as.

¹¹⁵ Esta estrategia ha sido definida dentro de documentos que contienen la memoria histórica de algunos grupos que participaron en el programa como “trabajo cooperado simple”, a través del cual se ofrecía la posibilidad de que las participantes ejercieran distintos trabajos, aprendieran de ellos y descubrieran sus potencialidades para cada uno. Igualmente, como herramienta que contribuía a evitar la rutina y el establecimiento de jerarquías entre ellas (FUNDAC, 2001).

de salud, actividades para el desarrollo socio afectivo, cognitivo y motor (Resolución 084 de 1984). Eso se concretaba con dinámicas establecidas por cada casa vecinal de manera autónoma o bajo la asesoría de la administración distrital, con rutinas que no diferían radicalmente de las establecidas para los jardines tradicionales, en cuanto a horarios de ingreso, salida, actividades como juegos y aprestamiento escolar.

Como era usual en la etapa inicial de este tipo de servicios para la infancia, el referente para los contenidos del trabajo lo constituía la educación preescolar. En el caso de las y los niños más pequeños se motivaba el juego y la estimulación de los sentidos. La diferencia frente a los jardines tradicionales en este aspecto estribó en que, por las características de las voluntarias encargadas del trabajo, el proceso educativo de las casas vecinales partía por ejercicios de reflexión personal sobre sus hábitos familiares y pautas de crianza.

Los grupos de infantes se distribuían según sus edades y en consideración de las posibilidades espaciales de cada establecimiento. Los criterios también incluían separación entre sala-cuna, gateadores, caminadores, jardín y transición, aunque se podían unir niveles según la demanda de los servicios y las disponibilidades de salones. En relación con las características de grupos beneficiarios, la alimentación de los infantes también cobraba un lugar central dentro de las actividades, ésta se acompañaba de actividades lúdicas y pedagógicas, en la perspectiva de otorgar integralidad a las acciones.

Un aspecto importante a destacar en este periodo respecto a las casas vecinales en tanto espacio laboral es que una década después de la puesta en marcha del programa las organizaciones participantes habían establecido formas de articulación entre ellas en torno al denominado “movimiento distrital casas vecinales”. Allí convergían representantes de las organizaciones y localidades donde funcionaban los servicios, para discutir las problemáticas derivadas de su implementación, articular demandas por recursos y gestionar mejoras ante la institucionalidad o dirimir desacuerdos con el funcionariado que le hacía seguimiento a sus procesos.

Una acción concreta resultante de sus procesos de incidencia ante el Estado consistió en la modificación en 1994 del modelo bajo el que funcionaban las casas y el acceso a remuneración

para las mujeres que se empleaban en ellas, a través del establecimiento de un salario base que sería incrementado porcentualmente hasta que se alcanzara por lo menos el monto equivalente al salario mínimo¹¹⁶ vigente del momento.

A partir de ese año se establecieron contratos que se renovaban periódicamente entre organizaciones comunitarias y la institucionalidad. Es decir, se estableció un esquema de subcontratación que puso a las organizaciones sociales en el papel de ejecutoras de recursos provenientes del Estado, con los que debían garantizar el material pedagógico, la alimentación de niñas y niños, así como también los gastos correspondientes al personal. La continuidad de los contratos dependía del buen uso que se les diera a los dineros, por ello había labores de auditoría contable y de supervisión de las actividades pedagógicas y de alimentación de las y los infantes, ejercida por parte de la institucionalidad.

5.2 Transformaciones en el espacio laboral. Periodo 2000-2015

En el periodo de consolidación de los servicios para la infancia las casas vecinales también experimentaron modificaciones en sus dinámicas como espacio laboral, derivadas del aumento de la presencia estatal, así como de la inserción dentro de la agenda pública de las necesidades de atención infantil desde criterios que impulsaban la estandarización de los servicios y el avance en su cualificación. El esquema mixto de financiación utilizado durante las primeras décadas de la puesta en marcha de los establecimientos se modificó por el establecimiento de la gratuidad en los servicios, que eliminó las cuotas que pagaban inicialmente padres y madres de familia.

Adicionalmente, se terminó el modelo de subcontratación con las organizaciones comunitarias, que dejaron de ser intermediarias para la ejecución del recurso público destinado a la atención de niñas y niños. A cambio de ello, la institucionalidad asumió directamente la responsabilidad

¹¹⁶ Según aparece en informes elaborados por organizaciones sociales interesadas en el tema de las trabajadoras del cuidado de la infancia, el promedio de ingreso de una madre jardinera de las casas para 1998 era el 66.3% del salario mínimo legal. En 1999 pasó al 76% y en el año 2000 llegó al 81% del salario mínimo (ILSA, 2002).

en la provisión de materiales pedagógicos, los recursos para la alimentación y la contratación del personal que labora en los establecimientos. Esos cambios marcaron el fin del programa casas vecinales, aunque los establecimientos se mantuvieron funcionando bajo la coordinación directa de la institucionalidad.

Lo anterior trajo aparejada una redefinición de los contenidos otorgados a la corresponsabilidad en el periodo en el que se crearon este tipo de servicios, pues ya no se expresó ni en el pago de cuotas monetarias por parte de las familias, ni tampoco en la presencia de organizaciones sociales como operadoras. A cambio de ello se asumió la corresponsabilidad en términos de labores compartidas en torno al bienestar de niños y niñas, en funciones compartidas por el personal de los establecimientos y las familias.

El establecimiento de criterios estandarizados para la operación de los establecimientos para la atención infantil, ocasionó cambios paulatinos en la forma de organizar el trabajo al interior de las casas vecinales. Se formularon cargos y perfiles para el trabajo con los diferentes grupos de niñas y niños, con requerimientos diferenciales de nivel educativo, que implicaron la diferenciación entre el personal encargado de labores de índole operativa (aseo y preparación de alimentos) y el personal pedagógico. Sumado a ello, con el fin del programa casas vecinales, perdió relevancia el cargo de representante de las asociaciones y se nombraron coordinadoras para cada uno de estos establecimientos.

Las condiciones laborales de las trabajadoras también se modificaron durante este periodo de tiempo. En 2012 el personal encargado de labores pedagógicas pasó a ser vinculado a la institucionalidad mediante contratos por honorarios. Dos años después un grupo de estas trabajadoras pasaría a ser contratado por la Secretaría de Educación en una planta temporal. Además, la especialización de recursos de inversión pública exclusivamente en la atención a la primera infancia generó que durante este periodo se restringiera la atención que se ofrecía en las casas únicamente a niñas y niños entre los cero y los cinco años. Asimismo, y de manera más reciente en comparación con lo ocurrido en los jardines infantiles tradicionales, la prohibición de que las educadoras y demás personal del jardín recibiera alimentación en los jardines o ingresara a sus hijas o hijos como beneficiarios de servicios.

En cuanto a los criterios para el acceso de niñas y niños a las casas vecinales se amplió el espectro de situaciones que convierten a niñas y niños en merecedores de un cupo en los establecimientos, para incluir, además de la situación socioeconómica y tener padres vinculados al mercado laboral, una serie de factores de vulnerabilidad social como la afectación por el conflicto armado, la discapacidad, la pertenencia étnica, etc. Adicionalmente, las casas vecinales asumieron el lineamiento pedagógico como criterio para orientar el trabajo con la infancia dentro de los establecimientos.

Tabla 8 Síntesis de las características de las casas vecinales. Periodo (1980-1999) y periodo (2000-2015).

Características		Etapa incipiente (1980-1999)	Etapa de consolidación (2000-2015)
Organizativas	Fuente de financiamiento establecimientos	Esquema mixto con participación del Estado, asociaciones comunitarias y las familias beneficiarias.	Exclusivamente estatal.
	Denominación trabajadoras y tipo de vínculo laboral.	Madres jardineras. Voluntarias	Maestras técnicas y profesionales.
	Remuneración	En un principio fue trabajo no remunerado, luego ingresos equivalentes al salario mínimo.	Salarios integrales ¹¹⁷ por honorarios: Coordinadora: \$3.014.000 (equivalente a 4.7 salarios mínimos vigentes para el año 2015 ¹¹⁸) Maestra profesional: %2.080.000 (equivalente a 3.23 salarios mínimos vigentes para el año 2015). Maestra Técnica: %1.478.000 (equivalente a 2.3 salarios mínimos vigentes para el año 2015 ¹¹⁹).
	Cargos existentes en el establecimiento	Representantes de asociación y	Coordinadora. Maestras técnicas y profesionales.

¹¹⁷ El Salario integral incluye dentro del valor total, además del trabajo ordinario, las prestaciones, recargos y beneficios tales como el correspondiente al trabajo nocturno, extraordinario, dominical y festivo, el de primas legales, extralegales, las cesantías y sus intereses, subsidios y suministros en especie; y en general, las que se incluyan en dicha estipulación. Fuente: <http://www.gerencie.com/salario-integral.html>.

¹¹⁸ En el año 2015 el salario mínimo legal vigente fue de 644.550 pesos colombianos.

¹¹⁹ Fuente: respuesta derecho de petición radicado SAL-26218.

		educadoras comunitarias.	
	Horarios	8 horas diurnas. Con interrupción solo por cierre de los establecimientos por un mes a fin de año.	8 horas diurnas. Con interrupción solo por cierre de los establecimientos por un mes a fin de año.
	Requisitos para el ingreso de niñas/os	Nivel socioeconómico bajo y padres vinculados al mercado laboral con imposibilidad para el cuidado diurno.	Nivel socioeconómico bajo y otras situaciones que generan vulnerabilidad como la discapacidad, violencia sociopolítica y la pertenencia étnica.
	Número de niñas/os por maestra.	30-40 dependiendo de la capacidad de los salones y la demanda de las comunidades.	0-12 meses: máx. 10 niños/as. 13-23 meses: máx. 10 niños/as. 24-36 meses: máx. 15 niños/as. 37-46 meses: máx. 20 niños/as. 48-60 meses: máx. 25 niños/as.
Pedagógicas	Tipo de educación	Educación preescolar.	Educación inicial

Fuente: elaboración propia a partir de las entrevistas con trabajadoras y del documento: Alcaldía Mayor de Bogotá (2009). Lineamientos y estándares técnicos de calidad para los servicios de educación inicial en Bogotá. Bogotá.

5.3 Trayectorias y experiencias de las trabajadoras.

Identificadas las características del espacio laboral constituido por las casas vecinales se dará paso a la reconstrucción de las trayectorias de las trabajadoras organizadas según cohortes definidas según el año de ingreso de las trabajadoras, antes y después del año 2000¹²⁰. Cabe señalar que estos grupos de mujeres han estado vinculadas a unos grupos que, comparativamente con los jardines tradicionales, se ubicó en una relación que, si bien era dependiente de la institucionalidad pública, era más lejana en el sentido que estaba mediada

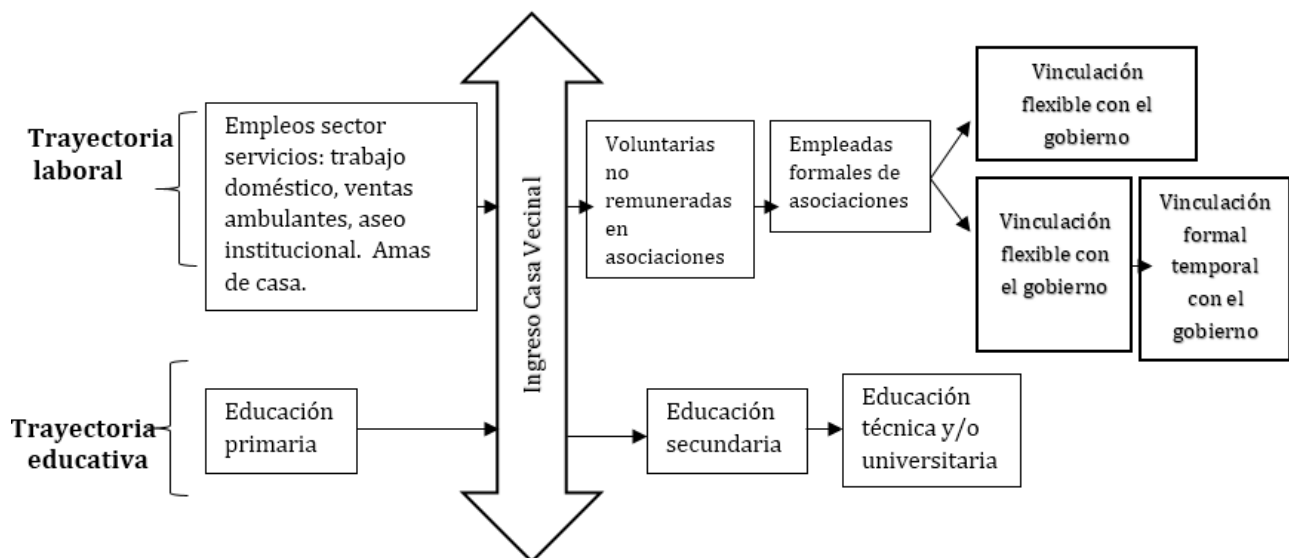
¹²⁰ Los esquemas elaborados con base en las trayectorias narradas por cada una de las trabajadoras de las casas vecinales se pueden consultar en el anexo 5. Allí se combinan sus itinerarios educativos, laborales y familiares.

por la presencia de organizaciones sociales. No obstante, desde esa situación inicial, a lo largo de los años ha ocurrido un progresivo avance de la presencia estatal que ha propiciado modificaciones en las trayectorias de las trabajadoras que se presentan a continuación:

5.3.1 Cohorte 1. Trabajadoras que se vincularon a las casas vecinales en el periodo 1980 y 1999.

Esta cohorte ingresó a las casas vecinales antes del año 2000, durante el lapso que se denominó dentro de esta investigación como periodo incipiente de los servicios no formales para la infancia bogotana. Sus integrantes tienen en promedio 27 años de servicio. El gráfico 8 sintetiza los elementos definidos como criterio para la caracterización de sus trayectorias, en los que se incluyen eventos laborales y educativos organizados en relación con la vinculación a este tipo de establecimientos:

Gráfico 8. Trayectoria de las trabajadoras vinculadas a las casas vecinales periodo 1980-1999



Fuente: elaboración propia a partir de las entrevistas con trabajadoras.

5.3.1.1 Trayectoria previa al ingreso a las casas vecinales.

Las mujeres que ingresaron a trabajar en las casas vecinales en este periodo provienen de familias que migraron desde otras regiones del país cuando ellas atravesaban la infancia o juventud. Relacionan ese evento familiar con procesos de desplazamiento a causa de la violencia sociopolítica en el campo o por pobreza y búsqueda de mejores oportunidades de vida. Con escaso acumulado económico y de redes de apoyo sus familias se ubicaron en el medio urbano bajo condiciones de vulnerabilidad, en zonas marginales del sur de la ciudad, que apenas iniciaban sus procesos de consolidación y que en ocasiones no contaban con dotaciones como servicios básicos y vías para el acceso de transporte.

Derivado de lo señalado afirmaron mayoritariamente que contaron con dificultades para satisfacer sus necesidades básicas y experimentaron situaciones de carencia material, ocasionada por las dificultades de inserción económica de sus progenitores, que dependían de ingresos intermitentes generados en actividades como la venta ambulante y otros trabajos estacionarios no calificados.

Por la situación económica de sus hogares las entrevistadas no pudieron terminar la primaria y la secundaria en las edades consideradas como normales para ello. Se retiraron tempranamente de las instituciones educativas para insertarse en actividades que ayudaran a generar ingresos para el sostenimiento familiar o para reemplazar a sus madres en las labores domésticas mientras éstas se empleaban en casas de familia o como lavanderas¹²¹.

Esta cohorte se caracterizó por la inserción temprana en actividades para generar ingresos incluso desde la infancia, con retiros y reingresos al sistema educativo, seguidos del retiro definitivo del mismo antes de conseguir la titulación básica. A lo largo de sus vidas se ocuparon en labores como empleadas domésticas, aseadoras en empresas, operarias en industrias de alimentos o manufactura, así como vendedoras en puestos ambulantes o locales comerciales.

¹²¹ El anexo 7 contiene la síntesis de los factores considerados para la caracterización del origen social de las trabajadoras de las casas vecinales. Asimismo, en el anexo 11 se presentan los empleos previos al ingreso a los servicios y en el anexo 9 el nivel educativo máximo alcanzado para ese mismo momento.

Para ellas, acceder al trabajo remunerado constituía un imperativo para garantizar la subsistencia. Una actividad que fue buscada activamente durante la soltería, pero que se interrumpió tras la conformación de sus parejas y el nacimiento de sus hijas/os, periodo durante el cual se dedicaron exclusivamente a la crianza y a las labores domésticas.

“Duré como tres años sin estudiar, entonces ya mi mamá dejó de trabajar en la casa de familia y fue cuando tomó la decisión de ponerse a vender dulces. Ella preparaba el maní en la casa, se hacía todo el proceso, pelar, fritar, empacar, lo mismo el plátano, el patacón, el maní de sal, con eso surtía la vitrina. Entonces así quedé sin estudiar como tres años, me tocaba ayudarle era a trabajar, tenía que trabajar no era si quería. Había que trabajar porque éramos las dos, ella estaba levantando la casa y había que conseguir para el cemento, para las piedras, para todo” Florencia.

La secuencia de la trayectoria que predominó en este grupo fue la realización de estudios intermitentes e intercalados con actividades para la generación de ingresos, seguida de la dedicación exclusiva al trabajo doméstico familiar, desde el cual transitaron hacia el trabajo con la infancia en las casas vecinales. En la reconstrucción de su trayectoria previa al ingreso a las Casas Vecinales se destaca que ejercer como maestras no aparecía siquiera dentro de su panorama existencial. Sus narrativas dejan entrever que fueron socializadas para realizar tareas domésticas y de cuidado de otros, pero dentro de ambientes informales como los domicilios de terceras personas y sus propios hogares, más no en establecimientos públicos ni ambientes que exigieran algún nivel de formación específica para el desempeño.

Este grupo no dio tanto énfasis a la influencia de las instituciones educativas sobre la forma como vislumbraron su futuro ocupacional. Pareciese que sus precarias condiciones materiales moldearon expectativas reducidas de desempeño, más allá de los ámbitos que se les presentaron como normales para las mujeres de su clase social, dentro de la informalidad y lo que denominan como el “rebusque”, es decir la búsqueda cotidiana de recursos para la sobrevivencia a través de la búsqueda permanente de actividades para generar ingresos. Dentro de sus narrativas, hasta las figuras de sus propias maestras aparecieron con poca fuerza como referentes de mujeres trabajadoras, seguramente porque fueron figuras con presencia temporal en sus vidas, sujetas a permanentes cambios ocasionados por las dificultades que tuvieron para culminar los ciclos básicos de formación y mantenerse dentro de los espacios educativos.

En cambio, la conformación de parejas y el rol materno sí aparecieron como aspectos que cobraron más relevancia dentro de los papeles que perfilaron para sus futuros. De hecho, la vida familiar jugó un papel decisivo en la reducción de sus aspiraciones ocupacionales, en comparación con lo evidenciado para la misma cohorte de mujeres con ingreso a los jardines infantiles. En sus descripciones aparecieron factores que se encuentran documentados dentro de los análisis sobre la pobreza desde la perspectiva de género, como la existencia de limitaciones para su poder de negociación dentro de la pareja y escasa autonomía para la toma de decisiones sobre sus vidas, como aspectos que en determinados momentos de sus vidas restringieron su vinculación a las actividades para la generación de ingresos (Tepichin, 2016).

5.3.1.2 El ingreso a las casas vecinales.

“nosotras con esa esperanza, pero que no nos iban a pagar nada, que éramos como madres comunitarias, que íbamos a hacer un trabajo gratuito” Jacinta.

Para las entrevistadas de esta cohorte, el ingreso a las Casas Vecinales marcó el paso entre el trabajo familiar y el trabajo comunitario con la niñez. En el momento de sus vidas en el que incursionaron en este último todas se encontraban en unión y tenían hijos/as pequeños. Dependían económicamente de los exiguos ingresos de sus parejas, por lo cual vivían situaciones de escasez y tenían limitadas sus posibilidades de inserción laboral debido a la carga del cuidado familiar, la ausencia de servicios para la atención infantil en sus barrios y en ocasiones también la oposición de sus cónyuges a que se vincularan al mercado de trabajo, por las tempranas edades de sus hijos e hijas.

Desde esa posición inicial existieron dos vías para el ingreso al trabajo en las casas vecinales. Algunas mujeres establecieron iniciativas barriales auto-gestionadas para el cuidado infantil antes de que existiese tal programa gubernamental. De hecho, sus experiencias en esa área sirvieron como referente para la fundamentación de esa iniciativa por parte del gobierno. Otras ingresaron cuando la institucionalidad decidió convocar la participación ciudadana para ampliar la cobertura de las casas y replicar el modelo de trabajo que veían funcionando en algunos barrios periféricos de la ciudad.

Las primeras empezaron el trabajo con la infancia entre finales de la década de 1970 y comienzos de 1980. Fueron amas de casa que participaron de las dinámicas propiciadas por grupos de la sociedad civil que impulsaron actividades con “mujeres de base”, pertenecientes a sectores urbanos de reciente formación, marcados por la pobreza y la falta de acceso a servicios y equipamientos públicos. Recibieron capacitación por parte de estudiantes universitarias de carreras como trabajo social y psicología que impulsaron la formación de jardines comunitarios, así como formación para la incidencia dentro del movimiento popular de mujeres de la ciudad (Arana y Rapacci, 2013). Así lo recordó Amelia:

“La psicóloga llegó y dijo por qué no hacen la práctica de preescolar? Nosotras dijimos ¿cómo se le ocurre nosotras de profesoras? ¿usted está chiflada? Entonces nos dijo hagan la práctica 580 horas en práctica y teoría y yo las voy asesorando. Nosotras ¡ay no!, ¿cómo se le ocurre?, sin embargo, le dijimos listo, hagámosle (...) Muy nerviosa, de mucha responsabilidad, como que de pronto yo me sentía incapaz de hacer las cosas que decía la psicóloga, ella decía ustedes pueden, ustedes son madres y esa experiencia les trae acá igual. Siempre era como algo de nervios, de yo no voy a poder, no creo que pueda, era como una inseguridad de nosotras, porque éramos Belén y todas, nosotras qué vamos a ser profesoras, imposible, era una cosa pues muy lejana, lejana, lejana, lejana, pero cuando ya nos tocó, nos tocó”. Amelia.

En un comienzo adecuaron sus propios hogares para recibir a niñas y niños, mientras accedían a recursos para construir sus propias sedes. Aportaron bienes como enseres de cocina y mobiliario, pero sobre todo trabajo para gestionar donaciones de agentes nacionales e incluso de organizaciones internacionales, con el fin de organizar las locaciones para recibir grupos de infantes y proveerles alimentación durante la jornada. También participaron en capacitaciones para el fortalecimiento de la autoestima, sobre las problemáticas de las mujeres populares y pautas educativas para poder llevar a cabo actividades con la población que atendían (Parra et al,1982). Con este acumulado de trabajo empezaron a hacer parte del programa de casas vecinales, en el que inicialmente recibían comestibles por parte del Estado, tanto para el consumo de las personas que atendían como para las familias de las mujeres operarias de los establecimientos.

Las segundas ingresaron al trabajo en el momento que se iniciaba el programa casas vecinales. También eran amas de casa, pero a diferencia de las anteriores fueron convocadas por la institucionalidad para que se organizaran y se capacitaran en temas relativos al trabajo con la infancia. A diferencia de las anteriores, su experiencia inicial de trabajo se caracterizó por una

mayor dependencia del gobierno en lo referido a la construcción de los establecimientos y su dotación, así como para la conformación de sus propios grupos de trabajo. Al respecto una de ellas destacó:

“Hicieron una convocatoria para unos cursos (...) empezaron a construir el centro de salud y nos daban clases ahí, de primeros auxilios, cursos de manipulación de alimentos, cursos de buen trato, nos dieron cursos nos dieron varios, los dictaba bienestar social en ese tiempo. Eran dos funcionarias que venían, ellas nos explicaron que nos iban a dar unos talleres. Duramos como seis meses en eso. Ya después fue cuando las funcionarias nos comentaron que iba a haber un programa que era la construcción de una Casa Vecinal, un jardín que iba a ser acá. Entonces pues dijimos hagámosle. Nosotras con esa esperanza pero que no nos iban a pagar nada, que éramos como madres comunitarias, que íbamos a hacer un trabajo gratuito. Empezaron a construir esto (la casa vecinal). El BID dio la primera construcción y la dotación que trajeron eran por cuenta de ellos. La comunidad puso el terreno y Bienestar era el que nos enseñaba a nosotras, estaban las funcionarias de allá que nos dirigían y todo. Empezamos 35 personas. Cuando inauguraron esto trajeron cosas muy lindas, trajeron de todo, cuando pasó la inauguración todo se llevaron” Carminia.

Desde ambas vías de llegada las mujeres de esta cohorte relatan elementos del contexto que les tocó vivir en esa época, significativos para comprender su experiencia de trabajo en barrios que apenas empezaban su proceso de consolidación urbana. En ellos, las condiciones de pobreza compartida favorecían el establecimiento de relaciones de reciprocidad y ayuda mutua entre vecinos, similares a las observadas en otros países latinoamericanos, en los que se evidenciaron estrategias de sobrevivencia que incluían intercambios de bienes y de servicios (González de la Rocha, 2000 y 2006). Dentro de ese marco de relaciones emergieron como figuras que con su trabajo voluntario en las casas vecinales facilitaban el ingreso al trabajo de otras mujeres, gestionaban recursos e incidían ante el Estado para el mejoramiento de las condiciones de la infancia y otros grupos poblacionales.

Además, aún con diferencias en los canales de inserción a las casas, comparten como marco común los recuerdos sobre una época en la que el accionar gubernamental apenas incursionaba tímidamente como proveedor de servicios para la infancia en sus comunidades. Desde un discurso en el que las instituciones apenas apoyaban o respaldaban las iniciativas comunitarias, sintieron que mucho del trabajo recaía solo sobre sus hombros y rememoran situaciones en las que se demoraban en obtener recursos como víveres y materiales educativos. Estas situaciones, sumadas a las características mismas del programa, hicieron que durante la etapa incipiente de

los servicios para la niñez, las trabajadoras asumieran un rol que fluctuaba entre la participación y la confrontación con el Estado.

Respecto a sus trayectorias previas el paso a este ámbito de trabajo marcó continuidades en lo referido a que contaban con experiencia en labores de reproducción social que habían llevado a cabo en el mercado, tanto a nivel familiar como el empleo doméstico. Como se señaló antes, el trabajo dentro de los establecimientos se organizaba por medio de la rotación de labores, incluidas la preparación de alimentos, el aseo, la vigilancia y trabajo con niñas/os. Esas dinámicas, sumadas al mismo nombre de “casa” vecinal, influyeron para que las dinámicas a su interior se acercaran simbólicamente a la familiaridad, en una especie de continuum, entre disposiciones sobre sus roles como mujeres incorporadas desde la infancia y lo que se esperaba sobre su desempeño dentro de los establecimientos comunitarios.

Habilidades como saber cocinar, asear y tratar con niñas y niños, así como ser personas activas, que asumían varias tareas sin poner inconveniente alguno porque necesitaban el trabajo y querían aportar a sus comunidades, fueron las características que facilitaron que las mujeres de este grupo se adaptaran a su trabajo, en un ambiente que colectivizaba labores que antes asumían en solitario dentro de sus familias. Además, incursionaron en un espacio que inicialmente se planteó como exento de jerarquías, donde el trabajo de todas tenía que ser equivalente, en la medida que las participantes contaban con características similares en cuanto a formación y no recibían remuneración económica adicional a la alimentación para ellas y sus familias.

Con el paso del tiempo, algunos grupos intentaron mantenerse más fieles a esos fundamentos del trabajo cooperativo. En otros fueron más notorias las relaciones de poder entre sus integrantes, con formas menos democráticas de redistribuir el trabajo, así como acaparamiento de recursos ofrecidos por la institucionalidad. Aún con lo señalado, la representación sobre los inicios de las casas vecinales como espacios para compartir entre iguales apareció dentro de los relatos marcada por reiteradas alusiones a la familiaridad, al compañerismo dentro de ambientes en el que las presiones propias de las demandas de la actividad y del trabajo con sus comunidades se alivianaba por la confianza de contar con un grupo que las respaldaba.

En ese sentido, dentro de esta cohorte, la transición hacia el trabajo en las casas fue asociada con procesos personales de cambio, con la incursión en campos de acción diferentes a los experimentados previamente, dentro de colectivos en los que se generaban sentimientos de lealtad y pertenencia grupal, que influyeron en sus biografías personales y las llevaron a reelaborar sus circunstancias y replantear incluso las asignaciones de género tradicionales (Tarrés, 2007).

“Entonces desde que yo entré al grupo fui escuchada, o sea, personas que creyeron en mí, que me valoraron, porque lo anterior había sido, todo lo del estudio, la primaria fue una lucha, entonces pues darme la oportunidad de descubrirme que tengo cosas bonitas, que me gusta escribir, que me gusta leer, que me gusta escribir mucho” Florencia.

Respecto al capital biográfico (Bertaux, 2005) que movilizaron ante la nueva situación que implicaba asumirse como parte de asociaciones que trabajaban con la niñez, resultaron fundamentales sus relaciones sociales entre vecinas, la experiencia acumulada como madres y los conocimientos aportados por las capacitaciones recibidas desde los grupos que las motivaron a incursionar en los procesos organizativos.

En este grupo, la experiencia materna también fue asociada con la posibilidad de atender a las y los niños con amor, darles buen trato y tener paciencia. Aunque manifestaron contar con esas habilidades, describieron las primeras actuaciones con niños y niñas en el aula como tensionantes. Debieron llevar a cabo un progresivo proceso de aprendizaje de la labor, en el que operaron como agentes para la socialización laboral grupos como profesionales de las organizaciones no gubernamentales que las apoyaban, funcionarias públicas y sus mismas compañeras. Sumada a esos factores, la entrega de sí desde su saber empírico es una representación que marca sus alusiones a esa etapa de sus vidas:

“Todo eso era empírico, empíricamente como madres (...) entré directamente a trabajar con niños y niñas, nos capacitaron y para nosotras eran algo bonito, nos entregábamos totalmente. Fue algo hermoso trabajar con niños empíricamente, porque ante todo dábamos el amor como madres, yo lo daba como mamá, tuve mis niñas allá muy pequeñitas, ellas se criaron en el jardín (...) cuando dijeron que no se podía pues listo, ya ellos estaban más grandes. En ese tiempo yo ingresé a sala materna, a párvulos, me parecía como tan chévere, bonito dar ese amor, ese trabajo, porque en ese tiempo nosotras trabajamos con las uñas” Irene.

Por las características de los establecimientos de los que hicieron parte, para esta cohorte de mujeres resultó fundamental el hecho de incursionar en espacios diferentes al doméstico, aunque con aspectos similares a éste, ya que contaban con la posibilidad de mantener a sus hijos e hijas con ellas, así como de trabajar rotativamente en labores de cocina y aseo. Para muchas de ellas, eso operó como motivación principal para mantenerse en sus actividades, además de la posibilidad de entrar en contacto con otras mujeres con vidas similares a las suyas, con quienes encontraban afinidades y desarrollaban afectos.

De su experiencia al ingresar a las casas vecinales las trabajadoras destacaron que aportaron tiempos que superaban las jornadas de atención establecidas (8 horas diarias). En ocasiones podían mantenerse en los lugares de trabajo hasta la noche, esperando a que las y los familiares llegaran por algún infante. También dedicaban tiempo de los fines de semana a reparaciones logísticas de los establecimientos, así como a actividades para conseguir fondos para su sostenimiento. Por tal situación, sumada al hecho de que inicialmente no recibían réditos diferentes a beneficios en especie, básicamente alimentarios, afirmaron que debieron asumir negociaciones familiares para justificar su dedicación a la labor comunitaria, tramitar conflictos ante la oposición de sus parejas al “abandono de los hogares” y convencerlos paulatinamente de que ese trabajo contribuía a mejorar la calidad de vida de sus grupos familiares.

En otros ámbitos de su entorno inmediato también llevaron a cabo replanteamientos de sus relaciones y aprendizajes de nuevas formas de relacionamiento con sus pares del vecindario. Asumieron progresivamente un papel diferente dentro de la comunidad, ya no eran una vecina más, sino operarias al servicio de otras personas. Eso les implicó superar temores al rechazo, ganarse el respeto de las familias beneficiarias, establecer nuevas pautas para tramitar conflictos y asumir hablar en público desde una voz autorizada para encargarse de niñas y niños. Como sintetiza una de ellas, asumir poco a poco que “ya no eran las mismas señoras”:

“Era el miedo que teníamos, porque nosotras éramos de la comunidad, habíamos peleado, nos habíamos agarrado en la pila, habíamos peleado con las vecinas, no dejaba de haber roces claro. Una de las cosas que aprendimos era que no se les pegaba a los niños, eso quedaba claro, y que ni siquiera a los nuestros que estábamos ahí. Teníamos también que cambiar esa forma en la que éramos, porque ya no éramos las

mismas señoras, éramos las maestras y creo que fuimos ganándonos el respeto y el reconocimiento de la gente” Carminia.

Como sucedió con las educadoras de los jardines tradicionales, en las narrativas de las entrevistadas que ingresaron durante este periodo a las casas vecinales se destacó que trabajaron en un contexto social en el que apenas se empezaba a reconocer la importancia de la atención al pre-escolar por parte de las comunidades y del mismo Estado. Por su antigüedad en el trabajo se identifican y son identificadas por otras personas como parte de las fundadoras de las Casas Vecinales. En sus alusiones al inicio en el trabajo con la infancia aparece más marcado el referente discursivo de las “luchas”, referidas tanto a los esfuerzos personales que han atravesado como personas, como al proceso de relacionamiento con el Estado desde sus organizaciones.

En la descripción de su experiencia de trabajo enfatizan que han “trabajado con las uñas” es decir, sin contar con los medios necesarios para desarrollar el trabajo, aportando de sus propios recursos, en condiciones inadecuadas y con una importante cuota de esfuerzo personal. Asimismo, jalonando procesos dentro del Estado, que no siempre respondía de manera adecuada a los requerimientos de sus comunidades y frente al cual ellas asumieron actitudes beligerantes que contribuyeron a la mejora paulatina en la calidad de los servicios para la infancia.

5.3.1.3 Transiciones experimentadas por la cohorte.

Por su antigüedad en el trabajo esta cohorte también fue la que experimentó de manera más directa las transformaciones en las formas de organización de la atención a la niñez desfavorecida, en un proceso que se inició desde la etapa incipiente de los servicios y se haría especialmente marcado durante el periodo de consolidación de los mismos.

En lo relativo a la pedagogía, como sucedió con las trabajadoras de los jardines tradicionales, fueron convocadas a los procesos participativos para elaborar los lineamientos para el trabajo con niñas y niños. Señalan que asistieron y aportaron su visión como educadoras comunitarias y defienden esa característica, relacionada con sus orígenes, pero también con su forma de llevar

a cabo el trabajo, que consideran que tiene un sello diferencial frente a otros espacios para el trabajo con la infancia, como los jardines tradicionales, frente a los cuales se definen como menos acartonadas, rígidas o sujetas a los requerimientos burocráticos y de forma, que se anteponen incluso sobre las necesidades de las y los niños a su cargo.

Como el lineamiento coincide en esas formulaciones, ya que propone el reconocimiento de las y los infantes como el centro de la práctica pedagógica y propugna la flexibilidad y creatividad docente, algunas de ellas consideran que sus contribuciones fueron apropiadas sin el debido crédito y resienten no haber publicado sus propias experiencias en el campo pedagógico de manera previa a la institucionalidad. En sus relatos también aparecieron apreciaciones que fluctuaron entre las valoraciones positivas sobre la importancia de este documento como orientador para la práctica, en tanto unificador del sentido de la labor en el aula, y el desconocimiento que representaron sus contenidos cuya forma de escritura respondió más al saber académico que al empírico acumulado por las mujeres que trabajaron históricamente en las casas.

“Quienes empezamos con el proceso de pedagogía fuimos nosotras, compartimos saberes, conocimientos aprendizajes para implementar una propuesta pedagógica de nosotras. Y qué pasa con eso, salen con el libro azul que llaman, con todo lo que nosotras le aportamos a todo eso y en una parte nos dicen que nosotras somos maltratadoras que porque fuimos maltratadas cuando niñas. A nosotras no se nos dio ningún reconocimiento, el error está en nosotras, como que nunca patentamos nuestras cosas” Carminia.

Quizá el aspecto que diferencia de manera más marcada estas apreciaciones respecto a las de mujeres con años similares de antigüedad vinculadas a los jardines tradicionales, es que en este grupo aparece la alusión a que los lineamientos respondieron no solo al impulso de la institucionalidad por formalizar su práctica, sino a las exigencias de ellas mismas porque se avanzara en el contenido pedagógico de las actividades de los establecimientos, que no se podía circunscribir exclusivamente a la satisfacción de necesidades básicas:

“Cuando se da todo lo de pedagogía yo recuerdo que la directora de bienestar decía no es que el problema no es que las mamás que trabajan no sepan leer ni escribir, no importa que no hayan estudiado lo importante es que cuiden los niños. Lo importante es que los niños coman bien, entonces nosotras nos

paramos y dijimos no, es que los niños no son marranos¹²² que les vamos a dar comida y engordarlos, los niños son mucho más. Nos estuvieron diciendo en la mesa que nosotras cuidábamos y no educábamos, les demostramos que para nosotras eso también era importante. Cuando comenzamos sí, comenzamos cuidando y protegiendo, pero la práctica nos hizo maestras y educadoras realmente, en el sentido de rehacernos como educadoras, como mujeres y como ciudadanas. Eso repercute mucho en lo que yo hago, porque hay una intencionalidad de que el gobierno vea a los niños de otra manera, a las educadoras de otra manera, que vea el conjunto de la niñez de otra manera, como una integralidad” Jacinta.

No obstante que las rutinas fundamentales con las que se estructura el trabajo diario en los jardines infantiles no se modificaron sustancialmente con la expedición del lineamiento, más allá de algunas denominaciones sobre la práctica, las trabajadoras coinciden en señalar que se ganó en términos del registro del horizonte de la labor pedagógica. El aspecto que sintieron más en su cotidianidad tuvo que ver con el aumento de las formas de seguimiento a la labor, los informes y formatos de registro de actividades, que asocian con los procesos de estandarización del trabajo en los establecimientos:

“Todo ese proceso ha ido mejorando la calidad de educación de los niños y niñas, fue mejorando también la idea del Estado sobre la educación de los niños y las niñas. Sino que desde hace mucho tiempo la cuestión se ha vuelto en formatos, es decir no tanto la reflexión pedagógica, todo viene en formatos. Los estándares se convirtieron en una cosa de llenar fichas y llenar fichas, donde hay que dejar un poco el interés de los niños y las niñas, porque hay que cumplirle a la secretaria. Mientras yo me pongo a llenar formatos, ¿qué pasa con la conciencia que yo tengo de hacer el trabajo pedagógico?, de la intencionalidad de pensar en el niño y la niña como tal, de pensar en mi papel de educadora, mi papel ahora es de funcionaria, que tengo que responder, que tengo que llenar informes. Eso fue como un choque mental en las mujeres, pero eso lo superamos, nos adaptamos, nosotras aquí somos berracas¹²³” Amelia.

Los perfiles establecidos para los cargos de cada establecimiento y las funciones asociadas a los mismos trajeron consigo modificaciones en la forma de operación tradicional en las casas vecinales. Si bien son conscientes de que con el aumento del nivel educativo de las trabajadoras se hizo indispensable transformar la rotación de funciones, los relatos sobre este hecho dejan ver que el cambio implicó aspectos que iban más allá de la simple división de las labores entre

¹²² Cerdos o puercos.

¹²³ Significa que ponen empeño para alcanzar sus metas, que no se dejan amilanar por las circunstancias.

ellas, para incidir en aspectos más subjetivos, de la manera como se concebían como grupo de mujeres iguales, con igual valía independientemente del trabajo que se llevara a cabo:

“Se sabía que la maestra podía estar trapeando, limpiando mesas, no es como ahora, que como es la maestra no puede limpiar mesas, no puede esto porque tal cosa o que tal otra, no puede trapear, es solo con los niños, (antes) había que hacerlo como fuera, que había que llevar los niños al baño, cualquiera lo hacía, la directora, la presidenta la que fuera. Ahora, les han enseñado a las compañeras de la Secretaría que como son funcionarias públicas son más valiosas, más importantes que las señoras (del aseo y la alimentación) y no se sientan con ellas ni a la hora del almuerzo”. Leticia.

En los relatos también se destacó que la estandarización se modificó otras dinámicas de las casas vecinales, que se construyeron desde sus orígenes como lugares abiertos a las comunidades. Por esa vía, este grupo de mujeres con mayor antigüedad en los servicios reivindican un valor diferencial de la educación popular, que relacionan con el hecho de no responder a esquemas predeterminados sino a elementos contextuales y estrecha interacción con el ambiente en el que se encuentran las y los niños. Desde su perspectiva, parte de las comunidades y no personas externas a ellas otorga un plus al momento de trabajar en la educación infantil que no se prodiga en otros tipos de establecimientos:

“La parte pedagógica me parece que no es la misma, porque es que no se está teniendo en cuenta el entorno del niño y las necesidades de niños y niñas, sino que se rigen por algo que les dieron y de ahí no salen de ese esquema. El entorno es que yo tengo que percibir y tener en cuenta el entorno donde vive el niño, es algo muy importante que nosotras vivimos dentro de ese entorno, sabemos las necesidades que tiene el niño o la niña, tratamos de cambiarlas sin cortarlo de raíz, sino que tenerlo en cuenta, pero irlo mejorando cada día, entonces se mira esa parte. En la Secretaría de Integración Social, en los jardines, no se ve esa parte, se rigen por unos esquemas que les dan y de ahí no se salen, aquí es muy flexible” Jacinta.

En ese marco, algunos de los procedimientos establecidos en función de garantizar la seguridad de niñas y niños, como los esquemas de control de ingreso y salida de personas diferentes al personal de las casas, así como la formulación de pautas restrictivas al momento de sacar a las niñas y niños hacia espacios externos de los mismos barrios, fueron interpretadas como formas de cerramiento de las casas hacia su entorno, que modificaron en alguna medida valores formulados como característicos de sus dinámicas desde sus orígenes.

Otros aspectos derivados de la estandarización y la especialización del uso de los recursos sobre la población beneficiaria tuvieron que ver con la pérdida de la posibilidad de que las trabajadoras recibieran alimentación dentro de los establecimientos y el hecho de que no pudieran ingresar a sus hijos/as en el grupo de infantes atendidos. Esos fueron cambios con expresiones concretas dentro del espacio laboral, pero que ocurrieron tiempo después en comparación con los jardines tradicionales. Una de ellas los destacó como una inconsistencia dentro de la administración cuya bandera de gobierno impulsaba una Bogotá Humana:

“la mamá tiene derecho de compartir tiempo con su hijo, por ejemplo, lo que le decíamos, acá nunca tuvimos problemas, aquí mi hija tenía su niño en la sala cuna, en sus horas de receso iba y le daba pecho, o si había un niño chiquito que lloraba desesperado, ella sacaba un rato y le daba teta, entonces era más humano, eso sí era una Bogotá humana, para mí eso sí era lo que nosotros hacíamos antes, ahorita no, eso es pura carreta¹²⁴ toda esa vaina¹²⁵” Adela.

5.3.1.3.1 La profesionalización.

“les pude demostrar a los que no creyeron que terminaría una carrera”. Florencia.

A partir del año 2000 se hizo más sentida la necesidad de que las trabajadoras de las casas vecinales mejoraran su nivel educativo como requisito para su continuidad dentro del programa. En ese tiempo aquéllas que seguían sin formación secundaria culminaron ese nivel, y posteriormente, con la llegada de los estándares y perfiles para el trabajo, se vieron abocadas de manera más urgente a ingresar en estudios terciarios a nivel técnico o universitario. Los niveles salariales de la época, correspondientes al salario mínimo dificultaban el pago de tales estudios, ante ello recurrieron a gestiones ante la institucionalidad para recibir recursos para su formación. Algunas argumentan que eso hacía parte de la deuda que tenía el Distrito con ellas por los años de trabajo no remunerado acumulado en la etapa incipiente de los servicios.

“Ellos comenzaron a decir que se van a necesitar profesionales, se van a necesitar técnicas. Nosotras sí aspirábamos que se hiciera caso de la recomendación de la profesionalización de educadoras desde el Distrito, o sea como una deuda del Distrito con nosotras, pero ellos nunca lo asumieron. Las mujeres se

¹²⁴ La expresión denota que es mentira, que constituye una falacia.

¹²⁵ En el contexto de la oración significa todo ese asunto, todo ese discurso, todo ese tema.

fueron algunas por eso, otras fuimos consiguiendo ayudas para estudiar con concejales¹²⁶. Ahora en todas las casas la que menos estudio tiene hizo bachillerato, para servicios generales y preparación de alimentos. Otras se especializaron en lo de educación” Amelia.

Por medio de sus recursos propios, así como de la participación en proyectos de profesionalización impulsados en sus localidades o por medio de la ayuda de políticos, pudieron responder paulatinamente a los requerimientos educativos de la entidad y a sus deseos personales por realizar estudios superiores. En sus relatos sobre el proceso destacan la satisfacción que les generó ese hecho, ya que, para este grupo de más antiguas, el punto de partida educativo al momento de ingresar a las casas no incluía sino la primaria y a veces algunos años de la secundaria. Por tanto, el camino recorrido hasta los estudios profesionales fue largo y se desarrolló en paralelo al trabajo remunerado, el trabajo familiar y el comunitario en el caso de las más comprometidas con las asociaciones.

“Nunca me imaginé que fuera a terminar, entre las que estudiaban allá yo era la de más edad (...) hay días que le da a uno Dios mío, como que no más, pero los profesores decían hágale que usted puede, como que lo animan a uno muchísimo. Fue una experiencia muy rica, sobre todo por mí, porque logré lo que quería, pude conseguir lo que quería y les pude demostrar a los que no creyeron que terminara una carrera que estoy estudiando en serio, en una carrera profesional. Inclusive a uno de mis cuñados que me dijo usted qué va a terminar, lo invité para mi grado, él siempre estuvo conmigo, les demostré que sí se puede estudiar, que lo importante es la entrega, el interés”. Carminia.

Ingresar a los estudios les significó una cuota de sacrificio por el manejo de los tiempos y la adquisición de nuevos hábitos en momentos de sus vidas en los que llevaban tiempo alejadas de dinámicas propias del sistema educativo, como las evaluaciones y exigencias de cumplimiento de tiempos presenciales y no presenciales de trabajo. En un balance similar al de las mujeres de los jardines tradicionales, afirman que los procesos de formación las llevaron a comprender de una manera diferente su práctica y otorgarle finalidades específicas. También tienen claro que la formación teórica las ayuda, pero que la cotidianidad con niñas y niños implica otros códigos de comunicación que van desplegando a lo largo de la práctica, a partir del conocimiento de sus realidades de vida:

¹²⁶ Políticos con cargos en el Concejo de Bogotá, es decir, en la corporación político administrativa superior de la ciudad, que tiene labores legislativas y de control a la gestión pública

“Nos aportó estrés, pero también nos aportó mucho (risas). Cuando uno empieza es tremendo, pero sí me aportó muchos saberes. Yo pienso que son cosas que nosotras ya hemos trabajado, pero con otras cosas. Nosotros acá digamos trabajamos de forma empírica las cosas. Una palabra que uno usa en la universidad no la usa aquí con los niños. Allá hay que decir todo pedagógicamente, pero al niño no le puedo hablar así, nos enseñaron la forma pedagógica de decir las cosas que hacíamos empíricamente. Es como conocer que hubo gente que trabajó estos temas, que las etapas de los niños, que el porqué de las actividades, hasta lo del inglés (risas)... fue estresante, pero se hizo el esfuerzo y se consiguió”. Irene.

Ellas también se encontraron como las personas de mayor edad dentro de las universidades a las que accedieron, pero también como aquellas con más experiencia acumulada en el trabajo con niñas y niños. Accedieron a programas flexibles de formación, que no requirieran dedicación exclusiva y en lo posible solicitaron que les homologaran parte del tiempo de duración de sus carreras universitarias por el tiempo de trabajo que ya tenían en las casas vecinales.

5.3.1.3.2 Patrones en el vínculo laboral.

Se pueden rastrear modificaciones en las trayectorias de esta cohorte incluso antes de que comenzara la consolidación de los servicios para la atención de la infancia desfavorecida dentro de la agenda pública de la ciudad. Es decir, cuando apenas se empezaba a dar cuenta de la necesidad de que el Estado tomara cartas en ese asunto que se perfilaba como necesidad social creciente. Éstas continuaron durante el siguiente periodo, en el que las casas pasaron a ser administradas directamente por el gobierno y se vinculó directamente al personal pedagógico, bajo las mismas formas de contrato establecidas para los jardines tradicionales.

De voluntarias a empleadas de asociaciones.

Durante la década de 1990 las organizaciones que operaban las casas vecinales emprendieron un proceso de politización de sus demandas y exigieron más recursos del gobierno para adelantar el trabajo en sus comunidades. Realizaron movilizaciones en las que se cuestionaba la no remuneración de su trabajo y se planteaban exigencias para que el Estado concretara acciones para garantizar la verdadera atención integral de las y los niños bajo su cuidado.

Esas acciones aparecen como hitos dentro de los relatos de las entrevistadas de esta cohorte, a partir de los cuales se puede afirmar que las trabajadoras entrevistadas se sintieron partícipes y protagonistas de un momento histórico en el que fue necesario exigir que las acciones gubernamentales pasaran del discurso del reconocimiento sobre la importancia de la niñez en el país, hacia una mayor concreción de esos postulados con acciones que fueran más allá de “llenar barrigas”. Una de ellas recordó así esos momentos:

“Al principio nos daban solo alimentos y a veces mandaban algo de papel, básicamente era eso, pero nosotras dijimos que tenía que tener material didáctico, que tenía que tener para mantenimiento de sede, que tenía que tener una bonificación y la seguridad social de las personas que estaban ahí. En el 94 hicimos tomas, nos tomábamos la 26¹²⁷, nos tomábamos la 30, nos tomábamos el Concejo. Nosotras éramos revoltosas, gracias a todo eso logramos que se firmara un decreto para ganar el salario mínimo y pagar seguro médico, caja de compensación. Lo logramos, pero nos tocó así. Ahí fue cuando nosotras nos convencimos que no éramos nosotras las de la obligación, sino que el Estado tenía que responder, por eso es que empezamos a pelearle al Estado que tenía que hacerlo. Ellos ya con eso, más la crítica que estaban teniendo a nivel internacional sobre la desprotección de los niños en Colombia, que fue en la década de Unicef, digamos que nuestras experiencias les sirvieron, gratuito, con poca ejecución de recursos y mucho trabajo de nuestra parte” Jacinta.

La coyuntura generada por las movilizaciones y paros de las casas vecinales permitieron aflorar debates acerca de la cuestión infantil y sobre el papel asignado a las mujeres encargadas de su cuidado. Éstos resultaron indicativos de la manera como se construyen los asuntos públicos y se interpretan las necesidades de las personas como ámbitos en los que emergen disputas políticas sobre la definición de los problemas y los satisfactores adecuados para su resolución (Fraser, 1991).

En este contexto específico, los debates giraron en torno a los derechos de la infancia, pero también a los derechos de las operarias de las casas, como grupo que no había sido tenido en cuenta hasta el momento y se había subsumido en un estado de voluntariado, con el que se les negaba su carácter como trabajadoras que llevaban a cabo funciones públicas.

¹²⁷ Una de las avenidas principales de Bogotá, que conecta el centro de la ciudad con el Aeropuerto “El Dorado”.

Mientras que desde la posición de las casas vecinales se entrelazaban los derechos de la infancia y los derechos de las mujeres, en la institucionalidad se planteaba una oposición entre ambos y se formulaba que asignar recursos a éstas últimas operaba en detrimento de la garantía de los primeros. Según recuerdan las mujeres de la cohorte, les señalaron que había problemas más urgentes para atender que la resolución de su situación laboral. Los discursos de quienes representaban al gobierno de turno ilustraron la preeminencia de lo que se ha denominado como ideas maternalistas¹²⁸ presentes en algunos discursos oficiales sobre las mujeres y por las cuales se extrapolan las características del trabajo doméstico no remunerado, llevado a cabo “solo” por amor en el seno de las familias, al resto de actividades de asistencia desempeñadas por las mujeres en el ámbito de lo público (Martínez y Voorend, 2009). Así lo ilustró Florencia:

“el Alcalde nunca apareció, fue el Secretario de Gobierno, nos dijo: con eso que les van a dar a ustedes para el seguro social y la bonificación cuántos niños alimentarían?, y yo le dije, no juegue con los sentimientos de las mujeres, si los niños y las niñas tienen enfrente personas que estén haciendo su trabajo con dignidad es mucho mejor y también es un derecho de las mujeres tener un recurso por ese trabajo que se hace y una seguridad social¹²⁹ (...) Eso fue chantajeado, decían las mujeres siempre han hecho eso ahora van a cobrar? Eso fue en el noventa y tres, se salió con el logro del recurso para seguridad social desde el año siguiente” Florencia.

El camino de reivindicaciones emprendido por asociaciones que participaron del programa casas vecinales, en alianza con otros grupos dedicados a la incidencia por los derechos de las mujeres propició que en 1995 se emitieran recomendaciones al Estado Colombiano, provenientes del Comité PIDESC -Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales¹³⁰ -, para que mejorara de manera progresiva la situación de las mujeres vinculadas a los servicios de atención a la infancia en edad preescolar, promoviera su formación y

¹²⁸ Se considera que en las sociedades latinoamericanas el maternalismo se ve reforzado por el llamado “marianismo”, es decir, la ideología construida en torno a la Virgen María, que desempeña un papel determinante en la configuración tanto de los arreglos familiares, como de la visión del papel del Estado con respecto a la familia y las mujeres. Dentro del marianismo, el ideal de la femineidad es una maternidad auto-abnegada, asentada en la superioridad moral y en la fuerza espiritual de las mujeres, que no exigiría retribuciones por sus esfuerzos y menos aún si son de carácter material (Martínez y Voorend: 2009).

¹²⁹ Incluye salud y pensión.

¹³⁰ El Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (PIDESC) fue aprobado por la Organización de las Naciones Unidas en su Asamblea General del 16 de diciembre de 1966 y ratificado por Colombia mediante la Ley 74 de 1968 que entró en vigor el 3 de enero de 1976.

regularizara su vinculación laboral, tratándolas en todos los fines como trabajadoras empleadas por una tercera persona.

Tales acciones favorecieron la constitución de un referente común para las acciones, de un “nosotras” como grupo que trabajaba con el gobierno, pero también se posicionaba ante él cuando era necesario organizarse en torno a demandas por la satisfacción de las necesidades de niños y niñas, así como de ellas mismas. En sus acciones se conjugaban tanto intereses prácticos, relacionados con sus necesidades de sobrevivencia, como intereses estratégicos, relativos a la necesidad de superar el trato desigual al que eran sometidas cuando no se remuneraba su labor cotidiana al servicio de la infancia más necesitada (Moser, 1989).

Para asumir esos cambios tuvieron que atravesar procesos de auto-convencimiento de que su actividad era un trabajo que, si bien era similar al doméstico en sus características, debería recibir retribuciones a cambio, pues operaban como agentes del Estado y aportaban al cumplimiento de sus responsabilidades en este campo de intervención. Eso se combinó con la reivindicación de su labor como aporte a la educación, promovida desde espacios comunitarios, pero no por ello menos valiosa en sus contenidos y resultados frente a la infancia desfavorecida.

“Decían que éramos madres comunitarias, entonces nosotras dijimos que no éramos madres, las madres son cuidadoras y nosotras somos educadoras, entonces nos denominamos educadoras comunitarias. Nosotras fuimos las que incluimos en el movimiento distrital el vocablo de educadoras, nosotras dijimos no somos las mamás, somos educadoras comunitarias, no las madres de nadie” Carminia.

Desde la perspectiva de las trayectorias de estas mujeres, en esa época, experimentaron la transición entre “madres comunitarias” o “voluntarias”, como se las catalogó en los inicios del programa, hacia “educadoras comunitarias”. Empezaron a ser concebidas de una manera diferente dentro de la agenda pública de la ciudad, con recursos asignados para su salario.

De empleadas de asociaciones comunitarias a empleadas del Estado.

Durante la etapa de consolidación de los servicios para la infancia se tomó la decisión política de terminar con el programa casas vecinales y empezar a contratar directamente desde el Estado a las operarias de estos establecimientos. En términos de las trayectorias de las

educadoras el cambio descrito implicó una transición que marcó el paso entre ser empleadas de asociaciones comunitarias para convertirse en empleadas del Estado o funcionarias. En sus relatos de vida esta modificación conllevó una etapa de crisis, a la que sobrevino un periodo de ajuste y adaptación a los imperativos institucionales provenientes de la nueva situación en la que las ubicaba el paso hacia la institucionalidad.

La primera reacción ante los avisos de la terminación del programa, fue generar lo que algunas denominan como un “estado de alerta” entre las organizaciones y apelar a estrategias que habían implementado con éxito en otras coyunturas que las ubicaron en posición de confrontación con el gobierno. Ante la extrañeza que generaba que se rompieran canales de comunicación que se creían afianzados con la administración, a partir de mesas de trabajo y discusión sobre los asuntos de las casas, así como por las informaciones sobre la inminencia de esta decisión unilateral proveniente de los tomadores de decisiones del momento, dieron paso a la protesta, como recurso que había funcionado en otros momentos de su historia para demandar apoyo por parte del Estado para sus procesos.

Su reacción puede ser analizada como una acentuación de las características acumuladas a lo largo del tiempo, como integrantes de grupos que reivindicaban el valor de “lo comunitario” y su aporte a la atención infantil en contextos de pobreza. Movilizaron recursos como la denuncia pública, elaboraron comunicados y desarrollaron estrategias de cabildeo con personajes influyentes, políticos o generadores de opinión en medios de comunicación, con el fin de dar a conocer la situación de las organizaciones de mujeres y conseguir apoyo para sus demandas de mantener el proceso comunitario establecido en torno a la atención infantil.

“Nosotras siempre habíamos sido como una fuerza que habíamos movilizado muchas cosas. Yo dije yo creo que vamos a lograr echar eso atrás. Me acuerdo tanto que en ese momento nos decían de Integración ¿por qué se preocupan? se les va a mejorar las prestaciones laborales, se les va a mejorar las condiciones económicas, acá van a tener más de un salario mínimo. Ya empieza la cuestión más personal, entonces algunas que a mí me conviene, otras más firmes con los procesos” Paloma.

En las narrativas sobre esta etapa las entrevistadas destacaron sentimientos de angustia e incertidumbre ante la posibilidad de perder el empleo. En ese ambiente recibieron información

en la que se las invitaba a entregar sus documentos para la contratación con el Estado y se exponían los salarios que recibirían dentro del nuevo esquema de contratación. Este hecho favoreció que se evidenciaran las fracturas dentro de los grupos de trabajadoras, ya que algunas asumieron la postura de resistir, en el sentido de no postularse para los empleos como medida para presionar al gobierno, mientras otras acudieron prontamente a ese llamado, por el temor de caer en el desempleo o bajo el interés de mejorar sus ingresos laborales.

Las trabajadoras de esta cohorte que contaban con mayores niveles de compromiso con las asociaciones interpretaron el cambio y su transición hacia la Secretaría como una pérdida del tejido social que habían construido históricamente en torno a su actividad, como la ruptura de lazos grupales que les generaban un sentido de seguridad y compañerismo. La transición hacia la contratación de manera individual las ubicó en un escenario hasta ahora desconocido, en el que están cada una en solitario frente a la institucionalidad, dependientes de sus requerimientos, con posibilidad de traslado entre los lugares de trabajo, funciones limitadas a las exigencias contractuales para su cargo y con menos posibilidades de movilización o exigibilidad ante el gobierno:

“Eso fue terrible para nosotras porque imagínese una lucha de tantos años y que vengan y le digan a uno pum (señal con la mano, como de golpe) se desaparecen las organizaciones como tal, comunitarias, entonces eso fue una lucha, peleas, marchas, sobrevivimos sesenta y algo de organizaciones, estamos sobreviviendo, porque cada día son más exigencias y más exigencias. Eso para mí fue mucha tristeza cuando nos dijeran que ya no seguíamos, que como que desconozcan el trabajo que veníamos desarrollando hace muchísimos años, como le decía yo a este señor, ya nosotras no les servimos ya para nada, después de que hicimos un trabajo que lo deberían estar haciendo ellos, ya no servimos, ya no servimos para nada” Amelia.

En los relatos también aparecieron significaciones asociadas a que hicieron todo lo que se les exigió, cumplieron cuanto requerimiento surgía desde la institucionalidad, pero aun así se terminó el programa. Además de la pérdida de procesos grupales, destacan implicaciones más subjetivas de transformación personal acarreada por los nuevos roles que debieron asumir como trabajadoras del Estado. Refieren que “pasaron a ser otras” y haber sido instadas desde la institucionalidad a “cambiar el chip”, es decir a asumirse como parte de ella y disminuir las posiciones antagónicas que las caracterizaron en otras épocas, cuando eran simplemente una

contraparte que, si bien aportaba trabajo, también exigía, desde una posición vigilante de que no se evadieran las responsabilidades estatales con las comunidades vulnerables:

“Ella (la funcionaria) decía que había que cambiar el chip (truena los dedos), que teníamos que tener en cuenta que ya no éramos comunitarias, sino que ya teníamos un contrato con la Secretaría y que debíamos de cambiar la forma de pensar. Usted el dicho es que hay que cambiar el chip, le parece a usted que 33, 32 años en ese entonces, 32 años que llevamos de labores como trabajo comunitario, haciéndole el trabajo a quien tenía que hacer el trabajo, no lo digo quien, le parece fácil que uno cambie el chip de la noche a la mañana, no es fácil doctora, no es fácil, le dije no es fácil olvidar, cambiar 32 años de lucha, de lo que fuera... para decirme usted que cambie el chip así (chasquea los dedos) como si fuera un robot, no es fácil” Amelia.

Algunas defienden que ante el nuevo panorama laboral que les representó el ingreso a la institucionalidad, intentan “seguir siendo iguales”. Con eso expresan que se esfuerzan por mantener relaciones de colaboración entre sus grupos de trabajo, pero también una actitud crítica frente a la manera como se manejan institucionalmente los recursos para la infancia. Afirman estar atentas al seguimiento de la calidad en temas como alimentación, dotaciones lúdicas y pedagógicas, el cumplimiento de los operadores contratados para estos servicios, etc:

“A mí me da pesar, cuando nosotras contratábamos, que nos tocaba hacer el mercado¹³¹ a nosotras, nos decían calidad, la fruta calidad, en este momento hay cosas que no llegan de calidad. Entonces les digo a ellas, a mí por qué no me preguntan y yo les digo, no me da miedo, porque es cierto. He tenido el vicio de coger el celular y tomar fotos, yo muestro y hablo. Yo llamé, yo veo algo que está mal y lo digo. Uno no puede quedarse callado ni comiendo entero, no es que uno sea pelión¹³², es que uno tanto que ha vivido, tiene que exponerlo, por eso me dicen la peliona (risas)” Carminia.

Como lo señaló Carminia, durante la transición del esquema mixto de operación hacia el exclusivo gubernamental, sintieron que se hacían más laxos los criterios de calidad, en comparación a cuando ellas eran una contraparte a la que le revisaban de manera exhaustiva el cumplimiento de requisitos para el funcionamiento de las casas. Por lo señalado, analizan parte de sus acciones como una forma de “lucha contra el sistema”, pues sienten que van contracorriente de lo que se espera desde la institucionalidad.

¹³¹ En el contexto del fragmento de entrevista, mercado no refiere al lugar donde se lleva a cabo el intercambio comercial sino a los productos comestibles que se necesitan para la alimentación de niñas y niños en las casas.

¹³² Persona que busca pelea o riña con otra.

Estas reacciones frente a la transición difirieron en aquellas trabajadoras con menos adherencia a las organizaciones, para las que participar en los grupos pareció ser solo una forma de garantizar recursos y mantenerse empleadas. Ellas refieren el ingreso al empleo para el Estado simplemente como el traslado de una a otra empresa, sin resentir de manera tan vehemente la ruptura de procesos, grupos conformados o crisis subjetivas de ajuste a las nuevas expectativas que recayeron sobre ellas. Además de los diferentes niveles de involucramiento con las asociaciones que operaban las casas, tras estas posiciones existieron experiencias negativas de trabajo y visiones menos idílicas acerca de las formas de funcionamiento de las casas vecinales, que dan cuenta de la diversidad de las dinámicas a su interior,

“Lo único fue que nos tocaba contratar directamente con la Secretaría. Pasamos documentos y listo. El cambio fue ese, que es otra empresa, pero acá seguimos lo mismo, el mismo jardín, las mismas compañeras, seguimos todo igual. Gracias a Dios ya se acabó todo eso, esos grupos digámosle se acaparaban, eran todas ya antiguas. Había como esa jerarquía, que querían como controlar muchas cosas (...) A mí me tocó duro” Adela.

Tanto para unas como para otras, el paso a ser empleadas de la institucionalidad tuvo consecuencias como tener que incorporar una serie de nuevas prácticas para ser contratadas y evaluadas en sus funciones. Preparar documentación, realizar informes mensuales para justificar el cobro de su salario, recopilar pruebas de su labor, etc. Eso les generó la necesidad de apropiarse de nuevos aprendizajes, acorde con los nuevos imperativos institucionales para el ejercicio de su labor.

“Pero entonces eran los informes, que los devuelven, que la fecha no está, que por qué le puso el punto. Capacitaron a una sola persona sobre cómo se hacían esos informes y cuando el primer informe ¿cómo lo hacíamos? La devolución porque no cumple, porque le falta, porque el papel. Entonces eso fue como que el primer choque (...) Después cuando revisaban pasaban a la otra hoja y otro error, entonces vaya y venga otra vez. Logramos cumplir con las benditas carpetas. Uno piensa que bueno, se va haciendo una idea, bueno ya tocó, aquí va a ser el contrato de yo no sé qué tiempo. Cuando oh sorpresa, contrato solo por 45 días esa primera vez y la coordinadora por 2 meses. Otra vez a los 45 días todo ese papelerío. Eso es lo que nos ha parecido tedioso” Paloma.

En el tiempo que llevan insertas como empleadas directas de la institucionalidad las trabajadoras han sido vinculadas a las formas de contratación propias de los establecimientos que dependen del gobierno bogotano, en dos patrones que aunque se han generado de manera reciente marcan su trayectoria posterior a la terminación del programa casas vecinales.

Trayectorias de vinculación flexible.

Son las que predominan dentro de las trabajadoras del cuidado de la infancia como conjunto y en este grupo proveniente de las casas vecinales. En comparación con el grupo de vinculación flexible con antigüedad similar de los jardines tradicionales, se muestran más críticas frente a sus condiciones actuales de trabajo pues les resultan contrastantes con la manera como hace apenas pocos años eran vinculadas a las casas, mediante contratos anuales y con cobertura de seguridad social por parte de las asociaciones empleadoras.

En ese sentido afirman que experimentaron una desmejora de su situación, pero también realizan contrastes entre los salarios que recibían antes y los actuales. Algunas señalan que sus ingresos efectivos mejoraron, otras que da lo mismo, pues parecen recibir más, pero como la seguridad social debe ser solventada por su cuenta, en realidad no es mucha la diferencia económica. En todo caso necesitan del trabajo y se están ajustando progresivamente a su nuevo estatus laboral.

Destacan que el ingreso como empleadas de la institucionalidad bajo esas condiciones flexibles les generó desazón, pues los anuncios divulgados durante la etapa de finalización del programa casas habían generado la expectativa por una laborización del grupo, que hacía pensar que contarían con garantías de estabilidad en el empleo. Se refirió que con esas acciones se pagaría una deuda estatal con el trabajo no remunerado que adelantaron durante más de una década en la etapa incipiente de los servicios.

Pero desde la perspectiva de las entrevistadas, su posición actual no corresponde a ninguna dádiva del gobierno, sino a sus esfuerzos por aumentar su nivel laboral y haber acumulado la experiencia suficiente en sus trabajos. Se saben iguales a otros grupos de trabajadoras y vinculadas bajo las mismas formas que se utilizan con ellas. Cuando piensan en una deuda por saldarse, refieren a la situación de otras mujeres que no alcanzaron a capacitarse en los niveles exigidos y se fueron retirando de las casas sin alcanzar su jubilación. Amelia fue explícita en ese sentido cuando señaló que:

“El pago de una deuda diría yo, por ejemplo, mujeres que dieron su vida acá, que acabaron su vida acá, salgan pensionadas, sin que hayan cumplido sus semanas¹³³, su tiempo, eso sería pagar la deuda. Van a estar bien, no se van a afanar¹³⁴ porque no tienen dinero, eso sería un reconocimiento a esa deuda que tiene el Estado. Que mujeres que de pronto terminaron su bachillerato, pero no han hecho sino dos semestres de universidad o algo así, igual tienen la experiencia y es muy valiosa, (...) que no pudieron o no quisieron estudiar, pero le dieron su vida al trabajo y les gustaba, que queden como técnicas profesionales, por el tiempo de estar en el espacio, lo que sea. Eso sería un mínimo pago de la deuda que tienen con nosotras”.

Entonces, el paso hacia la individualización de sus contratos bajo temporalidades cortas y rupturas frente a sus procesos de socialización laboral anterior ha implicado un proceso de ajuste personal a las expectativas de sus nuevos roles. Un proceso que describen como inacabado siempre, debido a que las exigencias que recaen sobre ellas se siguen transformando. Como lo identificó Eugenia, se adaptan a un proceso y al poco tiempo éste es modificado y reemplazado por otro:

“Uno acá lo que hacía es la evaluación mensual con la coordinadora. Ahora todo es por escrito con esos informes, todo directamente allá (institución), el informe de las obligaciones, de lo que uno hace en el mes. Cronograma y evidencias, fotos de las actividades que se han hecho, uno como no estaba acostumbrado a eso lo ve como más complicado, pero uno se va acostumbrando. Ahora ya cambió, que no es en físico, sino que es por la plataforma, todo en sistema y plataforma, yo como no sé nada de sistemas (risas), mi hija gracias a Dios me apoya, yo lo hago en borrador y le pido el favor a ella que me lo digite” Eugenia.

Por la antigüedad en los servicios que se cruza con factores como sus edades y características de la educación que han recibido, sienten como más pesadas las situaciones descritas, pero afirman poner empeño para superarlas. Una vez más, el balance personal sobre esta forma de vinculación laboral flexible parece depender del nivel de involucramiento de las trabajadoras con las asociaciones de las que dependían anteriormente.

Aquellas de las que dieron el paso más fácilmente hacia la institucionalidad destacan estar orgullosas de pertenecer a una entidad pública y desearían una mejor situación laboral, pero esperan que algún día les den esa oportunidad. Las otras son menos optimistas frente a los cambios que han atravesado recientemente, pero se mantienen en lo que saben hacer, en las labores a las que consideran que han dedicado toda su vida y solo esperan que pasado el tiempo

¹³³ Se refiere al tiempo de cotización al sistema de seguridad social que exige la ley colombiana como requisito para acceder a una jubilación.

¹³⁴ Preocupar.

no tengan que ser trasladadas desde “sus casas vecinales” hacia otros espacios laborales que les resulten ajenos, pues les reconforta pensar que por lo menos siguen en un ambiente físico conocido y prácticamente con las mismas compañeras de trabajo.

Trayectorias de vinculación flexible con tránsito reciente a la vinculación formal.

Poco tiempo después de haber sido vinculadas mediante contratos por honorarios, un grupo de trabajadoras de esta cohorte que cumplían los requisitos establecidos por la institucionalidad, ingresaron a ser parte del grupo de “laborizadas” que se incorporó a la planta de la Secretaría de Educación. Eso generó este patrón de inserción laboral que es rememorado por quienes lo experimentaron como sorpresivo e incierto en sus comienzos, pero, a la larga como beneficioso. Cuando se les informó que serían contratadas por la Secretaría de Educación se sintieron “movidas” de un lado al otro, sin mayor posibilidad de injerencia ni canales establecidos de comunicación para resolver sus inquietudes al respecto.

Luego, se fueron informando paulatinamente sobre los nuevos imperativos institucionales que recaían sobre ellas, con mayores beneficios prestacionales y menor carga de trabajo en lo relacionado a informes de actividades. Por mantenerse trabajando en los mismos establecimientos afirman que han tenido la sensación de tener que obedecer a dos jefes y de estar ubicadas en una especie de limbo institucional que esperan se resuelva con el paso del tiempo.

Por otro lado, esos inconvenientes han sido matizados por lo que les representa la experiencia de vincularse dentro de un grupo que cuenta con los mismos beneficios del personal de planta, aunque con la conciencia de no tener la estabilidad laboral garantizada. Vincularse a la Secretaría de Educación las ha acercado a unas condiciones de trabajo a las que aspiran, en el sentido de ser reconocidas como trabajadoras del Estado, con acceso a la seguridad social paga por su empleador, posibilidad de participar en programas de formación para maestras, así como de promoción del bienestar personal, que son condiciones laborales hasta ese momento desconocidas por la mayoría de ellas.

“Después de todo feliz. Pienso que la Secretaría de Integración no tiene ese reconocimiento como tal a las docentes (...) a Integración le falta la parte humana, mucho. Pienso que en la parte que estamos ahoritica (Secretaría de educación) están pensando en ver la persona y valorarla. Allá están pensando en darnos espacios liberados, en la carga laboral que uno tiene, en la capacitación, estímulos como las vacaciones”. Cecilia.

Con base en esos factores identifican su tránsito hacia la nueva institución que las emplea como un cambio importante y positivo. Contrastan su posición actual con la anterior como contratistas, o empleadas por honorarios, y califican a la Secretaría de Integración como una entidad que califican como “poco humana” porque no se preocupa por su bienestar. Esta situación ha contribuido en alguna medida a compensar la desazón que experimentaron las asociadas comprometidas con las organizaciones sociales cuando se terminó su esquema de subcontratación.

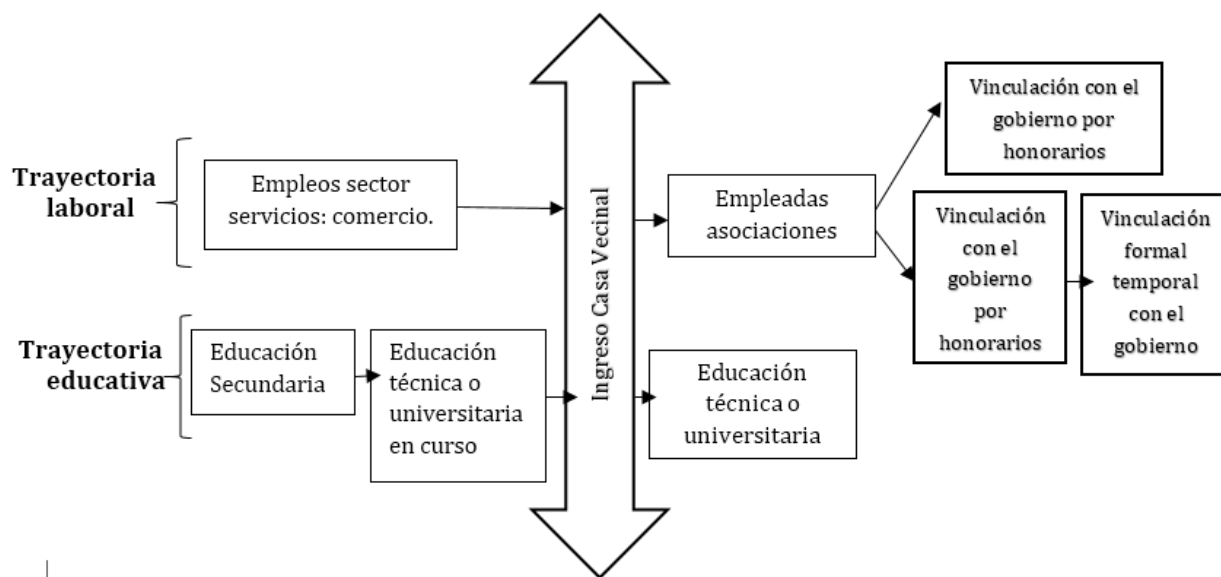
Por su antigüedad en el trabajo valoran el recorrido laboral en el que se encuentran como un cambio cualitativo frente al camino que han atravesado en los servicios para la infancia. Ahora, además de trabajar directamente con el Estado, lo hacen bajo condiciones menos inestables, dentro de un grupo como el del magisterio, con beneficios propios y diferenciales frente a otros grupos ocupacionales. Desde sus orígenes sociales y posición inicial como amas de casa, parecen haber llegado a un punto bastante superior frente a lo imaginado para sus vidas y frente a las situaciones de las personas de su entorno más próximo:

“Con la Secretaría de Educación nos ha ido súper. Ahora les digo trabajo con el gobierno (risas), me cambió todo gracias a Dios” Carminia.

5.3.2 Cohorte 2. Trabajadoras que se vincularon a las casas vecinales en el periodo 2000-2015.

Esta cohorte ingresó a las casas vecinales posterior al año 2000, durante los años caracterizados en esta investigación como de consolidación de los servicios no formales para la infancia bogotana. Sus integrantes tienen en promedio 11 años en el servicio. El gráfico 9 sintetiza los elementos definidos como criterio para la caracterización de sus trayectorias, en los que se incluyen aspectos laborales y educativos organizados en relación con el evento de haberse vinculado a este tipo de establecimientos:

Gráfico 9. Trayectoria de las trabajadoras vinculadas a las casas vecinales periodo 2000-2015



Fuente: elaboración propia a partir de las entrevistas con trabajadoras.

5.3.2.1 Trayectorias previas al ingreso a las casas vecinales.

Las trabajadoras de esta cohorte registran en menor proporción que la anterior la ocurrencia de eventos migratorios durante su infancia. Oriundas mayoritariamente de la capital, afirmaron haber habitado a lo largo de sus vidas en barrios populares ubicados en el sur de la ciudad, que ya tuvieron procesos de consolidación, cuentan con acceso a servicios públicos y propiedades legalizadas.

Sus familias de origen se ocuparon en trabajos no calificados, dentro de áreas del sector servicios como ventas, vigilancia, conducción y cultivos de la agroindustria. Con los ingresos provenientes de esos empleos, afirmaron que pudieron vivir con recursos suficientes para solventar sus gastos básicos, aunque “sin lujos”.

Estudiaron en colegios públicos, durante periodos de sus vidas en los que no tuvieron que devengar recursos propios para su sostenimiento. A diferencia de la anterior cohorte, culminaron la secundaria con edades entre los 17 y los 20 años sin registrar abandono escolar

por motivos de necesidad económica. Una vez terminada esa etapa educativa empezaron carreras universitarias en educación infantil y áreas afines. Con ese fin se emplearon en áreas como mercadeo y ventas, como digitadoras en entidades bancarias y operarias en empresas de confección.

A diferencia de las trabajadoras que ingresaron en el periodo anterior todas habían empezado estudios de licenciatura previo ingreso al trabajo en las casas vecinales. También aparecieron casos en los que existía cercanía con los procesos de las casas vecinales y llevaron a cabo sus estudios con la perspectiva de insertarse laboralmente en ellas. Hubo casos de mujeres que durante su infancia fueron beneficiarias de los servicios y se mantuvieron en contacto con ellos gracias a la cercanía geográfica de sus viviendas. Asimismo, herederas o hijas de las fundadoras de las casas que se formaron a la par con ellas en educación.

“Mi mamá fue la fundadora, siempre la vi en el jardín haciendo las clases, yo fui alumna inclusive de ella. Entonces me acuerdo mucho de ella, hacía lo administrativo y también estaba con los niños, Desde ahí empecé como el rol, como que me gusta, fui alumna del jardín. Ya más grande inclusive había comedores, entonces iba, almorzaba y me iba al colegio. Presté servicio social allá en el jardín. De ahí salí, después de ahí me gradué del colegio, hice reemplazos tanto en nivel como en nutrición. Después me dieron la oportunidad de entrar a un convenio, en ese entonces se trabajaba mucho lo de las mujeres, de ser profesionales. Entré en 2002 a la licenciatura, tocaba pagar un rubro, no fue fácil, pero terminé mi carrera en 2010”. Estefanía.

Para ellas, desarrollar estudios en educación preescolar constituyó una opción asequible que les abría un horizonte ya definido de desempeño laboral, en un medio que les resultaba conocido. Las demás no contaban con experiencias previas de contacto con las casas vecinales, pero señalaron que sintieron inclinaciones hacia el trabajo con niñas y niños, que se generaron a lo largo de sus vidas, por factores como el ejemplo de sus madres, que quisieron ser educadoras y no pudieron por falta de recursos para ello. También por seguimiento a una vocación relacionada con adscripciones religiosas, por la socialización durante su niñez, en la que fueron las principales encargadas del cuidado de sus hermanas/os menores con quienes jugaron a ser maestras, así como por el cuidado de su propia descendencia y el contacto con sus respectivas educadoras. Así lo recuerda Magdalena:

“Yo toda la vida tenía como ese eco con los niños, como que yo los atraía. De todas maneras, por mis hijos, como ese afecto por ellos, decía rico ser maestra, yo veía las maestras del colegio de mi hija y decía rico ser maestra. Me fui inclinando por eso y salí licenciada en pedagogía infantil, preescolar y básica primaria”.
Magdalena.

De lo señalado se desprende que la secuencia de la trayectoria previa al ingreso al trabajo en este grupo de mujeres estuvo conformada por la culminación de estudios de secundaria y por lo menos el inicio de licenciaturas en áreas de educación. En esta cohorte también hubo algún nivel de rezago escolar por dificultades económicas, pero las sortearon y pudieron culminar la secundaria, en ocasiones combinándola con trabajos esporádicos. Luego de eso todas accedieron a trabajos remunerados en empleos no calificados, en el sector servicios, desde los cuales optaron por ingresar a estudiar educación, sin que reportaran mayor aporte económico de sus familias para ese efecto.

Por la necesidad de estudiar y trabajar para pagar la totalidad de los estudios, las duraciones de sus carreras fueron prolongadas. Dentro de sus relatos no cobra un papel central la existencia de oposiciones o críticas provenientes de su medio cercano por su elección vocacional, sino más bien la serie de obstáculos que tuvieron que sortear para alcanzar sus metas educativas. En el momento de sus vidas que ingresaron a las casas estaban en ese proceso educativo o recién lo habían terminado, en universidades de bajo costo con facilidades para estudiar durante la jornada nocturna y/o los fines de semana. Algunas tenían experiencia en otros espacios no formales para la atención de la niñez en situación de vulnerabilidad social.

5.3.2.1 El ingreso a las casas vecinales.

“mi sueño era trabajar en un espacio como éste, con la comunidad” Magdalena.

El ingreso a las casas de este grupo de mujeres sucedió por medio de recomendaciones de integrantes más antiguas de las asociaciones o por contacto con personas cercanas a éstos establecimientos que les informaban que se necesitaba personal. Realizar reemplazos a las educadoras constituyó una puerta de entrada frecuente a estos servicios, así como convocatorias para suplir los cargos profesionales que se empezaron a exigir durante esta etapa

como requisito para el ingreso al trabajo con niñas y niños y que no podían ser suplidos por el personal existente:

“Yo a ellas las conocía hace años, la coordinadora me dijo que necesitan una persona para hacer reemplazos, que si me gustaría, que por qué no ensayaba, entonces empecé a hacer reemplazos acá en el jardín y me empecé a llamar la idea del trabajo con los niños. Primero yo me sentía como insegura y eso, porque no había trabajado con niños, pero digamos el grupo de compañeras le da a uno como el apoyo. Ellas le explicaban a uno como trabajar con los niños, a partir de la experiencia de ellas yo empecé a adquirir mi experiencia como maestra” Estefanía.

La llegada de esta cohorte representó el ingreso dentro de las casas vecinales de mujeres que ya venían con estudios superiores en curso y que no habían vivido el proceso de las fundadoras durante la etapa incipiente de los servicios. Su llegada estuvo marcada por este hecho, pues recuerdan que se introdujeron en un espacio con unas dinámicas ya creadas y formas de respeto o jerarquías establecidas en función de la antigüedad y de ser o no parte de las asociaciones de mujeres que coordinaban los establecimientos. Tienen claro que llegaron como empleadas de estos grupos y que no tuvieron la obligación de afiliarse a ellos, aunque conocieron sus historias personales, estrechamente ligadas a las de cada una de las casas.

Para el momento de su ingreso, algunas asociaciones intentaban mantener el criterio de trabajo igualitario propio de los inicios del trabajo dentro de los establecimientos. Pero ese empeño se dificultaba por razones de orden práctico, ya que empezaban a imponerse los perfiles para cada cargo como requisitos para la contratación y exigencias en cuanto a la especialización de las funciones.

En ese ambiente de transición, dentro de los relatos de este grupo de “nuevas” o “recién llegadas” aparecieron alusiones a formas de adaptación al espacio laboral, para el que acentuaban características personales como ser “toderas¹³⁵” o “echadas para adelante¹³⁶” en

¹³⁵ Es una expresión que en Colombia se usa para significar que la persona asume todas las labores que se le asignen, sin reparos, porque tiene ganas o actitud para el trabajo.

¹³⁶ Ser echada para adelante significa que es una persona emprendedora, que se impulsa a sí misma a avanzar en el cumplimiento de sus metas e incluso frente a las adversidades.

referencia a atributos que les permitían ser bien recibidas dentro de los grupos y no ser leídas como personas que llegaban pretendiendo “ser más que las demás”.

“Cuando nosotras llegamos aquí, nosotras limpiábamos mesas. Yo me acuerdo que estaba en el tercer piso y nos tocaba subir las ollas del almuerzo, ayudarles a las señoras de la cocina a subir las ollas del almuerzo, ayudar a servir, si había que limpiar mesas había que limpiar mesas, si había que barrer barríamos, si había que ayudar aquí afuera ayudábamos. Entonces como que eso le gusta a la gente, dicen es acomodada. A mí no me interesaba ser profesional, yo era una más, no me importaba el título, lo que me importaba era que estaba en lo que yo quería, y era un grupo chévere, siempre ha sido un grupo muy organizado. Conocer la historia de ellas, de las luchas que han tenido durante tantos años, para estar donde están, eso no lo hace todo el mundo, esto ha sido una lucha de tantos años, de treinta y pucho de años” Magdalena.

Su ingreso a las casas no generaba la obligación de afiliarse a las asociaciones. Sin embargo, parte de su proceso de socialización en el trabajo incluyó ser ilustradas sobre el proceso de trabajo de las Casas, sus orígenes y las historias de las fundadoras. Como resultado, expresaron tener admiración por los logros conseguidos por las asociaciones y valoraron la adquisición de aprendizajes facilitados por sus compañeras de trabajo, en un ambiente que se seguía destacando principalmente por su familiaridad. Así lo recordó Lucrecia:

“Primero como modalidad de casa vecinal, en una de las modalidades más lindas que ha existido. Todas con todas para todo, fue muy chévere. El trabajo en casa vecinal es de las experiencias más bonitas de aprendizaje en primera infancia. Me gustó porque el ambiente familiar es algo que va ligado a mi vida. Es decir, las casas vecinales siempre para nosotros fueron como la casa, había una representante legal que siempre dirigía todas las cosas, pero éramos todas para todo” Lucrecia.

Además, fueron socializadas por parte de sus compañeras en las dinámicas del trabajo propias de la casa. Para algunas de ellas también resultaba novedoso el hecho de atender necesidades de cuidado físico, como el aseo personal y la alimentación de niñas y niños, porque su formación educativa no priorizaba esos aspectos, excepto en el caso de las que habían cursado estudios técnicos en trabajo con la infancia.

5.3.2.3 Transiciones experimentadas por la cohorte.

Este grupo de mujeres ingresó durante la etapa en la que ocurrieron la mayor parte de cambios en el funcionamiento de las casas, incluido su fin como programa y su posterior integración

funcional con los demás establecimientos públicos para la atención de la niñez bogotana. En relación con esa característica, sus relatos denotan que asumieron un papel acompañante de las trabajadoras de la cohorte anterior, quienes fueron las que más sintieron las consecuencias de las modificaciones en su espacio laboral. Se enteraron de los procesos de las casas, los respetan, pero se adaptan de una manera más flexible al escenario de transformaciones laborales y los aceptan como ineludibles.

“Han sido cambios buenos, como cambios malos, desafortunadamente Integración hizo un cambio duro para las maestras que tienen mucha experiencia de 25 o 30 años y decirles esto se acabó, ya con ustedes no más, las que empezaron desde cero, fue muy duro para ellas, inclusive para mí que estuve con ellas en el acompañamiento, eso ha sido muy duro, no es mirar toda la experiencia, todo el empeño, todo el hombro que le metieron, yo creo que eso ha sido muy fuerte, pero desafortunadamente ellos son los que mandan, hay que hacerles caso” Catalina.

Contrastan con las posiciones asumidas por las trabajadoras más comprometidas con las organizaciones comunitarias que ingresaron en el periodo anterior, en aspectos como la apertura ante rotaciones laborales, pues no tienen tanta antigüedad como para asociar sus vidas exclusivamente a un espacio, ni sienten que fueron partícipes en su construcción.

“créame que los cambios son muy buenos, hay que aprender de las demás personas, uno ve no, yo no me cambio, me va a ir mal, me van a criticar lo que digo o lo que hago, las acciones que pueda hacer, pero créame que todo es costumbre, si tú vas a otro sitio, como que el nervio pero vas interiorizando con las demás personas y van saliendo experiencias”

5.3.2.3.1 De empleadas de asociaciones comunitarias a empleadas del Estado.

La transición producida tras la terminación del programa casas vecinales ocasionó un estado inicial de desconcierto en esta cohorte de trabajadoras. El estado de movilización generado en los establecimientos las puso en el dilema de participar o no en las protestas frente a la institucionalidad. Al descubrir que fue un proceso que no tuvo reversa pasaron sus documentos para la contratación e iniciaron vinculaciones que las insertaron como parte de un servicio gubernamental más, sin mayores distinciones organizativas en comparación con los jardines infantiles tradicionales.

“La verdad esa etapa fue como tan dura porque ese cambio que hay de la Fundación a la Secretaría es bien duro, porque bueno mejoró económicamente un poquito, pero igual como que cambia totalmente, porque uno tenía en la fundación personas muy humanas, que le enseñaban muchas cosas a uno. Llegar por lo menos ya la secretaría, yo recuerdo que cuando las primeras visitas que hizo la Secretaría lo miraban a uno como así (señal de por debajo del hombro), uno se sentía como mal. Para los informes que uno tiene que mandar, como que uno no tiene una capacitación de allá de Secretaría para que las cosas salgan casi perfectas, la asociación sí lo capacita mucho a uno, está muy pendiente del equipo de trabajo, entonces siente uno esos cambios duros” Ruth.

Así las organizaciones no fueran el referente fundamental para su desempeño laboral, sintieron el cambio de empleador por las modificaciones en sus condiciones, en la medida que el salario les aumentó, pero se les redujeron beneficios laborales. También refieren que se sintieron desprotegidas, pues habían alcanzado algún nivel de habituación a las formas como las organizaciones tramitaban los asuntos laborales, establecían contratos con duraciones más largas.

5.3.2.3.2 Patrones en el vínculo laboral.

Una vez vinculadas al estado, dentro de los tipos de contratos que se han constituido institucionalmente para la contratación de las maestras, las mujeres de esta cohorte han desarrollado los mismos patrones de vinculación laboral que las de la cohorte correspondiente en el tiempo dentro de los jardines tradicionales.

Trayectorias de vinculación flexible.

Fue el patrón predominante que emergió luego del fin del programa casas. Ubicó a las mujeres en el escenario de aprender e incorporar dinámicas relativas a la contratación por parte del Estado, pero por sus características etáreas y de trayectoria educativa, realizaron los aprendizajes respectivos de manera más fluida.

Aunque con algo de nostalgia frente a sus vinculaciones formales previas, el paso a la contratación por honorarios no las ubica ante un panorama desconocido pues conocen que es la forma de contratación que se ha impuesto como norma dentro de su medio profesional.

“Importantísima porque era una de las metas que yo siempre buscaba, lo primero era ser maestra, uno quiere llegar a lo alto como se dice, a buscar no solo el conocimiento sino también monetario pues porque uno dice yo me capacité será para algo, no para quedarme ahí, para cada día ser mejor, adquirir varios conocimientos, ya es otra de las grandes metas que uno va buscando, porque uno dice bueno ya estoy adentro, para poder quedar uno en planta tiene que presentar examen, no lo hemos hecho pero ya estamos ahí, tenemos que sostenernos y buscar cuando sean las convocatorias, esas son las metas, que se pueda uno quedar en planta y seguir estudiando, seguirnos capacitando, porque cada día igual son como nuevas etapas, porque cada día que nace un niño ya llega con cosas nuevas, nosotras como maestras tenemos que estar preparadas para atender esos niños, nosotras sabemos que estamos cultivando la Colombia del mañana, que no vayan a quedar como esas maestras que me educaron a mí con golpes, ahora que sea todo lo contrario, todo por medio del juego, por medio del amor”. Ruth.

Trayectorias de vinculación flexible con tránsito reciente hacia la vinculación formal.

Como sucedió en los jardines tradicionales, en esta cohorte existió un grupo de mujeres que ingresó de manera reciente al empleo dentro de la secretaría de educación. Ellas valoran este tránsito y las perspectivas laborales que les supone, porque estuvieron poco tiempo como empleadas por honorarios y alcanzaron a cumplir los requisitos para lograr este nuevo estatus ocupacional. En un escenario que parecía iba a ser duradero, en tanto la Secretaría Distrital de Integración Social no está abriendo convocatorias para su planta fija de personal, pudieron, sin salir de sus espacios laborales habituales, ser reconocidas como parte de la entidad encargada de los temas educativos en la ciudad.

“Ahora laborizada muy chévere” “En Integración nunca le quitan a usted un peso, pero se demoran, los contratos se demoran, los informes para cada pago” “Ahora vamos a ver las bendiciones a final de año (la prima). Tantos años y no había tenido vacaciones. El primer año que yo tengo vacaciones y puedo disfrutar con mi hijo”

“Por lo menos informes ya no hacemos y los permisos que tu tengas, de pronto una cita médica, la rectora que tenemos ha sido muy cordial, ella es una mujer muy humana y ella nos da el permiso, mientras que anteriormente con Integración tocaba negociar o pedir tiempo pero después reponerlo y esos informes si no los hacías bien te los devolvían y era repita, y ese gasto de plata de papel, ese gasto me ha parecido bueno” Catalina.

Su permanencia en estos cargos es incierta, va a depender de la disponibilidad de recursos para solventar el peso presupuestal de sus vinculaciones, de las voluntades políticas de los gobernantes que asuman labores y de las pautas que pueda crear la nueva entidad para decidir mantenerlas o no. Mientras tanto, aprovechan los beneficios, impensados por muchas de ellas,

en relación con sus orígenes sociales, la forma como tradicionalmente se han insertado al mercado y sus expectativas laborales inmediatas.

Conclusiones.

Las casas vecinales fueron el espacio laboral para la atención a la infancia que contó con mayor participación ciudadana desde sus orígenes en los que se las planteó como establecimientos que funcionaron gestionados por las comunidades con el apoyo de la administración pública. En ese sentido fueron los establecimientos que atravesaron un número más importante de modificaciones a lo largo del tiempo, como resultado de los procesos de estandarización de los servicios, que trajeron aparejados el aumento progresivo de la injerencia gubernamental en su operación, hasta su unificación en un único esquema de funcionamiento con los jardines tradicionales a partir del año 2012.

Las trayectorias de las mujeres de la cohorte más antigua se desarrollaron en un ambiente en el que las casas se reivindicaban como procesos autónomos de las comunidades en los que personas voluntarias ejercían labores a favor de las personas de sus mismos barrios. Debido a ello, en las narrativas sobre su experiencia de trabajo, además de la presencia de la institucionalidad, cobran un especial relieve las relaciones con las demás compañeras y las labores de gestión e incidencia para acceder a recursos frente a la entidad que las auspiciaba. Rememoran su tránsito entre ser amas de casa y pasar a convertirse en agentes con responsabilidades dentro de sus entornos, relativas a la atención a las y los infantes de sus vecinas durante el tiempo de sus jornadas laborales.

En su ingreso al trabajo realizaron procesos de ajuste frente a sus anteriores formas de trabajo, marcadas por la informalidad en oficios cercanos en sus contenidos a las labores domésticas. La posibilidad de conciliar su rol doméstico mediante el cuidado de sus hijos e hijas en las casas apareció como aspecto fundamental para mantenerse como voluntarias durante el periodo en el que no recibían remuneración alguna por su trabajo. Posteriormente experimentaron otros procesos de apropiación del rol esperado como encargadas de niñas y niños, incorporando prácticas y rutinas de trabajo, a la vez que adquiriendo un mayor nivel de conciencia acerca del

carácter de su actividad como un trabajo por el que deberían recibir contraprestación monetaria. Eso conllevó llevar a cabo procesos de movilización en los que construyeron un referente común de acción, un “nosotras” que se sumía como agente con posiciones incluso frente a la institucionalidad.

Aún con estas expresiones los relatos acerca del camino atravesado por las casas vecinales y las transiciones experimentadas por las trabajadoras hasta el momento actual permitieron identificar diferencias al interior de la cohorte que dan cuenta de formas disímiles de participar en los procesos grupales, interiorizar sus dinámicas y adherirse a ellas. Pese a las historias compartidas de trabajo algunas en algunas entrevistadas se evidenció mayor nivel de involucramiento en labores relacionadas con la gestión de recursos, incidencia frente al estado y liderazgo, que han generado que la estandarización de procesos dentro de las casas y su repliegue hacia actividades exclusivamente centradas en niñas y niños, así como en sus familias consideradas desde el rol paterno, les genere llevar a cabo procesos adaptativos que sintetizan bajo ideas como “convertirse en otras”. Tal transición se narra con dolor y nostalgia en comparación con lo encontrado en aquellas para las que el trabajo en las casas permeó de manera diferente su subjetividad y pudieron asumirse como empleadas públicas sin mayores expresiones de traumatismo e incluso con alegría frente a los cambios que ese paso les supone.

Por la posición social inicial de este grupo de mujeres, proveniente de sectores populares con desventajas relacionadas con su origen familiar, marcado procesos de migración, sin posibilidades de inserción laboral productiva estable y carencias que ocasionaron su retiro temprano de la escuela y el ingreso a la generación de ingresos, el proceso que han atravesado hasta la actualidad en la que son profesionales al servicios del Estado, ha sido más largo en comparación con las demás cohortes incluidas en este estudio. Narran que asumieron elevadas cuotas de sacrificio para mantenerse como casas vecinales y cumplir los requisitos exigidos por la institucionalidad para el trabajo con infantes. Si bien se han formado y obtenido las titulaciones que las acreditan como maestras, de sus relatos se desprende que las más vinculadas con sus organizaciones reivindican el carácter comunitario de su trabajo como sello diferencial que las distingue de los demás grupos de maestras que integran la fuerza de trabajo de los jardines.

En contraste, la cohorte más reciente ingresó en un momento institucional en el que las casas ya estaban consolidadas como programa y experimentaron la fase más reciente de cambios en su forma de funcionamiento, con el paso como empleadas públicas. Ellas heredaron la historia de luchas de las empleadas más antiguas, manifiestan respeto frente a las fundadoras de los establecimientos, pero predomina su rol laboral frente al de incidencia y organización comunitaria. La secuencia de su trayectoria previa al ingreso a las casas incluyó un punto de partida diferencial frente a la anterior cohorte. Tuvieron mayores posibilidades de acceso al sistema educativo, con aportes familiares o propios pudieron empezar estudios que culminaron cuando ya estaban laborando con niños y niñas. De ese itinerario de combinación de estudios y trabajo también destacan que la experiencia empírica aporta vacíos que no logra llenar la práctica educativa, más enfocada en temas teóricos.

Los patrones de vínculo laboral para las trabajadoras de las trabajadoras más antiguas de las casas vecinales incluyen un número mayor de transiciones que los de los jardines tradicionales, debido a que experimentaron el paso desde “voluntarias” hacia trabajadoras de las casas vecinales. Posteriormente el ingreso como empleadas de la institucionalidad desde formas contractuales similares a sus compañeras de los jardines, con vinculación flexible y de comienzo flexible y tránsito hacia la formalidad, pero con carácter temporal.

En el caso de la cohorte con ingreso más reciente los patrones de vínculo laboral también incluyen el paso a ser trabajadoras del estado, con los mismos tipos de trayectoria, que son significados con mayor nivel de conformidad en comparación con la corte anterior.

Capítulo 6. Sentidos asociados al trabajo: orientaciones y subjetividades inmersas en las labores de atención a la infancia.

Introducción.

En este capítulo se analizan los sentidos atribuidos a su actividad por parte de las trabajadoras de la infancia, como otro ámbito en el que se despliega su subjetividad, entendida como la forma de interpretar sus vivencias personales, mediante expresiones discursivas que tienen correspondencia con los cambios en el mundo del trabajo en el que participan y los espacios específicos en los que llevan a cabo su labor (Peralta, 2010), así como sus trayectorias laborales.

Para llevar a cabo la exploración de los sentidos del trabajo se utilizaron dos perspectivas. La primera, relativa a cómo se ven a futuro como trabajadoras. La segunda, a los diferentes sentidos producidos en el contexto de las relaciones en las que se enmarca su actividad; a la manera como significan su trabajo y le otorgan relevancia en función de las interacciones con las y los infantes y sus familias. Ambas expresiones del sentido del trabajo delimitan los contenidos que se exponen a continuación.

6.1 La orientación futura como trabajadoras.

Este sentido del trabajo permite identificar la forma como dentro del escenario constituido por la atención a la infancia en establecimientos públicos bogotanos se han configurado una serie de condiciones sociales que influyen en la proyección laboral de las entrevistadas y en los significados asociados a esas posibles situaciones futuras. Es decir, da cuenta de las interrelaciones entre la situación en el empleo y las expectativas que se generan a partir de tensiones entre bienestar-malestar que son identificadas por las trabajadoras y valoradas en sus efectos sobre el porvenir (Peralta, 2011).

Se produce a partir de las trayectorias laborales, ya que éstas no son únicamente una recopilación de empleos que se suceden a lo largo de las vidas de las personas, sino también caminos que se trazan hacia el futuro. Formas de trasegar por el mundo del trabajo que abren

la puerta hacia posiciones que se imaginan, se buscan activamente o se van conformando a la luz de contingencias personales y contextuales. Itinerarios que permiten orientar el trabajo hacia objetivos que se consideran deseables, a partir de evaluaciones de las posibilidades de las que se dispone en un momento dado (Hualde et. al, 2016).

Por ello su investigación remite indisolublemente a la consideración de los espacios laborales que enmarcan la acción de las trabajadoras, la limitan o la posibilitan. Pero también a la agencia, entendida como proceso que se informa del pasado, pero que también proyecta. Como capacidad que según han planteado Emirbayer y Mische (1998) tiende a reproducir formas aprendidas de comportamiento, a la vez que alternativas novedosas generadas a partir de reflexiones, análisis y evaluaciones de las relaciones entre los fines que se persiguen y los medios disponibles para conseguirlos.

Entonces, la comprensión de este sentido atribuido al trabajo conlleva evitar caer tanto en determinismos, como en la creencia en una capacidad de acción sin límites, pues el margen de maniobra de las personas puede variar por según el momento del ciclo vital en que se encuentran, las habilidades desiguales acumuladas a lo largo de la historia, así como según las ventajas y desventajas laborales con que se cuenta, como factores que pesan en mayor o menor medida al momento de proyectar el curso que supondrá su desempeño laboral.

En el grupo de trabajadoras se encontraron diferentes orientaciones que se organizaron alrededor del eje retiro-permanencia del trabajo, que emergió como criterio diferenciador, con los siguientes matices al interior de cada opción:

6.1.1 Perspectiva de retiro del empleo con el Estado.

El retiro del trabajo es una transición que puede ser vivida como la culminación de un proceso que se asume como lógico luego de haber dedicado proporciones significativas de la vida a ejercer en los establecimientos para la atención infantil. Pero también puede obedecer a una decisión que cobra el carácter de inevitable ante situaciones que se interpretan como adversas, como un resultado mediado por ejercicios donde la voluntad de las trabajadoras las inclina hacia

la salida del empleo en el que se encuentran, por desajustes entre los roles esperados por parte de la institucionalidad y aquellos que ellas mismas consideran adecuados, de acuerdo con sus experiencias y valores frente al trabajo (Arquer y Martín, 1995).

6.1.1.1 Por jubilación.

La jubilación es un estado al que se llega como resultado de un proceso que comienza durante la vida laboral misma. Representa uno de los principales hitos en los que se interrelacionan ciclos biológicos y sociales de las personas, al marcar la llegada a una edad considerada socialmente como idónea para abandonar las actividades productivas, retirarse de los espacios laborales y formular otras perspectivas existenciales¹³⁷. A la vez, se ha configurado como un derecho al que se accede a través de formas pautadas dentro de los sistemas de protección social, en los que se establecen una serie de requisitos que son objeto de revisión y aprobación, posterior a lo cual se adquiere el estatus de “jubilado” o “pensionado”¹³⁸ (Campos y Escobar, 2014).

Entre las trabajadoras de la infancia se identificó un grupo que refirió a la jubilación por vejez como un horizonte al que aspiran y que además tienen asegurado, debido a las condiciones laborales a través de las cuales están insertas en sus empleos. Está conformado por mujeres con un patrón de vinculación laboral formal y permanente dentro de la institucionalidad pública. Por ello manifiestan la certeza de hacer parte de un grupo que goza de protección en el empleo, que incluye el derecho al retiro remunerado. Tal es el caso de Hortensia, trabajadora con 34 años de antigüedad en los servicios y que hace parte de la carrera administrativa en el Distrito:

“Para la pensión yo ya tengo mi tiempo sobrada, imagínese 34 años de trabajo, por edad prácticamente también. Pues yo me visualizo que, ya si Dios quiere en dos años, me puse ese plazo, en el sentido que ya creo que es suficiente también, eso es lo que yo quiero. Yo puedo decir me quedo hasta que me digan chao, hasta luego. Hasta la edad forzosa de retiro, pero también ¿para qué? Sería como hasta los 65 años, pero yo digo

¹³⁷ La edad para acceder a la pensión por vejez en Colombia es de 57 años para las mujeres y 62 años para los hombres.

¹³⁸ En Colombia ambas expresiones son equivalentes.

que también el cuerpo se cansa, así mi mente esté bien hay días que uno dice, no crea, 34 años son bastante, yo tuve aquí hasta a los hijos de mis alumnos” Hortensia.

Ellas manifiestan que incluso pueden permanecer laborando en los establecimientos hasta la edad definida para el retiro forzoso dentro del empleo público colombiano¹³⁹. En sus narrativas refieren a este hecho e incluyen reflexiones en las que evalúan sus opciones previas al momento de dejar de trabajar y se proyectan hacia ese momento dentro del escenario de posibilidades con que cuentan gracias a las características de su empleo. Así, por ejemplo, por el carácter de sus cargos como funcionarias públicas señalan que tienen la opción de solicitar traslados de actividad, para pasar a ejercer labores administrativas fuera del aula, cuando consideren disminuidas sus capacidades para trabajar directamente con infantes.

Las más antiguas (pertenecientes a la cohorte 1) manifiestan que esa ha sido una opción asumida previo al retiro por muchas de sus compañeras con el mismo tipo de vinculación laboral, por causas como la presencia de enfermedades ocupacionales o cansancio con la actividad. Sin embargo, afirman no desear ese cambio ya que se encuentran adaptadas al trabajo en los establecimientos, por el tiempo de antigüedad en ellos y porque no les llama la atención incursionar en ámbitos de desempeño diferentes al que tienen.

Otros motivos que aluden para querer mantenerse en sus cargos actuales hasta la jubilación tienen que ver con incertidumbre ante el hecho de poder cumplir con los requerimientos exigidos en otras dependencias dentro de la entidad, nerviosismo ante la posibilidad de tener que interactuar con profesionales en áreas disímiles a las suyas y el ver desperdiciados los conocimientos adquiridos en sus procesos educativos previos. Asimismo, con la renuencia a desarrollar rutinas diferentes a las que manejan en el presente, en aspectos comportamentales y hasta en el vestuario mismo. Como lo destaca Socorro:

“Estuve hace dos meses en una capacitación y (nos dijeron) que nosotras nos podemos pensionar a los 55 años, pero yo no quiero. Quiero estar en los jardines hasta que me saquen. También hay la posibilidad de ir a trabajar con proyectos, en oficinas. Yo digo, ojalá pueda seguir trabajando con mis niños, si me mandan

¹³⁹ Hasta el año 2005 la legislación colombiana estipuló el retiro forzoso de los servidores públicos a los 65 años de edad. En el año 2006, mediante la ley 1821, se amplió la edad hasta los 70 años.

a otro proyecto, no sé cómo se vea mi parte profesional. Por otro lado, es una bobada, pero el uniforme, si me sacan de aquí sería todos los días ponerme una ropa, entaconarme¹⁴⁰. Ir al lugar donde me toque, el horario, cosas como esas. No me parece tan atractivo. Muchas dicen qué rico, que se van para proyectos y no van a estar en jardines. Le decía a la doctora¹⁴¹ no quiero todavía, ya somos muy poquitas las que quedamos de planta en los jardines. En este jardín dos, ya salieron dos para proyectos” Socorro.

Aquellas trabajadoras que han optado por permanecer en los establecimientos hasta el momento del retiro afirman que son observadas con algún nivel de extrañeza por parte de sus compañeras más jóvenes y que llevan menos tiempo de trabajo con niñas y niños. De sus relatos sobre esa situación se infiere que la atención a la infancia se percibe por parte de las trabajadoras como actividad que demanda energía física y disposiciones mentales que se van agotando con el paso de los años, por ello reivindican que pese al tiempo de servicio todavía se mantienen vitales y tienen mucho para dar de sí en el trabajo con niñas y niños. Griselda alude a esta situación así:

“Las otras profes¹⁴² me dicen a mí, profe usted no se cansa de tanto brincar, de tanto correr, de tanto saltar (...) yo a la edad que tengo me siento como una joven, gracias a Dios no tengo enfermedades, solo la tensión arterial, me toca tomarme mi droguita¹⁴³, pero me siento como una de veinte años, yo les digo desinhibanse, vienen a lo que vienen, es lo que toca en el trabajo (...) una vez me mandaron a la subdirección a cumplir con mi periodo de vacaciones y fue atender a las comunidades desde la oficina, yo me sentía terrible porque a veces me cogía el sueño, ese no es mi trabajo, me tocaba asumirlo, pero mi trabajo, lo fuerte mío es la educación inicial” Griselda.

Las mujeres con menos edad y que han ingresado de manera más reciente a la planta de la institución (cohorte 2), también vislumbran como un horizonte la jubilación, pero aparece con más frecuencia precedida por la idea de pedir traslado de cargo y terminar sus días en el servicio ejerciendo labores administrativas. Identifican que prefieren utilizar esa opción que les permite su forma de vinculación, antes de sentirse enfermas o cansadas y no poder responder con diligencia a la carga de responsabilidades que demanda el trabajo del aula, sobre todo en lo referido al nivel de actividad física y las actitudes joviales que se deben mantener con niños y niñas.

¹⁴⁰ Utilizar tacos, tacones o zapatos con suela alta.

¹⁴¹ Se refiere a la Subdirectora de la Secretaría Distrital de Integración Social asignada para la localidad de Kennedy.

¹⁴² Profesoras o maestras.

¹⁴³ Medicamento.

Asimismo, por el nivel de implicación mental que conlleva el hacerse cargo de grupos de infantes en edades tempranas, pues desde su perspectiva la concentración que requiere su cargo en asuntos como evitar accidentes o estar al tanto de las diversas situaciones que se presentan en los grupos, se pierden con el paso del tiempo, cuando las maestras caen en la rutina. En sus discursos, manifiestan que en un futuro quisieran evitar convertirse en maestras “amargadas” o pasivas, así como “quemarse en el trabajo” como parte de los argumentos con los cuales justifican su proyecto de cambiar de cargo antes del retiro del trabajo. Micaela lo expresa de la siguiente forma:

“Yo la verdad pienso que gozar este trabajo hasta que Dios lo permita, no tantos años, sino lo que Dios quiera. Mientras yo tenga la salud física y la energía para gozármelo. Realmente a mí sí me gusta este trabajo, lo sé hacer, ya tengo 14 años de experiencia, es bonito. Pero la idea no es quemarse uno aquí ni tampoco bajar la calidad del trabajo, esa no es la idea” Micaela.

Las trabajadoras que aspiran jubilarse en el trabajo, pero con cambio de actividad en los últimos años de su trayectoria no manifiestan reticencia a asumir cargos diferentes al de maestras siempre y cuando sea dentro de la misma institucionalidad, pues a su manera de ver están preparadas para asumir nuevos retos y aprender de las personas que laboran en los escenarios o dependencias en los que las ubiquen. Micaela lo explica de la siguiente forma:

“Uno como profesional tiene que estar preparado para todo, si le toca aportar en una reunión, apoyar informes, discutir con el psicólogo, con la trabajadora social, no importa, son oportunidades para mostrar también lo que uno sabe. Puede ser en otro lado, de pronto en una oficina todo el día, a veces es bueno dejar el lugar en los jardines y que lleguen nuevas personas con energías, nuevas ideas, yo creo que eso es bueno también” Abigail.

En cualquiera de las dos posibilidades identificadas - bien sea con jubilación previa permanencia en los cargos con niñas y niños, o con jubilación precedida del traslado hacia labores de índole administrativa- este sentido otorgado al trabajo se significa como una transición positiva que dará paso a nuevas oportunidades de vida. Éstas son descritas mayoritariamente como la opción por dedicar más tiempo a sus grupos familiares, apoyar el cuidado de nietos/as y descansar en un momento de sus vidas en el que podrán “recoger los frutos” de los años de trabajo al servicio del Estado, que les garantizarán contar con una vejez protegida económicamente.

6.1.1.2 Por renuncia o abandono del empleo.

Retirarse antes de haber alcanzado la jubilación emergió como alternativa proyectada por un grupo minoritario de mujeres que ingresaron al trabajo con la infancia durante el periodo incipiente de los servicios (cohorte 1), que laboraron la mayor parte de sus trayectorias dentro de las casas vecinales y en la actualidad están empleadas por la institucionalidad pública mediante contratos por honorarios. Ellas han vivenciado las transformaciones pedagógicas y organizativas ocurridas en los establecimientos, hasta llegar al momento actual en el que observan que no encajan dentro de los parámetros institucionales definidos para su labor.

Esa apreciación se intensifica por el hecho de tener inserciones laborales mediante formas flexibles por periodos cortos de tiempo, que les acarrearán inestabilidad y temores ante la posibilidad de no ser vinculadas al momento de renovar los contratos, pues manifiestan que su permanencia en el empleo depende en gran parte de decisiones discrecionales de sus supervisoras de contrato. Es el caso de Amelia fundadora de una casa vecinal que con 35 años de antigüedad afirma que se retirará pronto del trabajo:

“Creo que ya estoy cansada, estoy aburrida, estoy de todo, creo que hasta aquí llegamos. Me dicen que ser coordinadora de otro jardín, ir a conocer personal, no me hallo, no me siento y con tantas exigencias y con tanta cosa. Creo que ya tengo que cerrar este ciclo, ya hay que hacer un análisis y decir hasta aquí ya llego, no es porque no esté capacitada para estar en otro grupo y poder seguir como coordinadora, sino que no quiero, no quiero estar en otro espacio, ya por edad, por caracteres, por lo que sea, no quiero” Amelia.

Su situación es asimilable a lo que Bourdieu (1997) definió como histéresis o desfase entre las disposiciones frente al trabajo configuradas a lo largo de sus vidas y los cambios ocurridos en la forma de llevarlo a cabo durante los últimos años, que las han ubicado frente a un panorama que les resulta novedoso y al que no se pueden adaptar sin la sensación de estar ubicadas en un lugar que no les corresponde o les resulta extraño. En sus evaluaciones sobre su panorama laboral cobra peso el recuerdo de las características de su espacio laboral inicial (casas vecinales) y quisieran que retorne nuevamente. Como ha señalado Peralta (2011) este referente, que responde al pasado dentro de la historia social de su actividad, así como dentro de sus trayectorias, se actualiza y recobra en la memoria, a través de las prácticas y creencias

que tienen asumidas como parte de su identidad como trabajadoras y desde ahí hacen parte de las significaciones sociales que dan sentido a su futuro laboral.

Como se observó páginas atrás, para las mujeres de la cohorte más antigua, trabajar en las casas vecinales implicó sumergirse en un espacio que daba continuidad en muchos aspectos a su socialización primaria, ligada a los roles familiares y del cuidado. Pero con ello también experimentaron lo que Vázquez (1999) analizó como proceso de ampliación identitaria, debido a su participación en actividades que incluían la interacción con otras mujeres más allá de lo doméstico, en torno al fin común de proveer cuidado infantil en sus comunidades. En ese nuevo rol, sin abandonar elementos de su identidad de origen como mujeres de sectores populares, extendieron los límites y las significaciones atribuidas a su género, e incursionaron en procesos de trabajo y espacios de relaciones, con códigos, formas de trabajar, organizarse y comportarse que dejaron huella en su existencia en tanto trabajadoras de la infancia.

Por ello en la actualidad vivencian desajustes que resultan particularmente evidentes en aquellas mujeres que tuvieron mayor nivel de involucramiento e identificación con las asociaciones encargadas del programa casas vecinales. En quienes incursionaron en sus dinámicas de organización y las asumieron como formas de vida que les posibilitaron ejercer liderazgos y relacionarse con un margen amplio de agentes externos a la cotidianidad de los establecimientos, así como ubicarse como contraparte del gobierno al momento de gestionar acciones frente a la infancia. Por ello, en un contexto en que esos atributos pierden vigencia como cualidades deseables para las trabajadoras de la infancia, afirman que se sienten “maniatadas”. Por ejemplo, Amelia, quien pasó de ser representante legal de una asociación a coordinadora de un establecimiento, describió su situación en esos términos:

“En este momento con la nueva contratación es la cohibición que uno tiene, para de pronto hacer las cosas que estaba haciendo antes, como más diálogo con otras entidades, iba a reuniones de la mesa de la localidad de Kennedy, a los encuentros ciudadanos. Otras cosas, ahoritica estoy cohibida de esa participación, porque si llegan y no me encuentran, pues ¿dónde está? ¿se le está pagando a usted para que vaya por allá a hacer esas cosas? Se le está pagando es para que esté acá al frente de todo. Entonces me siento como amarrada, como que ya no soy Amelia, eso no es para mí, entonces es una cohibición (...) ya no soy la que vengo o voy, estoy subordinada, es una subordinación, ya no puedo opinar como de pronto opinaría como representante legal” Amelia.

Ellas sienten que el momento actual de los servicios las obliga a restringir su ámbito de acción y con ello la visión que han consolidado a lo largo de la historia sobre el trabajo con la infancia, con el paso desde el trabajo comunitario hacia el énfasis exclusivo en relaciones internas de los establecimientos. Ante esa evaluación sobre su situación actual, la expectativa del retiro las ubica en la necesidad de decidir el momento en el cual darán el paso fuera de las casas. Para ello sopesan factores, en los que cuenta la lealtad con sus grupos, pues han asumido su permanencia como trabajadoras de los establecimientos como estrategia para reivindicar sus procesos organizativos, así eso implique costos subjetivos como los señalados.

“Entonces pues me siento muy orgullosa de todo lo que usted ve, de todo lo que iniciamos con las uñas y en este momento lo que usted ve, es una cosa que se deja como un legado, que ojalá no se vaya a dejar terminar por las personas que van llegando. No sabemos qué personas son las que van llegando, si llega una persona que no conoce el proceso, es como complejo, de pronto ya después no nos dejan ni entrar acá al espacio. Yo también eso lo analizo, pero a veces digo yo también debo pensar en mí, he pensado siempre en los demás, pero creo que ya llegó la hora de pensar en mí, entonces pues esperar a ver qué pasa” Amelia.

Retirarse del trabajo con la infancia luego de trayectorias largas dedicadas a gestionar y poner en marcha casas vecinales las pone en riesgo de no poder acceder a una pensión por jubilación en el futuro, pese a estar muy cerca de cumplir con los requisitos establecidos para ello. No obstante, afirman que intentarían seguir pagando aportes al sistema de seguridad social, en la medida de sus posibilidades, así sea con ayuda de sus familiares o con ingresos provenientes de algún proyecto implementado desde sus organizaciones de mujeres.

6.1.2 Perspectiva de permanencia como empleadas del Estado.

La situación que predomina entre las trabajadoras es la de mantenerse en sus empleos. Si bien aspiran a mejorar la estabilidad laboral y esperan que alguna coyuntura propicie su vinculación más estable dentro del empleo público, valoran que no se encuentran desempleadas y que comparativamente con otras educadoras de la infancia que laboran en establecimientos privados tienen niveles salariales más altos, y gozan de un reconocimiento adicional por estar al servicio de una entidad con presencia distrital y de carácter gubernamental.

Pese a lo señalado se identificaron diferentes maneras de quedarse en el empleo con la institucionalidad. Algunas están conformes con el rol que vienen desempeñando y anhelan mantenerse en las mismas posiciones ocupacionales que tienen en la actualidad, con trabajo exclusivo desde el rol docente, entretanto, otras proyectan cambios en su actividad futura.

6.1.2.1 Permanencia como empleadas del Estado con el mismo rol laboral.

Es un sentido que responde a evaluaciones sobre el ajuste entre los acumulados de experiencia y la formación educativa alcanzada y los contenidos de la actividad que llevan a cabo. Quienes manifiestan esta orientación consideran estar en lo que saben hacer y que lo disfrutan. Más allá de los vaivenes de la contratación laboral y la constante incertidumbre sobre su continuidad en el trabajo, afirman “estar en lo suyo” y no arrepentirse de su elección profesional, pues la han conseguido con esfuerzo y les suministra una opción de desempeño que creen poder ejercer por varios años más.

Para ellas el centro de su trabajo lo constituyen fundamentalmente las y los niños, a quienes quieren dedicar sus esfuerzos desde el trabajo en el aula. Refieren a las labores de tipo administrativo como rutinarias y demandantes de habilidades para el trabajo diferentes a las que han acumulado en sus historias laborales. Destacan que están más acostumbradas a interactuar con niños/as y preferirlos ante la compañía adulta, porque las mantienen activas, demandan energía de su parte, pero a la vez son flexibles en sus prácticas, abiertos y cariñosos en su trato.

“A mí mis compañeras me dicen usted no se ha cansado 33 años con el mismo trabajo, les dije no, porque esta es mi vocación, yo no podría estar detrás de un escritorio, de un trabajo que no me guste. Por ejemplo, hubo unas semanas en las que me mandaron a la subdirección a cumplir con mi periodo de vacaciones, para atender a las comunidades también, pero yo me sentía terrible porque a veces me cogía el sueño. Ese no es mi trabajo, me tocaba asumirlo, pero mi trabajo, lo fuerte mío es la educación inicial, eso es lo fuerte mío, educación inicial” Griselda.

Además, la opción por mantenerse en su rol actual como maestras incluye valoraciones sobre el marco de oportunidades que les ofrece su contexto laboral específico. Para ascender y modificar sus roles deberían hacer inversiones adicionales en educación y asumir los estudios de manera

paralela con el trabajo. Eso desmotiva a muchas de ellas, en especial a las de mayor edad, que ya atravesaron por momentos en la vida en los que compatibilizaron trabajo, vida familiar y educación, por lo que entienden las dificultades que eso acarrea con el manejo de sus tiempos:

“Yo pienso que no estoy en capacidad ya de un estrés de éstos, primero por mi edad, segundo, porque es mucha carga, porque es una responsabilidad muy grande para poder estar uno al día en su trabajo y fuera de eso en la universidad” Cecilia.

Otras apenas ingresan a los servicios, tienen poco tiempo de egresadas de las universidades y consideran que deben adquirir experiencia dentro de sus cargos actuales, antes de pensar en diversificar sus opciones de desempeño. Así lo señaló Raquel quien afirmó: *“yo soy nueva en todo esto, quiero tener mi experiencia, aprender todo lo que pueda, esta entidad es una escuela y quiero aprovechar eso”*.

Factores como la laborización parecen mejorar las expectativas de permanencia en el trabajo con la infancia. Los relatos de las entrevistadas que hicieron parte de este grupo indican que la incursión en un sector dedicado exclusivamente a temas educativos, con políticas de personal que incluyen acciones para su bienestar, enfocadas en el manejo del estrés, el agotamiento físico y la salud mental de las docentes, reivindican el valor de su trabajo como educadoras y las motivan para permanecer en el.

Eso resulta particularmente evidente por la posibilidad que vislumbran de ser trasladadas hacia colegios con jornadas de trabajo más cortas que las que tienen actualmente y que consideran más acordes con las demandas del trabajo, más adecuadas con su situación como maestras.

6.1.2.2 Permanencia como empleadas del Estado con cambio de rol laboral.

Es un sentido generado a partir de evaluaciones sobre las posibilidades efectivas de ascenso dentro de la institucionalidad. En la actualidad las maestras están ubicadas en cargos como profesionales o técnicas, sin diferencias salariales dentro de cada uno de esos grupos. Acumular antigüedad o desarrollar estudios complementarios no contribuye a que aumenten sus ingresos, pues corresponden a escalas salariales ya establecidas para sus funciones.

Entonces, para mejorar sus remuneraciones, la opción más viable la constituye aspirar a otros cargos dentro de la misma entidad, por ejemplo, como coordinadoras de los establecimientos. También como profesionales dentro del proyecto para la infancia u otros proyectos sociales de la misma entidad, lo que significa, asumir labores que son menos operativas, de índole administrativa, de planeación y seguimiento a la ejecución de recursos.

“En mi evaluación me fue bien gracias a Dios, ven en mi un liderazgo, una responsabilidad, ven un compañerismo, porque soy la mano derecha, no es que yo mande, no, pero ella a veces me da el poder en caso que ella no esté y haya que tomar una decisión. Ahorita estoy haciendo la especialización en gerencia educativa, también motivada por la jefe, ella nos impulsa para que nos superemos, no se puede uno quedar toda la vida en lo mismo, se puede avanzar en cosas, por uno mismo, para mejorar el trabajo también, porque hay mucho que hacer por estas familias, todas las problemáticas que se ven cada día” Flavia.

Además del factor salarial, la orientación hacia el cambio de actividades responde a evaluaciones sobre sus potencialidades personales. Las trabajadoras describieron que poseen habilidades para el liderazgo, que en ocasiones las han situado como las “manos derechas de sus coordinadoras”, como las personas en quienes se apoyan para llevar a cabo actividades generales en los establecimientos, a la vez que las reemplazan cuando deben ausentarse del trabajo por algún motivo. Esas acciones son calificadas dentro de sus relatos como oportunidades para demostrar sus cualidades, a través de las cuales han descubierto que “pueden dar más” en el trabajo, es decir, que tienen capacidades relacionadas con proponer, gestionar y dirigir procesos en los espacios laborales, más allá de su trabajo en las aulas. Eso las ha encaminado hacia estrategias para incursionar en otros espacios en los cuales utilizar mejor sus habilidades, por ejemplo, mediante la realización de estudios de posgrado, que llevan a cabo en la jornada nocturna o los fines de semana.

“Quiero trabajar impulsando proyectos a favor del aula, actualmente estoy haciendo una especialización que está relacionada con el desarrollo de la primera infancia, en gerencia social de la educación, esa es como mi motivación diaria ahora, porque creo que puedo aportar desde otros espacios también” Fabiana.

En sus argumentos también aparecen alusiones al desgaste propio del trabajo en el aula y la necesidad de plantearse un cambio de actividad antes de llegar a momentos en los que no puedan cumplir con las labores, disminuyan sus capacidades físicas, o la motivación hacia las y los niños. Si bien no desprecian su rol actual, lo valoran como importante y afirman disfrutar del

contacto cotidiano con niñas y niños, ubican que el centro de su labor podría desplazarse hacia un escenario más amplio de intervención, en tanto que niñas y niños llegan al aula con problemáticas que reflejan situaciones del orden familiar y es allí donde deberían centrarse los esfuerzos:

*“No quiero llegar a ser esas maestras de rutina, que me cansé y tengo que seguir ahí por el dinero, que ya no me aguanto un grito de un niño, que me duele ya la espalda, que no puedo saltar con ellos. En el futuro me veo no en un aula, me veo en un trabajo fuera del aula, en pro de la infancia, pero que yo pueda hacer algo por la familia. Yo puedo matarme aquí, pero si no hay colaboración de la familia, el proceso se pierde en casa, pero si yo puedo ayudar a la familia a formarse excelente. Porque yo puedo querer mucho los niños, pero no puedo hacer nada por ellos si la familia no me ayuda, pienso que el trabajo está ahí en la familia”
Magdalena.*

6.2 Sentidos otorgados al trabajo en el marco de las relaciones interpersonales en las que se desarrolla la labor.

La indagación por este tipo de sentidos parte de la consideración que el trabajo de atención a la infancia es una ocupación que hace parte del sector servicios. Por ello, los sentidos que las trabajadoras le atribuyen como labor no refieren únicamente al horizonte que vislumbran para sus vidas en tanto empleadas, que tiene que ver principalmente con su relación con la entidad que las emplea, sino también con sus relaciones con las demás personas que intervienen en el desarrollo de su trabajo: niños/as y familias.

Las afirmaciones acerca de la relevancia de su labor se incluyen dentro de narrativas en las que las trabajadoras expresan funciones por cumplir, que hacen parte del deber ser de sus prácticas en el trabajo. No obstante, sus descripciones también van más allá de ese tipo de aseveraciones, prescriptivas e ideales. También exponen situaciones que ponen en evidencia las tensiones que se producen cotidianamente en el desarrollo de su labor, e interfieren en alguna medida con la realización de los fines deseados en el trabajo. Por ello en las páginas que siguen se presentarán los sentidos generales emergentes de la exploración realizada, así como las implicaciones para las trabajadoras de la realización de los mismos. Además, se muestran algunas diferencias que se pudieron identificar entre las posiciones de las trabajadoras frente a estos temas, en razón a características como su antigüedad en el empleo, el espacio laboral de referencia (casas

vecinales o jardines infantiles), así como tipo de contrato con el que están vinculadas actualmente a la institucionalidad pública.

6.2.1 Sentidos del trabajo en relación con las y los niños.

Como se ha señalado, los establecimientos públicos para la atención de niñas y niños surgieron a la par con las representaciones sobre la infancia como etapa en la que se necesitan cuidados especiales. Igualmente, como periodo en el que se debe llevar a cabo una incorporación progresiva de pautas culturales, mediante procesos de socialización orientados por metodologías y prácticas acordes con las características de los seres humanos en los primeros años de vida (Pérez, 2004). A su interior las y los infantes constituyen el principal agente al que se orientan las acciones de las trabajadoras, con quienes más interactúan cotidianamente dentro de los establecimientos.

Para la comprensión de los sentidos del trabajo en relación con niñas y niños se debe tener presente que aquellos/as que son atendidos en los establecimientos bogotanos tienen menos de seis años y provienen de familias que se encuentran en situación de pobreza y vulnerabilidad social. Esto genera una serie de necesidades que deben ser cubiertas desde los servicios estatales, en particular por las maestras que laboran en ellos y ejercen como agentes para la intervención estatal sobre un grupo delimitado de población que se prioriza para el ingreso a los establecimientos por su condición socioeconómica, así como por su exposición a determinantes sociales y culturales que limitan sus oportunidades de vida (Marré, 2013).

De los contenidos de las entrevistas se desprende que las trabajadoras asumen que las y los infantes que atienden diariamente no tienen garantizada una infancia adecuada, en términos de estar acorde con las visiones que en la actualidad se asumen como normales o deseables para esa etapa de la vida. Ellas dedican sus esfuerzos a grupos de niñas y niños que experimentan una infancia que difiere de la que vivencian otros grupos de personas de sus mismas edades, debido a su origen social, que en ocasiones se combina con otros factores de vulnerabilidad como la exposición a diferentes tipos de violencias, la discriminación étnico-racial o la presencia de discapacidades físicas y mentales. Sus relatos permiten analizar que no existe una infancia

en singular sino múltiples infancias, cuya comprensión resulta indisociable del contexto social en el que se generan, así como de las formas disímiles de apropiación de las ideas sobre la niñez por parte de diferentes grupos sociales (Rodríguez, 2000).

La exploración de los sentidos del trabajo en relación con niños y niñas arroja que éstos asumen formas que tienen que ver con dos órdenes temporales que se interrelacionan: su situación actual y sus posibilidades a futuro. En la primera se encuentra que las trabajadoras orientan sus acciones para contribuir a que niñas y niños tengan vidas diferenciadas en sus características a las de los adultos. En la segunda, que contribuyen a sentar las bases para una socialización exitosa en procura de beneficios que se reflejen a lo largo de su existencia.

6.2.1.1 El trabajo como aporte para la vivencia de la infancia como experiencia diferenciada de la vida adulta.

Las descripciones de las trabajadoras sobre su relación con niños y niñas permiten identificar ideas relativas a la infancia como etapa diferente de la adultez, en la que deberían permanecer ajenos a los problemas de las personas mayores con quienes conviven. Sus expresiones coinciden con visiones contemporáneas sobre las y los infantes como personas que debe recibir una atención diligente a sus necesidades, prodigada dentro de ambientes marcados por el amor y la lúdica, que resulten apropiados para desarrollar al máximo sus potencialidades. Sin embargo, destacan que las características de algunas de las familias del entorno social en el que se encuentran los establecimientos para la atención infantil resultan adversas para la construcción de una experiencia infantil enriquecedora. Ante la ausencia de esas condiciones, las trabajadoras despliegan un sentido relativo a aportar para remediar en alguna manera las afectaciones que pueden recaer sobre niños y niñas, para que “sigan con su niñez” pese a las problemáticas de sus familias. Así lo deja ver Amanda en el siguiente fragmento de entrevista:

“Una población pesada, hay unos que vienen con determinadas cosas que han aprendido, hay familias que son drogadictas y todo, entonces uno los sabe tratar, es más uno les da cariño porque son niños necesitados de afecto. Hay niños que tienen la capacidad de meterse en ese mundo, de ser receptores a eso, es un sufrimiento para ellos desde niños, yo tuve niños así, eran muy receptores a esos problemas, los hacían suyos. Venían con eso acá y era duro, para los niños era duro esas experiencias, ya la ayuda hacia ellos para ver

cómo seguían con su niñez y no llevaban encima esa carga de los problemas de las familias. Es como ese proceso de estar con ellos y ayudarles y todo, más que de irles a enseñar el número, la vocal, primero la parte psicológica en ellos, la parte mental". Amanda.

Las trabajadoras mencionan que el tráfico de estupefacientes y el delito son formas de sobrevivencia asumidas por algunos padres y madres de familia. También que algunos hogares son escenario de violencia intrafamiliar, consumo de sustancias psicoactivas y poca destinación de tiempo para las y los niños. Esas dificultades externas a los establecimientos se hacen presentes en la cotidianidad y generan tensiones dentro del cumplimiento de los fines que se proponen con niñas y niños, pues, desde la perspectiva de las trabajadoras, ocasionan que éstos se inmiscuyan en situaciones ajenas a la etapa de desarrollo en la que se encuentran y que tienen consecuencias lesivas porque les exponen a peligros para su integridad física y mental.

En esos casos las intenciones de las trabajadoras se ven limitadas por las condiciones objetivas para materializarlas. Por ello las trabajadoras entrevistadas conjugan esfuerzos tendientes a que los establecimientos para la atención infantil se vivencien como lugares para la felicidad. Describen los espacios de trabajo como especies de mundos diferenciados, proyectados en función de las y los infantes. A su interior la decoración emula juegos y contiene figuras correspondientes a las fábulas infantiles. El mobiliario, conformado por sillas, mesas, vestidores, así como los inodoros y lavamanos, tiene tamaños acordes con las estaturas de niños y niñas. También se cuenta con espacios para el juego y elementos lúdicos y didácticos. A decir de las trabajadoras entrevistadas los jardines infantiles y las casas vecinales son lugares radicalmente diferentes a los que les pueden ofrecer sus familias. Así lo enfatizó Milagros:

"Por lo menos aquí yo les hago mucho énfasis en que todos los años decoramos el jardín, este año cuando decoramos les decía que vistiéramos el jardín de Alicia en el país de las maravillas, porque esto tenía que ser el castillo, el país de las maravillas, para las niñas y los niños, garantizar que de puertas para adentro los niños iban a ser los príncipes del jardín, que de puertas para afuera hay cosas que se nos salen de las manos, intentamos ayudar en lo que podemos" Milagros.

Que los establecimientos sean lugares diferentes del mundo exterior y adecuados para la vivencia de la infancia va más allá de las características físicas de los establecimientos. Las trabajadoras señalan que también ser ambientes agradables a nivel de las relaciones que se

desarrollan a su interior. Tal como sucede con otras instituciones como escuelas u orfanatos, los establecimientos para la atención de infantes durante la jornada laboral de sus padres han sido organizados históricamente bajo modelos que emulan la organización familiar (Barret y McIntosh, 1995). Eso implica que las maestras se identifiquen como madres sustitutas que reemplazan a las biológicas y al resto de familiares de niñas y niños. Esa representación aparece mucho más marcada en el caso de aquellas trabajadoras que tienen a su cargo a los grupos con menores edades, pero no desaparece del todo en las de los niveles más altos. Al respecto Silvana señaló:

“Son muchas cosas, ellos empiezan a decir que el abuelito, primo, papá, mamá, uno se convierte en esa figura, en ese querido de la casa, eso es bonito. Otros niños nacieron y las mamis los desprendieron de una porque tenían que irse a trabajar, entonces no viven un tiempo con los papás, el juego, la armonía, el contacto visual, lo tuvieron que hacer acá directamente, uno es el papá, la mamá, el abuelo, el tío. Eso es bonito, brindar todo eso” Otilia.

Para aportar a una vivencia de la infancia diferenciada de la vida adulta y feliz, las entrevistadas adoptan estrategias para reprender sin estigmatizar a niñas y niños. Describen a las y los infantes como seres maleables, que reproducen prácticas que observan en las familias, el barrio y los medios de comunicación. Como personas que reciben influencias negativas que inciden en algunos de sus comportamientos, que deben ser corregidos con cuidado de no señalar ni causar vergüenza frente a sus pares. Así lo describió Silvana dentro de su entrevista:

“Pero acá como educadora, como mamá, papá, como tía, es meterme en el cuento de los niños. Que ellos sigan viviendo como niños. A pesar que vean que el papá le pegó a la mamá, que la robó. Uno ve a veces al niño que guarda el juguete. Le digo un pajarito me contó que él se está metiendo un juguete en la media. (Él me contesta) es que yo vi que mi mamá se metió así unos tomates, pues yo también lo hago porque el juguete estaba bonito. (Entonces yo le digo) se lo voy a prestar, mañana me lo trae. Cada vez que le guste un juguete pues me dice y yo se lo presto, no hay necesidad de esconderlo. Así lo hablamos los dos para que no lo vean como el señalamiento”. Silvana (aclaraciones entre paréntesis propias).

La intención de salvaguardar a las y los infantes de pasar malos momentos o vivir situaciones violentas se articula con sus descripciones sobre ellos y ellas como “esponjitas” que todo lo absorben y sobre quienes las maestras pueden dejar huellas negativas o positivas para el futuro. Debido a ello, de sus narrativas sobre las interacciones con niñas y niños se puede inferir que llevan a cabo procesos de trabajo sobre sí mismas, de elaboración de sus emociones y

sentimientos, en el sentido que lo conceptualizó Hochschild (2008), es decir, intentan modificar el grado o la calidad de sus expresiones con ellos para suprimir expresiones o gestos que no consideran deseables, o que evalúan como inapropiados respecto al rol que se espera de ellas como trabajadoras de la infancia.

Ajustarse a la imagen de la maestra feliz, que produce una infancia feliz para niñas y niños (Harf et.al, 1996) genera que las trabajadoras establezcan barreras entre la vida personal y laboral para evitar trasladar problemas externos hacia el aula, que interfieran en sus funciones cotidianas. En las entrevistas destacan que emociones como la tristeza por eventos personales se suprimen o congelan dentro de los espacios laborales. Eso también responde a que consideran que sus relaciones con niños y niñas se basan en intercambios recíprocos de emociones, por lo cual si las perciben afectadas o alteradas se comportan de la misma forma:

“Aun cuando estemos llenas de problemas, llenos de dolores, siempre nosotros debemos estar muy alegres acá con ellos, los problemas nos toca dejarlos a un ladito, uno siempre tiene que estar feliz con ellos, porque yo pienso que el niño viene al jardín no a vivir tristezas, sino a vivir alegrías, esa es la meta, que ellos desde el momento que estén acá sean niños felices, por más problemas que tengan. Es muy triste y duro, pero es la verdad, uno tiene que poner dos caras, mientras esté frente a los niños estoy feliz y estoy contenta, aunque por dentro esté llorando, pero bueno, se trata que son los niños. (...) Yo sé que tengo problemas, pero tengo que seguir adelante porque con la actitud que uno llegue así se ponen ellos” Ruth.

En las entrevistas también aparecen otros ejemplos de modulación de emociones frente a niñas y niños. Si el jardín infantil debe ser un espacio para la felicidad en lo posible debe predominar el trato igualitario para niñas y niños. Las trabajadoras describen que deben comportarse como consideran que tendría que suceder en las familias, donde padres y madres no deberían demostrar afectos diferenciados ni preferencias por ninguno de sus hijos/as. Aunque plantean ese deber ser, algunas educadoras reconocen que es inevitable que existan afinidades personales más marcadas con algunos niños/as, por la forma como se comportan en el aula, porque les perciben como necesitados/as de afecto, o porque demandan mayor dedicación de su parte por alguna especificidad, como problemas de comportamiento o capacidades físicas o mentales diferenciales. Con el propósito de no afectar a niñas y niño las trabajadoras se esfuerzan por hacer que sus inclinaciones especiales hacia algunos de ellos/as no sean notorias. Una de ellas lo destacó de la siguiente forma:

“En ese error caen o caemos las maestras y es que siempre se tiene a unos que son los consentidos y eso no debe ser así. Porque los niños son muy receptivos y ellos se dan cuenta. A mí me pasó una vez y le decía hola mi novio, era un niño de otro salón, él me saludaba. En algún momento él fue a preguntarme al salón y yo no estaba, después los niños me decían vino su novio, a mí me dolió, porque bonito que él me venga a preguntar, pero feo que ellos digan que hay un trato diferente uno sin darse cuenta está estigmatizando, haciendo mal. Lo que te digo pasa mucho, muchas maestras tienen un consentido y le hacemos o les hacen un mal a los niños, son cosas que hay que evitar, yo intento que eso no suceda” Priscila.

Las descripciones de las trabajadoras sobre sus interacciones con niñas y niños, así como las anécdotas que rememoran, permiten identificar que llevan a cabo ejercicios de contención emocional, para evitar irrespetar los sentimientos infantiles o corregir comportamientos inapropiados aún en el marco de situaciones que les resultan jocosas. El relato de Cecilia resulta diciente de lo mencionado, ya que narra una situación en la que sus emociones (tentación de risa) no encajaban con los contenidos de una vivencia personal dolorosa descrita por un niño (muerte de su abuelo), por lo cual intentó eliminar tal discrepancia y elaboró sus emociones orientándolas hacia la generación de un momento pedagógico en el que se reflexionó sobre la muerte:

“Estos días se murió el abuelo del niño, el niño llegó y se sentó agachado, le dije ¿me vas a contar qué pasa? Les dije niños hagan el favor y hacen silencio que Samuel está muy triste, toca mirar qué le pasa a Samuel, nos sentamos en círculo y dijo si profe fue que se murió el cucho¹⁴⁴, así, a mí me dio risa, yo dije cómo así que se murió el cucho, ¿cuál cucho papi? Si profe se murió mi abuelito, fue que escuchó a su padre decir que se le murió el cucho, se lo dijo por ahí a sus amigos, a sus parceros¹⁴⁵, se murió el cucho, entonces el niño vino y dijo así, yo deteniendo la risa, para pasar a explicarles, si ven por eso Samuel está triste, el abuelito se murió, se fue para el cielo. Me tocó aguantarme la risa, me tocó transformar la mirada, decir niños y niñas se le murió el abuelito a Samuel, yo no podía sostener la risa. Luego empezaron todos los otros a decir a mí se me murió alguien, ¿qué pasa cuando alguien se muere? da tema para empezar una conversación, eso es lo que me gusta de los grandes”. Cecilia.

Las trabajadoras también inhiben la expresión de sensaciones físicas como el cansancio o el dolor, con el fin que no interfieran con su desempeño en el aula. En las narrativas sobre su práctica mencionan que labores como levantar a niñas y niños del piso, agacharse para limpiarles, así como la alta demanda de actividad que recae sobre sus manos, por el cambio de pañales, la preparación de guías de trabajo y la decoración de los salones, generan cansancio y

¹⁴⁴ Es una expresión coloquial para referir a las personas de la tercera edad.

¹⁴⁵ Es una expresión coloquial para referir a los amigos.

en trayectorias largas de trabajo también problemas ocupacionales como desgaste articular. El manejo de esas problemáticas recae principalmente sobre ellas mismas e idean maneras para sobrellevar sus dolencias, intentando que las y los niños no noten sus afectaciones de salud:

“Hay veces me siento como agotada, hoy fue un día... pero digo caramba, me digo fortaleza, así me duela la rodilla. El trabajo también se puede hacer sentada. No perder como esa chispa. Les digo a los niños llegué un poquito enferma de la rodilla, vamos a ver cómo nos va, qué te pasó profe, no es que el frío me afectó. Vamos a cantar y a bailar, pero yo no me puedo mover. Inclusive Samuel, que es un niño con discapacidad motora, le digo a moverse. Es como eso, que no quiero perder esa esencia” Silvana.

También refieren adecuaciones corporales, como el manejo de la respiración o el retiro momentáneo de los salones de clase, como estrategias para modular sus niveles del estrés e intentar modificar gestos o expresiones inapropiadas. Una de las maestras entrevistadas lo ejemplificó de esta forma:

“Uno debe aprender a mantener la calma, manejar el estrés que siempre existe porque los grupos son muy activos, uno salta, el otro grita, o todos gritan al tiempo (risas). Entonces toca respirar profundo, aprender a conocer los límites de uno, si veo que me siento alterada prefiero salir del salón un rato, cambiar de panorama, tomar agua o un tinto¹⁴⁶, lo que sea y luego regresar. Lo que sea con tal de no salirme de casillas y de pronto ir a gritar o zarandear¹⁴⁷ a algún niño, eso no puede pasar nunca y una debe estar pendiente de eso, ellos son niños y se portan como tales” Abigail.

En la misma dirección de generar un espacio donde la infancia se realice en tanto etapa de la vida diferenciada de la adultez, las educadoras también llevan a cabo un trabajo de compensación de carencias que se originan en el medio social del que provienen las y los niños. La compensación puede ser a nivel material o de las emociones. En la primera, compran materiales para el trabajo en el aula, les regalan ropa o juguetes a quienes notan con más privación, con el objetivo de nivelar un poco sus condiciones frente a sus compañeros de curso. Así lo relató Felicia quien enfatizó que el hecho de conocer la situación familiar de cada niño o niña le permite sensibilizarse frente a sus necesidades y colaborar materialmente cuando puede:

“Hay casitos de niños que lo deprimen a uno. Tengo una niña que la mamita está en la cárcel, vive con la abuelita. Por lo menos hoy que le pedí a ellos (padres de familia) que les trajeran un regalito, yo les hago la

¹⁴⁶ En Colombia se llama tinto a una taza de café.

¹⁴⁷ Zarandear es mover fuerte de un lado a otro, en este caso a un infante.

fiesta, aparte de eso les compré unos detallitos. Ella me dijo mi mamá no me va a traer porque mi mamá está en la cárcel, entonces le compré su detallito aparte sabiendo la situación de la abuelita". Felicia.

A su vez, las prácticas relacionadas con la compensación material que realizan las trabajadoras permiten identificar una tensión entre el discurso acerca del deber ser de la atención integral de los infantes, en ambientes en los que se les estimula con materiales diversos, y las condiciones materiales efectivas en las que llevan a cabo las labores en los establecimientos. En ocasiones el recurso público que se asigna para implementos lúdicos y pedagógicos resulta suficiente frente a las necesidades del aula. Ante ello las maestras optan por pedir alguna colaboración a las familias (por ejemplo, papel, alimentos para alguna celebración especial, disfraces elaborados por ellos mismos) pero siempre con cuidado de destacar que no es obligatorio que entreguen esos recursos, pues no pueden entrar en contradicción con la gratuidad establecida desde el año 2007 para la educación inicial. Como no siempre es posible obtener esos apoyos por parte de las familias, las maestras describen que entregan elementos para el trabajo adquiridos con sus recursos propios.

Otra forma de compensación material que las educadoras identifican como aporte de su labor refiere a la alimentación. Uno de los aspectos en los que el Estado concreta la atención integral de niños y niñas tiene que ver con proveerles un porcentaje cercano al 70% de sus necesidades alimentarias diarias. En las rutinas establecidas dentro de jardines infantiles y casas vecinales los tiempos para comer ocupan un lugar central (ver anexo 14: rutinas de trabajo en los establecimientos). Algunas de las trabajadoras describen las horas que se dedican a consumir el almuerzo y los refrigerios como los momentos más tensionantes del día. Afirman que son actividades que exigen habilidades para el manejo de los grupos, evitar accidentes, atender las diferencias entre infantes relativas a sus gustos o aversiones por determinadas comidas, por lo cual deben convencerlos de comer.

A través de la alimentación compensan carencias por ello las trabajadoras afirman que se esmeran porque niñas y los niños ingieran las porciones que se les suministran. Intentan que no se desperdicien alimentos porque suponen que en algunos casos la comida que reciben en los establecimientos es la única que recibirán en el día. Además, procuran que adquieran el hábito de consumir productos nutricionalmente adecuados a sus necesidades. En sus relatos

refieren que con esas acciones pueden entrar en contradicción con las costumbres alimentarias de los infantes, al motivar el consumo de productos que desconocen e incursionar en hábitos que no coinciden con las de su medio familiar. De hecho, señalan la alimentación como el momento para enseñar modales, usar utensilios y aprender a compartir la mesa con otras personas:

“Entonces yo le brindo a él todo lo que no tiene en la casa, un día le enseñaba bueno tenemos que pasar al comedor y ya sabe que en el comedor se llevan tales normas. Él me dijo: pero yo no tengo comedor, con esa ironía y eso que es un niño de tres años. Le dije no importa mi amor, en su casa no hay comedor, pero en su casa de pronto lo sientan en una mesita, o lo sientan en la cama a comer. Si está en la cama, pues no vamos a regar comida en la cama, vamos a tener todo limpio. Como en la casa no hay comedor, acá le ofrezco un comedor muy bonito donde todos van a salir, van a compartir, donde todos van a comer y vamos a estar felices. Es como prepararlos para la vida. La realidad que ellos están viviendo en la casa es muy triste, pero bueno, lo que no se le brinda en la casa se le está brindando en el jardín, igual va a aprender que eso no lo tiene en la casa, pero en otro lado donde vaya él tiene que aprender a comportarse en la casa o en otro espacio donde esté”. Ruth.

El sentido compensatorio de su trabajo se manifiesta también en reemplazar los afectos familiares. Las trabajadoras consideran que con ello dejan huella en niñas y niños, generan recordación aún entre aquellos/as que ya se han retirado de las instituciones, debido al trato cálido que mantienen dentro del aula:

“No es solamente en las necesidades básicas de nutrición, sino en la parte afectiva. Hay muchos niños en esta comunidad, el que nosotras estemos acá, les demos un abrazo, un beso, el que se les atiende a sus horas, eso marca. Eso marca porque ellos pasan y dicen mire mi jardín, mire mi profe. Eso marca la vida de los niños, pero desafortunadamente predominan más las familias, su contexto social. Uno quisiera hacer muchas cosas más” Carmen.

6.2.1.2 El trabajo como aporte para la socialización infantil.

Las trabajadoras son agentes que contribuyen con el proceso de socialización, por eso en sus narrativas acerca de la relación con niñas y niños describen su función como acompañantes y orientadoras de los procesos de crecimiento y desarrollo infantil. Las acciones que llevan a cabo permiten que paulatinamente las y los niños se sientan más seguros de su capacidad de ejecutar rutinas y actividades específicas, como el saludo, la alimentación y el control de esfínteres. Se puede decir que gran parte de su trabajo consiste en la generación de repertorios de prácticas

(Vogler, et.al 2008) a través de las cuales las y los infantes apropian modelos de comportamiento que tenderán a replicar en su vida futura. Por ello las trabajadoras destacan la importancia del fomento de hábitos de limpieza, el establecimiento de pautas de alimentación y la enseñanza de modales o formas adecuadas de proceder en las interacciones con sus pares, maestras y/o familiares.

Cabe señalar que para las y los niños el ingreso a los jardines y casas vecinales constituye un cruce de fronteras entre dos dominios de su existencia, el hogar y los establecimientos públicos (Vogler, et.al 2008). Las trabajadoras de los servicios facilitan la interiorización de las normas que rigen cada uno de esos espacios, así como la adaptación de las y los infantes a ambientes diferentes a los de su medio familiar. Durante las ocho horas que dura la jornada de atención, las trabajadoras son las personas que suplen sus necesidades básicas ante la ausencia de familiares, lo cual implica que genere un vínculo de reconocimiento y de confianza entre ambos. Tales vínculos se producen en virtud de las interacciones cara a cara, así como de las rutinas que permiten ordenar las prácticas y establecer expectativas acerca de lo que se puede esperar de las otras personas (Giddens, 2007).

*“El hecho de que un niño le venga a decir profe tengo mocos (...) ahora con lo de control de esfínteres, hay niños que aprenden rápido, otros se demoran, esa confianza que uno como persona le da al niño o niña, es la confianza que yo le estoy dando a él, eso hace que él crea en mí. Entonces yo puedo confiar en ella y decir chichí, o la forma como se exprese, llevarme de la mano y llevarlo hacia el baño. Siente que puede confiar, que está pendiente de mí. Cuando no quieren comer esperan a que la profesora vaya y los cucharee, de verdad es la confianza que yo les doy a ellos para que ellos sientan esa confianza en mí, es fundamental”
Ofelia.*

En relación con el hecho de generar lazos de confianza con niñas y niños, las maestras orientan su práctica cotidiana hacia lo que catalogan como “*ganarse a los niños*”, es decir, buscan capturar su atención y ubicarse como las personas de referencia dentro del aula. Para ello apelan a lo que definen como “*bajarse al nivel del niño*” como expresión que cobra un doble significado dentro de los relatos. Por un lado, hace alusión a que incorporan dentro de su accionar elementos como el goce, la lúdica y espontaneidad, para acercarse a las características que consideran propias de los infantes. De otro lado, bajarse al nivel del niño supone ubicarse físicamente a su altura, como estrategia para buscar horizontalidad en las relaciones y evitar que se demarque todo el

tiempo la posición de autoridad de la que las maestras gozan dentro del aula. Tales actuaciones son descritas como producto de tener “chispa” o poseer una “esencia”, atributos que algunas definen como indispensables para el trabajo con infantes durante sus primeros años de vida. Así lo expresan los siguientes relatos:

“Bueno este niño vino de mal genio, tiró la silla, qué voy a hacer, qué haré yo para ganármelo, para que no se estrese la persona, para no estresar más el niño. A veces le toca a uno bajarse mucho al nivel de ellos, volverse niña o niño a la edad de ellos. Hay que agacharse, que ellos no lo vean a uno por allá en el cielo. Que me voy a tirar al piso, que vamos a dormir un poquito, que vamos a cerrar los ojos, que vamos a saltar a hacer esto”. Griselda.

A través de sus prácticas inculcan hábitos nuevos en niñas y niños a la vez que modifican otros ya existentes, lo que constituye la principal tensión para el despliegue de este sentido del trabajo, pues no siempre existe continuidad entre la socialización que ocurre en las familias y la que se lleva a cabo en los establecimientos. Por ello las trabajadoras impulsan a lo que Adela describió como “desaprender las cosas de la casa”, es decir, modificar costumbres que son propias de su medio familiar.

Otro aspecto en el que se manifiesta el sentido del trabajo en relación con el aporte a la socialización infantil tiene que ver con la observación de las conductas infantiles y la identificación de posibles problemáticas. En los establecimientos las trabajadoras aparecen como una fuente confiable o autorizada para emitir juicios sobre el comportamiento infantil (Chacón, 2013) e identificar si se acercan a los parámetros de normalidad establecidos en relación con las diferentes edades. Como relata Estefanía, esos criterios no siempre coinciden con las apreciaciones que madres o padres de familia tienen respecto a la situación de sus hijos/as.

“A veces sí hay como esas diferencias, lo que uno piensa que es favorable para los niños, muchas veces los papás o las familias lo ven normal. Digamos en cuanto a terapias del lenguaje, los papás dicen no, pero si eso es normal, si digamos el hermano fue igual que el niño. Uno tiene como esas etapas del desarrollo del niño, uno dice el niño está en esta edad tiene que desarrollar esto y esto, pero él está como quedado¹⁴⁸ por

¹⁴⁸ En el contexto de la frase quedado significa rezagado en el desarrollo esperado en relación con su edad.

la edad, entonces uno dice algo pasa en el desarrollo del niño, pero los papás lo ven tan normal que dicen que uno muchas veces está exagerando en ese sentido, que esa profesora si molesta” Estefanía.

Además de la posibilidad de emitir juicios acerca del estado del desarrollo infantil, la observación de las conductas infantiles dentro del aula permite a las educadoras acceder a conocimientos sobre las características de su medio familiar, identificar dificultades como violencias de diferente tipo, escasez de recursos, etc. Eso sucede porque las y los niños cuentan a sus maestras lo que les sucede, asimismo porque ellas aprenden a leer el comportamiento infantil. Ellas afirman que los comportamientos de niñas y niños son reflejo de lo que sucede en sus familias:

“Yo sí estoy cumpliendo con una función ayudando a prevenir cosas con los niños, aprendí como es el comportamiento de los niños, no es solo regañarlo, si toma una actitud, si su comportamiento es inadecuado es por algo, ellos hablan por su comportamiento” Irene.

“De pronto en la casa está acostumbrado a que le cojan la cabecita, qué se yo cómo lo duermen, le pregunto, efectivamente es así, es que mi mami me pone la pierna y me abraza, o mi abuela. O no, a mí me acuestan solo con un peluche y me dejan el bombillo prendido, entonces ahí uno empieza a ver, el que tiene y el que no tiene, donde duermen y donde no duermen” Silvana.

El sentido del trabajo como aporte para la socialización infantil también remite a los contenidos de las labores con niñas y niños que se sintetizan bajo la expresión atención integral. Al respecto se encontró que las trabajadoras consideran que ambas facetas, la satisfacción de necesidades básicas de niñas y niños y el potenciamiento de sus capacidades por medio de la educación inicial, se complementan y son indispensables dentro de su práctica por la condición social de las personas que atienden. Sin embargo, reivindican a la educación como la función central de los establecimientos y se separan de las representaciones sobre su labor como cuidado infantil, así como de su catalogación como cuidadoras. Con esos fines algunas de ellas se afirman como parte del aparato estatal, dentro del cual son personas que garantizan los derechos de la población con menos de seis años. Así por ejemplo Camelia enfatizó: *“No cuidamos estamos garantizando derechos. Educamos para la vida. No cuidamos, educamos”.*

Las entrevistadas identifican el cuidado con actividades como dar de comer, cambiar el pañal y atender necesidades físicas inmediatas; también con la labor de vigilancia y/o supervisión permanente del grupo de infantes realizada con el fin de evitar accidentes. Aunque no niegan la

importancia de esas actividades, tienden a calificar la educación como una actividad más importante que el cuidado. Para referirse a este último es usual que las maestras antepongan los adjetivos “solamente” o “es solo” hacer X cosa. Por el contrario, definen educar apelando a verbos como transformar, guiar, orientar o formar valores. Por esa vía algunas de las trabajadoras asocian el cuidado con acciones como salvaguardar objetos y no personas. A su parecer, el cuidado es una actividad simple, que niega el vínculo con quien lo recibe y lo concibe como persona pasiva dentro de las interacciones.

*“Solamente yo cuido este objeto, lo protejo que nadie lo dañe. Es como un objeto, cuidemos el objeto” Silvia.
“(cuidar) cuidar la mata¹⁴⁹, echarle el agua, cuidar el carro, creo que en los jardines esa palabra no existe
“Camelia.*

“Uno cuida cualquier cosa, uno cuida sus cosas, que no le roben, que no le hagan” Cecilia.

Dentro de los argumentos sobre este tema las trabajadoras distinguen lo que hace una cuidadora frente a lo que consideran que hace una profesional de los servicios para la infancia. Identifican que las acciones de estas últimas tienen un valor agregado sobre el cuidado, porque utilizan la interacción lúdica, comprenden el sentido de las actividades que se llevan a cabo con niñas y niños, a la vez que su función como herramientas para el potenciamiento de habilidades. Micaela pone de relieve lo señalado de la siguiente forma:

“Educar ya es con pedagogía, todo un proceso, cuidar es pues darles de comer. El cuidado es solo la alimentación, una cuidadora qué haría, le da la sopa, el seco¹⁵⁰, el jugo y hasta luego. Nosotras qué hacemos, vamos a comer este rico desayuno, el quesito, el pan, la fruta, porque se ponen bonitos, van a crecer, todo el cuento¹⁵¹. ¿Si ves la diferencia?, cuidar es tome y ya. Alguien que no es profesional, que no sabe el cuento pues le da el desayuno y sale. Las habilidades y el proceso que hay que tener, la cuidadora lo sienta en un vaso y haga chichi y popó, y se estresa. Una profesional sienta a sus diez peladitos¹⁵² en los vasos, uno canta, se sienta, se relaja, les da tranquilidad, evita los sucesos en la ropa. La diferencia es marcada. Llevarlos al baño, sin cantar, sin el proceso” Micaela.

La diferencia fundamental entre lo que describen como la simple acción de cuidar y la educación inicial que se lleva a cabo en los diferentes tipos de establecimientos públicos para la infancia estriba en que las trabajadoras profesionales entienden y pueden explicitar los fines de las

¹⁴⁹ Planta.

¹⁵⁰ Seco es la forma como se suele identificar el plato principal de una comida en Colombia.

¹⁵¹ En el contexto de la frase la expresión “el cuento” es el discurso que justifica la acción.

¹⁵² Pelado o peladito es una forma que se utiliza en Colombia para nombrar a los niños.

actividades que se llevan a cabo con niños y niñas, les otorgan un valor formativo. Lo descrito coincide con lo señalado por Esquivel (2011) y Aguirre (2011) quienes afirman que en los discursos de quienes ejercen como maestros y maestras de infantes el cuidado se identifica como un saber no experto, diferente de la práctica profesional que llevan a cabo y del que se distancian porque contribuye a la desvalorización social de su trabajo.

6.2.2 Sentidos del trabajo respecto a las familias.

La atención a niñas y niños en establecimientos estatales es una actividad relacionada con la reproducción social que se externaliza fuera de los hogares. Bajo la salvedad de que la dicotomía privado-público no refiere a dos ámbitos ontológicamente diferenciados, sino a construcciones ideológicas cuyos límites se han modificado históricamente (Rabotnikof, 1998) también puede ser considerado como un trabajo que se traslada desde el ámbito privado hacia el público. Además, como se observó páginas atrás, la configuración de la atención infantil como esfera para la intervención gubernamental ha contribuido a visibilizar la porosidad de las fronteras familiares, que reciben la influencia de agentes externos que le transmiten información, conocimientos y pautas de comportamiento (Donzelot, 1979; Taylor, 1989).

En esa perspectiva las trabajadoras asumen una serie de responsabilidades compartidas con las y los integrantes de las familias beneficiarias de los servicios, una parte significativa de los sentidos del trabajo que aparecen a lo largo de las entrevistas refieren a las relaciones con padres y madres de familia, mucho más marcadas que en otros niveles educativos debido a las tempranas edades de las y los infantes. La exposición de estos sentidos se lleva a cabo a través de las categorías de corresponsabilidad, vigilancia e influencia sobre las relaciones paterno filiales. Sin embargo, se debe aclarar que los contenidos de las tres categorías se relacionan estrechamente tanto en las narrativas de las entrevistadas como en sus prácticas, ya que son aspectos que se complementan dentro de las funciones que cumplen como trabajadoras de la infancia.

6.2.2.1 El trabajo como aporte corresponsable a las familias.

Como se observó en capítulos anteriores, la relación que se establece entre las familias y el Estado en el escenario de los establecimientos para la atención infantil se describe como de corresponsabilidad. Además, la forma como se expresa esa corresponsabilidad en el trabajo que se lleva a cabo en los establecimientos se ha modificado a lo largo del tiempo. Durante el periodo incipiente de los establecimientos (1980-1999) el Estado demandó alta participación de las familias beneficiarias de los servicios, mediante aportes en trabajo y en especie, tanto para el funcionamiento de las casas vecinales, como de los jardines infantiles, pero especialmente de las primeras.

En el periodo de consolidación de los servicios (2000-2015) cuando se reconoce la atención integral a la primera infancia como derecho que debe ser garantizado por el Estado, la participación de padres y madres de familia se ha redefinido. De las familias se espera que cumplan sus deberes frente al bienestar infantil, sean los principales garantes de los derechos de sus hijos/as y que se muestren respetuosos de las disposiciones para el funcionamiento de los establecimientos, en cuanto a horarios y formas de trato con su personal. No se les solicita pago como contraprestación por la atención de sus hijos/as, ni la entrega de utensilios para el desarrollo de tareas en el aula. Tampoco que se organicen en asociaciones de padres que supervisen el uso de los recursos públicos o lleven a cabo actividades para la consecución de fondos.

En este contexto de transformación, el sentido del trabajo con la infancia como actividad corresponsable con las familias se define como la asunción de una serie de responsabilidades comunes entre trabajadoras y padres-madres de familia. No obstante, las trabajadoras consideran que la corresponsabilidad tiende a desdibujarse en la cotidianidad de la atención que se prodiga en los establecimientos. En sus relatos ponen de relieve el asistencialismo como factor que interfiere con que las familias asuman cabalmente la parte del trabajo que les compete frente a sus hijos/as. Adicionalmente, cuestionan que la política social, de la que hacen parte como operarias de servicios enfocados en población social y económicamente desfavorecida, esté llegando a quienes en verdad necesitan la ayuda estatal.

En la actualidad las casas vecinales y los jardines tradicionales son establecimientos gratuitos para las y los niños que cumplen los requisitos existentes para la focalización de los servicios. Adicionalmente, en ellos se hace entrega de suplementos nutricionales que complementan la alimentación que suministra en ambos espacios (por ejemplo, micronutrientes como hierro), también de canastas de víveres para el sustento de niñas y niños en fechas en las que no funcionan los establecimientos. En esas intervenciones a favor del bienestar infantil las trabajadoras aparecen como la cara visible del Estado ante quienes las familias catalogadas como merecedoras de la ayuda estatal se dirigen para recibir los auxilios gubernamentales.

Por observaciones relacionadas con esa serie de beneficios que reciben las familias como apoyo para sus labores parentales, las trabajadoras aluden a que los gobiernos de la ciudad de Bogotá han caído en el asistencialismo. En casi todas las entrevistas refieren a este hecho como interviniente en las relaciones de cooperación que deben establecer con padres y madres de familia. Las trabajadoras consideran que el Estado ha asumido obligaciones que son propias de las familias y que éstas últimas pasan a convertirse en grupos que exigen servicios, pero que entregan muy poco a cambio de ellos:

“Se les pedía colaboración y los papás volaban¹⁵³. Como fuera lo traían, pagaban pensión, matrícula, uno que otro se colgaba. Ahora les pide uno cualquier cosa y dura ocho días pidiendo algo y no lo traen”. Jacinta.
“Cuando tenían que pagar cuota no decían nada, valoraban más, ahora muy poco (...) Que estar mi hijo allá es obligación, pero la obligación de ellos ¿dónde está?, se les olvidó que también tienen obligaciones con los hijos, el Estado les está asumiendo muchas facilidades y ellos se olvidan totalmente”. Ofelia.

En sus argumentos se puede ver que por ser parte de la acción estatal que se implementa en los jardines, ellas como trabajadoras acaban recibiendo el traslado de labores que podrían ser desarrolladas por las familias. Aluden a que los padres y madres olvidan sus obligaciones frente a sus hijos/as, se desentienden de ellos, se acostumbran a vivir de los aportes del gobierno sin realizar esfuerzos contundentes por mejorar sus condiciones de vida. Una idea que aparece dentro de los relatos sobre ese tema es que lo no que no cuesta no se valora y genera personas

¹⁵³ Quiere decir que pagaban rápido, como pudieran buscaban los recursos económicos necesarios para mantener a sus hijos/as en los establecimientos.

acomodadas a sus circunstancias. Por ello aseveran que recibir servicios totalmente gratuitos afecta a las poblaciones porque a la larga produce grupos dependientes del Estado:

“Bien por algunas familias que son necesitadas y aun así siguen saliendo adelante, pero también es bueno que se pida un poquito, algo mínimo como para que ellos sientan esa responsabilidad y no sientan que todo es gratuito, lo que pasa con lo gratuito es que se vuelven desentendidos de muchas cosas, se desentienden. Eso como me lo da el gobierno entonces se desentienden de sus obligaciones y no ven la necesidad de conseguir trabajo o un mejor puesto, eso pienso yo” Fabiana.

“Los padres han cambiado en el sentido que son asistencialistas. Anteriormente las familias valoraban más, cuando yo inicié en el trabajo realmente se les veía el esfuerzo de trabajar. Las familias se esforzaban por trabajar, por venir a recoger a su hijo porque realmente se sufría. O sea, compartir un agua de panela¹⁵⁴, compartir un arroz, es gratificante, pero porque costó, pero ahoritica no es lo mismo” Cecilia.

Los aspectos señalados tienen implicaciones sobre las trabajadoras. Algunas identifican que se han sentido maltratadas por algunos padres o madres de familia, que se dirigen a ellas en tonos agresivos para exigir que se les entregue los alimentos, suplementos e incluso los regalos¹⁵⁵ que se distribuyen en los establecimientos. Otras afirman que cuando las familias incumplen los horarios de salida de los servicios son ellas quienes deben sacrificar sus tiempos personales y la dedicación a sus propios hijos, con tal de garantizar el acompañamiento que necesitan niñas y niños mientras sus familias los retiran de los jardines o casas vecinales.

A partir de esas experiencias se posicionan de manera crítica frente a los resultados obtenidos por la intervención estatal. Consideran que, en muchos casos, en vez de ayudar a las familias a superar sus desventajas sociales, se ha propiciado que caigan en círculos de reproducción de la pobreza. Esa percepción está mucho más marcada en las trabajadoras de las cohortes más antiguas de ambos tipos de establecimientos, porque afirman que han visto pasar generación tras generación de una misma familia, como personas que siempre están clasificadas como necesitadas de los servicios en tanto no superan las afectaciones que las hacen merecedoras de la ayuda estatal:

¹⁵⁴ La panela es un alimento sólido, derivado de la caña de azúcar, similar en sus características al piloncillo mexicano.

¹⁵⁵ No hay una norma que obligue al Estado a entregar este tipo de dádivas, pero algunas administraciones de la ciudad han hecho entrega de regalos como juguetes en fechas de fin de año o como parte de las celebraciones de eventos como el día del niño etc.

“Yo no estoy diciendo que no se ayude, pero que también se ha ayudado a extremo. En estos jardines usted consigue familias que estuvo el hijo y ese trajo a los hijos y trajo al nieto. Son jardines de 30 treinta y pico de años. Los mismos usuarios, son las mismas familias de generación en generación. Nunca cortaron, nunca supuestamente arreglaron la situación de vulneración”. Paloma.

En el caso de aquellos padres y madres que sí se encuentran vinculados al mercado laboral, las trabajadoras destacan que las necesidades de dedicación al empleo desplazan las actividades familiares relativas a la crianza de las y los infantes. Debido a ello afirman que se afecta la corresponsabilidad en la atención infantil porque el Estado mismo facilita que los tiempos para las y los niños no sean una prioridad familiar y ofrece opciones para reemplazar su presencia como los establecimientos que funcionan tiempo completo¹⁵⁶. Las trabajadoras consideran que hay actividades que resultarían más estimulantes para el correcto desarrollo infantil si se llevaran a cabo con mayor presencia de padres y madres en los jardines infantiles y casas vecinales, pues en las familias las noches y los fines de semana se dedican a actividades en las que las y los infantes no son necesariamente la prioridad.

En general, dentro de las narrativas las trabajadoras se asumen como agentes que contribuyen a paliar la ausencia familiar, motivada por factores estructurales como las características del mercado laboral que no siempre posibilita el acceso a permisos parentales. Ante esas situaciones señalan que el Estado proporciona servicios como los que ellas operan como opciones para que las personas concilien sus tiempos laborales y familiares, pero que al final funcionan en detrimento de éstos últimos:

“Hay veces que decimos papitos, necesitamos que por favor vengan y compartan con sus niños, por ejemplo, la lectura de una carta. Me contestan ay profe no, es que no tengo tiempo profe. O les digo ¿será que pueden leer este cuento con los niños el fin de semana?, el lunes les pregunto a los niños ¿les leyeron el cuento?, contestan no, mi papito no tuvo tiempo, mi mamita no tuvo tiempo. Entonces se da uno cuenta que toda la labor se la dejan a las profesoras”. Eugenia.

¹⁵⁶ 8 horas diarias, con interrupción solamente durante el periodo vacacional de diciembre.

Asimismo, refieren que las jornadas de atención durante ocho horas pueden llegar a ser desgastantes tanto para ellas como para las y los niños. Algunas señalan que el hecho que los servicios se presten de manera ininterrumpida, excepto por tres semanas durante el fin de año, son factores que contribuyen a la desunión familiar e impactan negativamente en las y los niños bajo su custodia.

“Me pongo en el zapato de los niños. Se cae en el tedio. Se piensa más en la necesidad de los papás. Yo sé que ellos dicen que no tienen con quien dejar a los niños. Pero me pregunto yo ¿cómo los papás de antes tenían donde y con quien dejar a los hijos? ¿Por qué estamos facilitando tanto la situación?, al punto que no se está pensando en el bienestar en sí del niño sino de los adultos. Por ejemplo, ahoritica que salimos a receso el cambio se nota, cuando salen no quieren comer, cuando regresan cuentan que salí con mi abuelita, hay más contacto familiar. Mi mamita estuvo, como que ellos cuadran vacaciones con los niños, como que veo que si le sacan ese tiempo para con sus hijos. Lo mismo que comparten con sus hermanos grandes. Cuando los hermanos están de vacaciones vienen, los traen, luego los retiran. Dónde está ese calor de los hermanos y de compartir con ellos”. Magnolia.

Los argumentos de las entrevistadas respecto al asistencialismo y su impacto sobre la corresponsabilidad con las familias se entroncan con razonamientos sobre el merecimiento de la ayuda estatal por parte de la población beneficiaria. Como se vio en el capítulo 3, en la actualidad los establecimientos para niñas y niños ya no se conciben solo como alternativas para facilitar la inserción laboral de las madres de familia. Se ha apropiado un discurso institucional que identifica la educación inicial como parte de las estrategias para mejorar las condiciones de vida de grupos tradicionalmente discriminados y/o excluidos, para romper el círculo intergeneracional de reproducción de la pobreza y avanzar hacia la igualdad de oportunidades entre las personas que protagonizarán el futuro del país (ver capítulo 3).

Sin embargo, las reflexiones de las trabajadoras en torno a la situación de las familias que se benefician de los servicios, sus características y formas de relacionamiento con el Estado, indican la persistencia de representaciones sobre los servicios para la infancia como establecimientos justificados en tanto padres y madres de familia no se puedan ocupar de sus hijos e hijas por estar desarrollando actividades para la generación de ingresos. Esa demanda aparece ser la justificación que se considera más legítima para el hecho de enviar a las y los niños hacia establecimientos estatales para su atención. Otras situaciones en las que se evidencia que las familias no se movilizan hacia el mercado, sino que llevan a sus hijas o hijos a

los jardines, mientras se mantienen en los hogares, son descalificadas por las trabajadoras al considerar que no necesitan en verdad de los servicios institucionales.

En cuanto a otras características de las familias cuyos hijos e hijas son atendidos en los establecimientos las trabajadoras manifiestan dudas acerca de si las acciones se están focalizando en los grupos que más lo necesitan. Se encontraron afirmaciones de ese tipo en los relatos de trabajadoras que ingresaron a los servicios tanto antes como después del año 2000. En el caso de las primeras, sus narrativas evidencian que pobreza urbana ha asumido nuevos matices entre la época que ingresaron a los servicios y la actualidad. Ha habido mejora en los entornos donde se ubican los establecimientos para la atención infantil, así como en su infraestructura y dotación. Así lo expresó Jacinta:

“El barrio ha mejorado mucho. Este barrio es de invasión¹⁵⁷, de relleno¹⁵⁸, donde las familias eran muy vulnerables, donde las familias sufrían mucho, pero poco a poco se ha visto como el cambio. Ya no existe aquella casita que era choza, ya está de ladrillo, ya no se ve tanto cambuche¹⁵⁹, no se ve tanto”. Quitaron las zorras¹⁶⁰ eso cambió mucho. Aquí eran criaderos de marranos¹⁶¹, de vacas, ha ido cambiando, se ha ido mejorando. Con eso de las zorras quitarlas ha mejorado mucho las entradas de los padres, el que tiene el carrito le va mejor, trata de vestirse mejor, eso va generando que vayan mejorando su forma de ser y de portarse en la casa”. Jacinta.

Aquellas que tienen más años de antigüedad en los establecimientos recuerdan que antes ellas mismas se encargaban de realizar visitas domiciliarias para con base en ellas emitir conceptos

¹⁵⁷ Fue construido mediante una toma o invasión por parte de los primeros pobladores. En sus inicios fue una ocupación ilegal, ya que el barrio no se ubica en una zona que se proyectara como residencial, pero con el crecimiento de la ciudad y la llegada de migrantes o personas pobres sin vivienda se urbanizó de manera informal. Con el paso de los años se consiguieron servicios públicos y un mejoramiento general de las condiciones de habitabilidad de la zona.

¹⁵⁸ Significa que fue construido sobre un relleno sanitario, o sitio donde se depositaban basuras.

¹⁵⁹ Cambuche es una vivienda improvisada, que se elabora con materiales como cartón, plástico y/o residuos de otras construcciones.

¹⁶⁰ Las zorras son vehículos de tracción animal, consistentes en una carroza o carreta halada por una mula o caballo. Este tipo de transporte se moviliza por las vías de la ciudad a la par con los automóviles. Es utilizado con la finalidad de movilizar carga (acarreos) y sobre todo como medio de trabajo de las personas dedicadas al reciclaje de residuos sólidos. En Bogotá no existe una política de separación de residuos en la fuente, entonces hay personas de bajos recursos económicos que se han dedicado a la labor de revisar las basuras y extraer de ellas materiales reciclables que movilizan en las zorras. En los últimos cuatro años se ha empezado a implementar una política pública conducente a retirar los animales de las calles y dignificar el trabajo de las y los recicladores, a través de la entrega de carros o autos para que lleven a cabo su labor.

¹⁶¹ Cerdos o puercos.

acerca de la aceptación o no de niños y niñas en los servicios para la atención infantil. Por ello consideran que antes “*se suplían*¹⁶² *los niños que de verdad necesitaban*”. A partir de 2007, con la elaboración de instrumentos estadísticos para la identificación de población beneficiaria ha cambiado la injerencia de las maestras en la etapa de vinculación. Ahora solo realizan visitas domiciliarias en casos de problemáticas identificadas en el aula, como sospechas de abuso o negligencia, y lo hacen siempre en compañía de la coordinadora y la psicóloga asignada para casa espacio laboral.

En la actualidad las trabajadoras de ambas cohortes afirman que persisten situaciones de escasez extrema en algunas familias, que identifican en la cotidianidad de su trato con niñas y niños, por las características de su vestimenta o porque hay problemas de desnutrición, pero la mayoría ubica esas situaciones como casos que no son generalizados. Sin embargo, no niegan que los jardines infantiles y las casas vecinales atienden familias de niveles socioeconómicos bajos. Al respecto algunas trabajadoras señalan que las dificultades que experimentan sus habitantes responden más a aspectos subjetivos como falta de empeño por superarse. Por ejemplo, Magnolia hace referencia a que la pobreza actual es una situación que se refiere más a limitaciones mentales de las personas que a limitaciones de orden estructural y escasez de recursos materiales:

“Yo a veces les digo ¿tienen casita? Me contestan no porque es que estamos en la lucha para que el gobierno nos acoja como desplazados o todos esos beneficios. Les digo no les gustaría tener su casita propia, como yo me la gané. Contestan no profe ¿para qué? Para que un banco nos la quite. Les digo yo estoy pagando mi casa, me dicen es porque usted está ganando mucho más, con un mínimo uno se puede ajustar, pero ellos son muy facilistas en ese sentido. Yo creo que pobreza es mental, se limitan ellos mismos y no tienen aspiraciones. Si lo hice yo, llegué a pensar que del bachillerato no iba a salir, pero a medida que uno va estudiando se da cuenta que la pobreza es mental” Magnolia.

No fue posible identificar posiciones que diferenciaron a los diferentes grupos de trabajadoras en cuanto a sus posiciones sobre las relaciones de las familias con el Estado y el asistencialismo público. Una hipótesis que se podría plantear para intentar explorar las causas de lo señalado puede ser la persistencia de ideas acerca de la relación entre padres y madres de familia y establecimientos para la atención infantil, propios del momento incipiente de los servicios para

¹⁶² Es la forma que la entrevistada utiliza para señalar que se atendía a los niños que de verdad necesitaban.

niñas y niños. Es decir, la fuerza de los recuerdos de épocas pasadas en las que había una presencia más visible de padres y madres en la cotidianidad de los jardines infantiles y las casas vecinales. Asimismo, la asunción como normal dentro de la forma de entender su trabajo en los establecimientos, de formas típicas de funcionamiento de la política social que durante los años ochenta y noventa tenía un carácter más marcado de transacción entre lo que entregan o aportan las comunidades y lo que se recibe de parte de los gobiernos. Debido a ello, el paso hacia la garantía de derechos sin esas mediaciones puede estar apenas consolidándose como forma de funcionamiento de los establecimientos para niñas y niños, generar contradicciones para su implementación práctica por parte de las trabajadoras como agentes estatales.

Tal explicación parecería como lógica en el caso de las trabajadoras más antiguas, sin embargo, no son ellas las únicas que exponen este tipo de visiones. Otro argumento que puede ser esgrimido como interpretación tiene que ver con la evaluación sobre las problemáticas de las personas que se benefician de los establecimientos, su acomodamiento a la ayuda estatal y la falta de disposición para modificar su estatus como receptores de servicios, como posición en la que las trabajadoras toman como referencia su propias vidas, sus orígenes sociales y las trayectorias que han podido llevar a cabo para insertarse laboralmente sin caer en la dependencia estatal. A partir de esos referentes analizan que si ellas pudieron “superarse” debería ser posible también para otras personas provenientes de posiciones sociales de partida similares:

“Se enseñaron al asistencialismo, que es lo peor que el gobierno pudo haber hecho, porque no se esfuerzan ni sienten la misma carga que uno sintió para levantar sus hijos, porque uno se la tuvo que sudar para poder levantarlos, cuando tuve mi hijo tuve hasta que pagar el parto y todo. Las mamás tienen hijos porque es un beneficio para ellas, les dan el subsidio de una cosa, el subsidio de otra, ahora hasta de la primera muda y todo eso, es como el gobierno ha permitido tantas cosas, que en vez de poner cosas para que la familia trabaje, les enseña a que se vuelvan, yo les decía, los padres se vuelven mendigos, entonces el mendigo en la sociedad es eso, porque me dan entonces yo aprovecho” Cecilia.

6.2.2.2 El trabajo como aporte a la transformación de las relaciones paternofiliales.

Otro sentido del trabajo en relación con las familias que emergió de los relatos tiene que ver con la difusión de conocimientos sobre las características de la primera infancia, como etapa de la vida en la que las y los niños dependen de las personas adultas, a la vez que cuentan con un

estatus de legalidad, necesidades e intereses particulares. Para concretar este sentido las trabajadoras llevan a cabo actividades de asesoría a las familias sobre temas de crianza y contribuyen al avance de la transición entre unas relaciones de padres e hijos marcadas por el autoritarismo, hacia otras más igualitarias. La relevancia de las actividades que realizan en procura de la transformación de las relaciones paternofiliales se puede ubicar como parte de lo que Elías (1998) denominó como la complejidad del proceso civilizatorio de las relaciones familiares, en el que se observa un relajamiento de las relaciones asimétricas entre padres e hijos, que va de la mano del reconocimiento de los derechos de estos últimos y de aspectos como la prohibición de la violencia.

Transformar relaciones familiares e incidir en el desarrollo de la función parental se expresa dentro de los relatos de las trabajadoras mediante alusiones a la necesidad de “*educar a algunos papás*”. Eso conlleva la realización de ejercicios que se planean dentro de las actividades generales de los establecimientos (reuniones con padres de familia o talleres), pero también es una actividad que se lleva a cabo a través de asesorías o con la emisión de consejos que surgen de manera espontánea dentro de las interacciones en momentos como la llegada y salida de las y los niños de los establecimientos. En esos espacios las trabajadoras motivan reflexiones sobre el ejercicio paterno y realizan llamados para que cumplan con los deberes básicos que se considera que les corresponden a las familias en tanto principales responsables de sus hijos e hijas. Enfatizan que ellos son los principales encargados del aseo y la salud de las y los infantes, así mismo, que les corresponde cumplir con el horario de los servicios:

“Estoy educando a los papás para que me traigan la ropa del niño, les puedo dar un reglamento, el horario y todo eso, pero ¿cómo lo educo para que cumpla?, ¿cómo lo educo para que me bañe al niño?, si no tiene el hábito. Además, que son hábitos normales, pero también desafortunadamente por su crianza o por pereza, porque a veces es por pereza, pero entonces viene la parte que uno desde el jardín tiene que educar a algunos papás” Amelia.

En el proceso de educar a las familias, las trabajadoras aseveran que llevan a cabo asesorías ante problemas puntuales del comportamiento infantil como la agresividad, la falta de apetito y las dificultades para acatar normas. Recalcan la necesidad de modificar estas dificultades sin apelar a la violencia en cualquiera de sus manifestaciones y la importancia del diálogo, la dedicación de tiempo y la escucha de las opiniones de las y los niños por parte de sus padres. Los relatos de

las trabajadoras sobre estas labores son expresados como la solicitud de apoyo a las familias a las actividades de jardines y casas vecinales: *“uno le dice: mamita a su niño le pasa esto, le pasa lo otro, ayúdeme, colabóreme, mire que el niño es pelión, rebelde (Jacinta), seguramente porque de no cambiar algún hábito las consecuencias observadas serán más evidentes en el aula que dentro de sus mismas familias.*

Para poder desplegar este sentido del trabajo e incidir en las dinámicas familiares las trabajadoras deben contar con el reconocimiento como figuras que pueden asesorar la crianza infantil. De sus narrativas se desprende que ese reconocimiento es algo que se consigue cotidianamente dentro de las interacciones con padres y madres de familia. No es algo que esté garantizado por el hecho de poseer un título universitario o cumplir los requisitos para trabajar en los establecimientos, sino que implica realizar un esfuerzo permanente por visibilizar su profesionalismo, a través de actitudes, posiciones corporales, formas de comunicación con las familias, que denoten apropiación del trabajo que desempeñan y la posesión de conocimientos sobre el desarrollo infantil.

En los relatos fue posible identificar estrategias implementadas por las trabajadoras para demostrar o reafirmar el valor de sus conocimientos y a la vez de ellas mismas como personas que prestan un servicio. Algunas tienen que ver con la presentación personal y el uso del cuerpo. Allí habría que señalar que la representación de las trabajadoras de la infancia como personas pulcras tiene que ver con que se conciben como ejemplo para las niñas niños que atienden. Pero adicionalmente, en los relatos sobre su labor, el orden y el aseo parecen ser asumidos por algunas de ellas como formas de enfatizar su valía personal e implícitamente como una forma de diferenciación de las familias que se atienden en los establecimientos.

“Yo soy una maestra que uso mi uniforme en el aula, me pongo mis tenis y me pongo mi uniforme, pero yo no utilizo el uniforme para nada más, ojalá todo el mundo lo hiciera así, ¿por qué?, porque uno tiene que darse su puesto también. Otra cosa, hasta con lo que uno se pone tiene que darse gusto, ponerse sus prendas, arreglarse, no digo que gastarse el dinero en tacones, pero sí estar siempre bien presentada” Abigail.

“Darse su puesto” pasa por evitar la mirada despectiva sobre un uniforme sucio, que a su vez puede generar un estigma sobre la persona que lo utiliza, una marca de inferioridad. A eso se

suman estrategias para transmitir de manera más eficaz los mensajes para madres y padres de familia, ya que el tono de la voz utilizado y la gestualidad asumida en las interacciones son importantes dentro de la definición del rol que juegan frente a las familias. Aunque algunas entrevistadas señalan que tienen habilidades naturales para la expresión en público y para interlocutar con otras personas adultas y manifestar sus posiciones o sugerencias, otras identificaron que deben llevar a cabo procesos de aprendizaje para “dejar la pena” y asumir con propiedad esa faceta de su labor. Acciones como mirar a la cara, pararse erguidas, no perder el autocontrol por incidentes como accidentes en el aula son aspectos que se van apropiando paulatinamente por las trabajadoras por medio de la práctica y la exposición a situaciones en las que deban afirmarse como maestras frente a las familias:

“El comportamiento no es adecuado para nosotras, como el respeto, porque como ello merecen respeto nosotras merecemos respeto, pero a veces eso no se ve mucho. Este año con una mamá pasé una situación difícil, pero lo superé, por ese motivo me enfermé psicológicamente. Yo todos los días antes de llegar le pedía a mi Señor que me ayudara para solucionar esto. A mí no me ha quedado grande manejar mamitas que son duras, con ella dije voy a ponerme de otra forma, de una actitud diferente, porque le tenía miedo a una mamá que era un poco complicada, entonces dije no le voy a demostrar miedo. Voy a tratar como de interactuar más con ella y así lo he hecho y mire que han mejorado las cosas” Irene.

En la perspectiva de ganar reconocimiento las estrategias comunicativas son centrales, ya que a través del uso de un lenguaje que sea técnico -sin que por ello se convierta en incomprensible para sus interlocutores- se distancian del sentido común, de las múltiples ideas que circulan sobre las y los niños, sus comportamientos o actitudes. Marcar una diferencia frente a lo que cualquier persona podría transmitir sobre la situación de niñas y niños, es importante. Por esa vía, ofrecer “respuestas contundentes”, significa que las maestras demuestren apropiación del trabajo en el aula, a la vez que poseen el conocimiento para orientar actividades y ofrecer alternativas de solución a los posibles problemas de comportamiento de las y los infantes.

“El reconocimiento se lo da es uno mismo, yo digo que el reconocimiento se lo da uno. El respeto que se gane con los papás y como usted los trate. Si algo he hecho en el trabajo es que yo me reconozco como maestra. Mi puesto me lo doy. Ellos lo miden a uno, si el niño salió rasguñado y yo le contesto a la mamá: mamita pobrecita yo con tantos niños, ellos le dicen a uno entonces para qué estudió esto (...) el reconocimiento está en cómo yo abordo la problemática. Yo papá mira, esto pasó, te hago el informe. Los papás necesitan respuestas contundentes de la maestra, ahí viene también el reconocimiento. En todas las acciones que hago desde la entrada, el abordaje con familias, las dificultades, todo”. Flor.

Un aspecto que emerge dentro de sus argumentos en este ítem tiene que ver con los límites entre los servicios personales y los servicios que ellas prestan como empleadas de establecimientos estatales. Según apuntan las trabajadoras, tienen que educar a los padres para que comprendan que ellas no son personas que están ahí para atender exclusivamente las necesidades de cada uno de sus hijos e hijas. Ellas coordinan grupos y deben dedicar tiempo a cada uno de los infantes. Además, actividades como el aseo diurno de niñas y niños, el corte de uñas y cabello, así como la administración de medicamentos son labores que no se incluyen dentro de sus funciones.

En consecuencia, diferenciarse de las empleadas domésticas constituye un aspecto al que refieren cuando de la relación con padres y madres se trata. Las trabajadoras señalan que en ocasiones se sienten tratadas como si estuvieran contratadas de manera personal por cada padre o madre de familia, ya que se toman la atribución de darles órdenes y exigencias que interpretan como excesivas o que se plantean de un modo inadecuado. A través de sus actitudes y prácticas se esfuerzan por distanciarse de ese grupo social, que realiza un trabajo incluso más desvalorizado que el trabajo con la infancia. Para ello evitan recibir a madres y padres solo con quejas sobre sus hijos/as, sino que más bien buscan plantear soluciones, para no saturar a las familias. Así lo destacó Adela dentro de su relato:

“Nos ven es como las empleadas de servicio. Si empezados a recibirlos con quejas, que el niño no durmió, que el niño le pegó al otro ¿cuál es el trabajo que hago en el aula? tengo que hacer actividades porque si el niño no come hay que buscar actividades a ver cómo lo consigue. Tengo que buscar estrategias para que el coma. Yo digo que esa cositería¹⁶³ es la que también nos deja como las viejas cantaletosas¹⁶⁴ y eso no debe ser así. Si nosotras mismas no reconocemos nuestro trabajo y lo dignificamos, nosotras nunca vamos a tener empoderamiento, en el sentido que yo por lo menos hago un abordaje muy profesional con un papá. Por ejemplo, si soy una maestra de sala cuna, pero a toda hora estoy cantaleteando¹⁶⁵ al papá, que la queja, que

¹⁶³ En el contexto de la frase la expresión cositeras significa que algunas trabajadoras cuentan demasiados detalles del comportamiento infantil a los padres y madres de familia. Les saturan con descripciones de los aspectos negativos del comportamiento infantil sin demostrar las estrategias que se adoptan en el aula para resolver cada situación.

¹⁴⁸ y ¹⁶⁴ En Colombia se denomina de manera despectiva a algunas personas como cantaletosas para indicar que cantaletean, es decir, que dicen algo reiterativamente o adoptando un tono de regaño que las demás personas sienten como monótono y repetitivo. En ocasiones esas expresiones coloquiales se utilizan para descalificar comportamientos femeninos, como sucede en el contexto de la frase, donde vieja cantaletosa refiere a mujer cantaletosa, que da mala imagen por adoptar actitudes quejumbrosas.

el niño hizo, que no come, que si come. No quiere decir que uno les va a pasar todo, pero si uno técnicamente también maneja hasta su mismo vocabulario de dirigirse a los papás técnicamente, ellos van a decir sí". Hortensia.

Como se señaló, ese tipo de actitudes y comportamientos resultan de procesos de aprendizaje de las trabajadoras que acontecen a lo largo de su práctica en el trabajo. Al respecto se pudo identificar que figuras como la coordinadora, se encargan de transmitir conocimiento sobre las estrategias adecuadas para valorizar el trabajo, a aquellas educadoras que llegan nuevas a los espacios o sin demasiada experiencia en el trato con padres y madres de familia.

Otro aspecto en el que se manifiesta el sentido del trabajo como aporte a la transformación de las relaciones paternofiliales tiene que ver con aconsejar a padres y madres de familia para que se conviertan en buenos ejemplos para sus hijos/as. Las trabajadoras describieron situaciones en las que les dan recomendaciones a quienes entregan cotidianamente a las y los niños en la puerta de los establecimientos, relacionadas con sus hábitos personales e incluso con su vestimenta. En las entrevistas destacan que cuando exhortan a las madres a mejorar su presentación personal o buscar un trabajo remunerado para que no dependan económicamente están aportando a la mejora de su situación como mujeres, a la vez que inciden sobre el ejemplo que les transmiten a sus hijos e hijas.

Expresiones de este tipo aparecieron en algunas trabajadoras de jardines tradicionales que desempeñan cargos de coordinación, pero sobre todo en trabajadoras de las casas vecinales, que han participado en proceso formativos en temas de género y derechos de las mujeres, como parte de las organizaciones sociales que coordinaban este tipo de establecimientos, por ello proyectan su ámbito de intervención en las habitantes de sus comunidades barriales. Ese es el caso de Cecilia:

"Decirles mire no haga esto, o vaya y trabaje, piense en usted, piense en su hijo, cuídese usted, dedíquese un tiempito para quererse a usted misma, a auto cuidarse, eso nos enseñaron a través del proyecto de prevención, a subir la autoestima, a que estén bonitas. Aquí las madres llegaban con pijama, yo les dije imposible que usted llegue con pijama a traer sus hijos, yo les dije, uno no debe hacer eso, uno como mujer no debe permitirse levantarse y salir de su casa en pijama, porque es como yo me veo ante una sociedad, como mi hijo está aprendiendo que va a llegar a hacer de aquí a mañana con su mismo hijo". Cecilia.

El énfasis en la generación de hábitos en padres y madres relacionados con el aseo, el saludo y la mejora de su presentación personal en el jardín es una especie de ejercicio civilizatorio, que algunas trabajadoras realizan porque lo consideran necesario en el contexto en el que trabajan, donde afirman que no predominan esas normas que podrían entenderse como básicas en otros contextos sociales. Pero, no todas las trabajadoras manifestaron que llevan a cabo este tipo de acciones, las trabajadoras con ingreso más reciente a los establecimientos, que además son jóvenes con poca experiencia como empleadas de servicios estatales para la niñez, parecen abstenerse de esta serie de involucramientos con las familias, dan a entender que son funciones que no les corresponden o quieren evitar conflictos.

Para finalizar este apartado cabe señalar que la influencia sobre las relaciones paternofiliales no siempre se efectúa sin conflictos o resistencia de parte de las familias receptoras de los servicios estatales. Los padres y madres de familia que también tienen sus propios marcos de comprensión sobre la situación de las y los infantes, formulan sus visiones acerca de las prácticas correctas o incorrectas frente a ellas y ellos. Inclusive pueden cuestionar el accionar de las trabajadoras, plantear argumentos contra ellas apelando a sus derechos como usuarios de los servicios. Así lo destacó Priscila, quien cuestiona que como empleadas deben sortear situaciones en las que padres y madres de familia tienen las de ganar al momento de imponer sus visiones sobre su labor como trabajadoras:

“Creo que se les ha dado mucho, creo que la institución, las instituciones en general les han dado muchas alas. ¿Por qué muchas alas?, porque el padre siempre tiene la razón. Si el papá viene y dice tú eres bruta, el padre tiene la razón, porque es que tú no lo puedes maltratar, no le puedes decir. Pasa aquí como en los negocios, el cliente tiene la razón, me parece que la comunidad se sobrepasa, se extralimita, precisamente por lo mismo. No puedes decir nada (...) creo que la comunidad a veces es muy pesada”. Priscila.

Aunque no es el común denominador de las relaciones con padres y madres de familia, en los relatos se destacan algunas situaciones de conflicto, ante las cuales las trabajadoras llevan a cabo ejercicios para modular sus emociones y evitar exaltarse. Intentan ubicar un punto medio en el que, sin necesidad de marcar una autoridad o jerarquía como maestras, que dé a entender a las familias que están ubicadas en una posición de superioridad social, tampoco caigan en comportamientos similares a los de ellos y ellas, en el sentido de utilizar expresiones soeces,

apelar a gritar o perder la compostura. Las trabajadoras reivindican que deben “ganarse” a las familias, convencerlos de modificar sus prácticas, convertirse en una figura que les acompaña y asesora con fundamento, con la que trabajan como aliados en función del bienestar de niñas y niños:

“Es importante el diálogo y uno entrarles, no como yo soy la que sé, yo soy la que mando aquí, entre comillas “la profesional”, porque muchos de ellos no tienen su cargo, su profesión. Es entrar como en una relación de pares, ¿cuál es su función?, ambos estamos en función del niño o la niña, nos podemos aportar cosas mutuamente. Si trabajamos de la mano el niño crecerá plenamente con un desarrollo integral muy bueno. Siento que es como ese diálogo y saberle entrar a la familia”. Fabiana.

6.2.2.3 El trabajo como ejercicio de vigilancia sobre las funciones parentales.

Como se ha visto hasta aquí, las labores de las trabajadoras de la infancia se orientan hacia apoyar a las familias desde ejercicios de corresponsabilidad y asesoría sobre los contenidos que deben asumir las relaciones paternofiliales, a favor del bienestar de niñas y niños. Pero, otro núcleo de actividades en el que se sustenta la relevancia del trabajo en los establecimientos se relaciona con la vigilancia sobre los casos en los que las familias no asumen sus deberes frente a la protección de las y los infantes.

La vigilancia es un sentido que ha estado presente desde los inicios de la atención extrafamiliar infantil en establecimientos públicos, pero que se actualiza y cobra nuevas particularidades con el paso del tiempo es el de la vigilancia sobre las funciones parentales. Para su comprensión habría que recordar que los orígenes de las nociones de infancia y maternidad, así como de las ocupaciones feminizadas enfocadas en la atención de niños y niñas dentro de establecimientos estatales, correspondieron históricamente con el reforzamiento de los lazos familiares en torno a la preservación de las y los infantes.

Aunque se suele considerar como una realidad natural, la familia¹⁶⁶ se construyó socialmente como el modelo de relaciones humanas más apropiado para garantizar el bienestar de los seres

¹⁶⁶ Se utiliza la expresión familia en singular para referir a la institución familiar como concepto general. Sin embargo, se tiene claridad acerca de la diversidad de formas que ha sumido esta forma de organización social, en diferentes épocas y contextos nacionales. Asimismo, de las divergencias entre el concepto normativo de familia y

humanos desde sus primeros años de vida. Su institución es resultado de la influencia de factores como la legislación y el accionar de diversas agencias de control social que aportan a la producción de las ideas dominantes dentro de cada época sobre su deber ser como grupo social. De hecho, instituciones externas a ella han aportado a la generación de obligaciones afectivas y materiales para cada uno de sus miembros, a la vez que a la configuración de sentimientos como el amor filial (Bourdieu, 1999).

Si bien lo que sucede al interior de la familia se suele catalogar como de índole privada, su origen es público y sus dinámicas son objeto de intervención por parte del Estado. Por la expedición de mecanismos legales y jurídicos vinculados a la defensa de los derechos humanos, como los de las y los niños, a lo largo de los años la acción estatal sobre las familias ha ganado cada vez más legalidad y legitimidad. El ámbito familiar es un mundo regido por principios de derecho que son aceptados por la comunidad internacional y por la legislación de los diferentes países (Jelin, 1998). Las trabajadoras de la infancia hacen parte del aparato del que dispone el Estado para cumplir con su labor protectora y preventiva de las afectaciones que pueden recaer dentro del medio familiar sobre las y los infantes.

Al respecto, las trabajadoras que ingresaron en el periodo incipiente de los servicios, es decir antes del año 2000, manifiestan que se han aumentado las herramientas que refuerzan su función en el seguimiento a la situación de niñas y niños en sus familias. Cuentan con un mayor número de instrumentos para hacer seguimiento al bienestar infantil, como fichas para la caracterización al momento del ingreso a los establecimientos, observadores de comportamiento de cada alumno y cuadernos para el registro de novedades (ver anexo 15: instrumentos de planeación y seguimiento utilizados actualmente en los establecimientos para la atención infantil). En la actualidad, ambas cohortes de trabajadoras se identifican como garantes de los derechos de las y los niños.

la variedad de formas que asume este tipo de organización social, aún en momento determinado del tiempo. Debido a ello, en los apartados de este capítulo en los que se haga alusión a las familias con las cuales trabajan las educadoras de la infancia de la ciudad de Bogotá se utilizará la expresión en plural.

A partir de esa orientación para su labor se encargan de analizar si padres y madres están cumpliendo a cabalidad sus roles. Para ello están atentas a la identificación de signos de maltrato o negligencia en el trato hacia niñas y niños. Observan sus cuerpos como parte del trabajo diario de acompañamiento al baño y cambio de ropas, además se convierten en figuras de confianza a las que las y los niños les cuentan diversos acontecimientos familiares, incluidos los episodios de violencia contra ellos o sus demás familiares

La normatividad vigente en el país, con el nuevo código de infancia y adolescencia expedido en el año 2006 reforzó los argumentos legales que justifican que las trabajadoras de los establecimientos observen a niñas y niños, los monitoreen y puedan incluso iniciar acciones de denuncia en casos de vulneración de sus derechos. Aun así, la efectivización de este sentido del trabajo referido a las familias tropieza con los límites mismos de la legalidad, que no siempre supera la formalidad de la ley para concretarse en canales efectivos para la concreción de medidas que protejan y restablezcan los derechos de las y los infantes.

Una posibilidad con la que cuentan las educadoras para remitir los casos que identifican como problemáticos es lo que denominan como “activación de rutas”, lo que consiste en avisar a la coordinadora y a la psicóloga de la institución sobre sus observaciones y activar canales de seguimiento que pueden desembocar en la formulación de denuncias contra las familias ante las autoridades competentes. Se pueden activar rutas en situaciones como que los acudientes no retiren a sus hijos e hijas del jardín a las horas establecidas, cuando interviene la policía de infancia y adolescencia¹⁶⁷; o también en casos más graves, en los que se compromete la integridad de niñas y niños, que son remitidos a instituciones especializadas como el Instituto

¹⁶⁷ La policía de infancia y adolescencia es una dependencia de la policía nacional encargada de aportar en la protección integral de niños, niñas y adolescentes colombianos. Está integrada por oficiales, suboficiales y agentes capacitados en derechos humanos, normas nacionales e internacionales relativas a este grupo y en procedimientos de atención a las infracciones cometidas contra ellos o por ellos mismos, de manera que resulten acordes con los contenidos de la Ley 1098 2006 (ley de infancia y adolescencia). Fuente: <https://www.policia.gov.co/especializados/infancia-adolescencia/funciones>

Colombiano de Bienestar Familiar, las Comisarías de Familia¹⁶⁸ o el Instituto Colombiano de Medicina Legal y Ciencias Forenses¹⁶⁹.

Las trabajadoras conocen que tienen una responsabilidad legal frente a lo que les pueda suceder a las y los niños que tienen a su cargo durante el tiempo que pasan en los establecimientos, pero también respecto a lo que evidencien que sucede con ellos en sus hogares. Afirman que de omitir reportar alguna vulneración a sus derechos pueden ser enjuiciadas, de ahí que dentro de sus narrativas aparezca la alusión a las consecuencias legales que pueden recaer sobre ellas si se abstienen de realizar denuncias:

“Tuve que reportar un niño cuando estaba en sala materna, reportarlo en Bienestar¹⁷⁰ y me dio durísimo, dije si se lo llevan¹⁷¹ yo me muero, pero yo lo hice por salud, porque vea, en la familia el padre es marihuanero¹⁷², vende bichas¹⁷³ (...) Yo lo reporté por salud, el niño sufría de epilepsia, la primera vez que le dio perdió el conocimiento quedó morado, se hizo deposición, yo lo llevé casi muerto al hospital, eso me tocó salir con él para el hospital, el niño no reaccionaba. A partir de eso dije ya no más, no voy a seguir hablando con esta mamá, tocó coger la ley y reportarlo, yo lo reporté por salud, porque si los padres no cumplían. Era vea mamá haga esto, mire que el niño sufre de epilepsia. Llévelo al médico, traiga los papeles, haga acá, nada. Entonces tocó lo más feo que es reportar, porque no voy a ir a una cárcel por omitir cosas y por ser negligente, porque ya uno obró mal (...) Pero sí, uno tiene que cumplir, yo le decía a la coordinadora, si el niño se muere yo me voy para una cárcel, tengo mis hijos, tengo mi familia y la mamá fresqueada¹⁷⁴, fresqueada en el sentido que no cumplió, pero el problema viene para mí”. Cecilia.

Si bien las labores de atención integral en los jardines y casas vecinales suponen que se vigile el cumplimiento de los derechos de niñas y niños en los hogares, también existe vigilancia sobre

¹⁶⁸ Son unidades adscritas a la Secretaría de Gobierno y apoyadas por las entidades relacionadas con la garantía de los derechos de niños, niñas y adolescentes de la ciudad de Bogotá. Cumplen funciones como recibir denuncias sobre hechos que puedan convertirse en contravención o delito contra menores de 18 años y realizar los trámites para la aplicación de las leyes que apliquen para cada caso. También atender demandas relativas a conflictos intrafamiliares, violencia contra mujeres, niños y niñas, especialmente en los casos de maltrato y explotación de éstos últimos. Fuente: Acuerdo 23 de 1990. Disponible en: <http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=2033>.

¹⁶⁹ Entidad del orden nacional que tiene entre sus funciones llevar a cabo la asesoría y absolución de consultas sobre medicina legal y ciencias forenses a las unidades de fiscalías, tribunales y demás autoridades competentes en la administración de justicia. Fuente: <http://www.medicinalegal.gov.co/objetivos-y-funciones>.

¹⁷⁰ Instituto Colombiano de Bienestar Familiar

¹⁷¹ Se refiere a que lo separen de su familia como medida preventiva de afectaciones aún más graves sobre su salud.

¹⁷² Consumidor de marihuana.

¹⁷³ Es la forma como se denomina dentro de las redes de microtráfico de estupefacientes del país a los paquetes de cocaína que se expenden al menudeo. Sin embargo, en el contexto de la entrevista citada la expresión parece hacer alusión específica al “basuco”, que es una droga elaborada con residuos de la cocaína y de menor costo.

¹⁷⁴ Fresca es una palabra que se utiliza para describir una actitud tranquila o despreocupada.

las trabajadoras proveniente de padres y madres de familia. Sus actuaciones son escudriñadas de manera permanente por la sospecha ante posibles eventos de maltrato contra las y los niños con quienes trabajan cotidianamente. A decir de Faur (2014) actitudes de ese tipo tienen origen en el temor a que alguien pueda golpear o abusar sexualmente de las y los niños cuando se encuentran fuera de su medio familiar. Esos miedos se agudizan por la visibilidad pública que se otorga a los casos en los que efectivamente han ocurrido esas problemáticas, por lo cual la asistencia de las y los infantes a establecimientos extrafamiliares es vivido por las familias como un riesgo potencial, ante el cual asumen que deben estar atentos al menor indicio de comportamientos anormales por parte del personal que los atiende.

En el marco de una relación con padres y madres de familia en la que vigilan y a la vez son vigiladas, los relatos de las trabajadoras ponen en evidencia implicaciones personales del ejercicio de sus labores y las posibles situaciones de conflicto que, aunque son descritas como infrecuentes, marcan el ejercicio de sus labores diarias. La ocurrencia de accidentes en el aula, posibles quejas interpuestas por las familias a partir de comentarios de sus hijos o hijas sobre las maestras o malentendidos generados por problemas de comunicación con padres y madres de familia, son descritos como contratiempos que deberán ser resueltos a tiempo para evitar complicaciones mayores, que puedan perjudicar incluso la estabilidad laboral de las trabajadoras:

“La familia de una niña con parálisis fue una niña muy complicada, me marcó el corazón. Si la niña se tropezaba con el piso, o le quedan los moraditos, pensaban que uno la estaba maltratando o que un niño le pegó. Fue difícil, tuve que ir a descargos¹⁷⁵ con la coordinadora, con la educadora especial, gracias a Dios pues ellas saben cómo es el trabajo de uno, como uno hace por esos chiquitines. La familia decía es que a la niña no le puede pasar nada, que yo como sola con tantos, que por qué. Créame que no, yo hoy en día digo Dios mío les dé toda la fortaleza del mundo, porque ellos miraban lo mal de uno, eso si me marcó, mientras la otra mamá muy conscientemente, ella estuvo muy agradecida conmigo, profe todo lo que le ha tocado con la niña, suba y baje, límpiela, ella venía a las dos de la tarde porque la niña no dormía, muy consciente esa mamá”. Catalina.

¹⁷⁵ Se refiere a que tuvo que dar explicaciones sobre las posibles causas de los moretones de la niña, describir qué actividades realizó con ella y demostrar que no la maltrató físicamente.

Según describen las trabajadoras las familias conocen las vías para denunciar irregularidades, pueden interponer quejas con las coordinadoras y en la subdirección local¹⁷⁶ desde donde se supervisa el quehacer de los establecimientos. Incluso algunas de ellas identifican situaciones en las que ha habido amenazas de desprestigio público por parte de las familias e incluso intentos de daño contra su integridad personal:

“Fue muy duro para mí hace tres años llegó una abuelita, llegó una mamá y una abuelita a quererme pegar que porque según ellas yo le estaba maltratando al niño, que iban a llamar a la televisión. Yo estaba estudiando en la universidad, eso fue un viernes, me dijeron a usted no se le puede decir profesora, es que usted no hace sino maltratarme al niño, no hace sino pegarle. Eso es maltrato, vamos a llamar a City tv¹⁷⁷ por maltratadora. Vamos a llamar a la policía. Yo las dejé que hablaran, estaba tan asombrada que no decía nada. Ellas esperaban que yo les dijera algo para pegarme. Luego les dije, lo único que yo les digo es que con ninguno de los niños he sido brusca. El sábado no tuve paz en la universidad. Decía llego el lunes y voy a ver esas cámaras. Me imaginaba la película del siglo. No tuve paz, pero dije voy a ir porque el que nada debe nada teme. Estoy con la verdad y estoy con Dios y nada malo me va a pasar”. Magdalena.

Las trabajadoras refieren a la falta de apoyo institucional cuando se presentan este tipo de altercados con las familias. A partir de sus narraciones se puede argumentar que se sienten vulnerables al momento de ejercer sus funciones y llegar a ser cuestionadas en la calidad de su trabajo, pues la sola sospecha de actos contra niños y niñas ya opera contra ellas como factor de desprestigio:

“Un día nos dejaron un niño aquí hasta las 10 de la noche y antes el papá tratando mal a la profesora, amenazándola, ¿y usted cree que la entidad se pronunció?, pero vaya su mercé¹⁷⁸ haga algo, si un niño salió rasguñadito, ahí si fue culpa de la pobre profesora. Toda la vida ha sido así, desde que yo estoy hace 33 años ha sido así, yo me acuerdo recién que yo entré, a una compañera de nosotras, en un jardín que ya no existe porque era un centro de salud, un padre la puñaleó. Hubo otro caso, salió por todos los periódicos que una profesora había abusado de un niño, su nombre fue por todos lados enlodado, cuando las cosas no fueron así, investigaron y ¿en alguna parte salió la rectificación? Nunca” Hortensia.

¹⁷⁶ Que es la cara visible de la Secretaría Distrital de Integración Social a nivel de las localidades o delegaciones.

¹⁷⁷ El canal de televisión de la ciudad de Bogotá.

¹⁷⁸ En Colombia algunas personas utilizan la expresión “su merced” o “sumercé” para dirigirse a otra persona con cortesía o respeto. Pero no siempre adquiere ese significado que denota algún nivel de jerarquía social entre las personas, sino que se puede usar solamente como sinónimo de usted.

Conclusiones.

Este capítulo se dedica a la presentación de los sentidos del trabajo. Para ello se divide en dos secciones correspondientes, la primera a los sentidos entendidos como orientación futura de la labor. La segunda a los sentidos emergentes en el marco de relaciones en las que se lleva a cabo el trabajo con la infancia, es decir en relación con niñas y niños, así como con sus familias.

En la primera sección la indagación por las expectativas de desempeño de las trabajadoras se organizó alrededor de los ejes retiro-permanencia, que emergieron dentro de los relatos como las principales tendencias en este ítem. A su interior fue posible identificar diferencias, ya que salir del trabajo cobra unos significados y tiene unas implicaciones diferentes según se proyecte como una opción lógica luego de trayectorias largas de trabajo en los establecimientos o como un paso que responde a la evidencia de condiciones que expulsan a las trabajadoras fuera de la ocupación, sin tener garantizada la seguridad de obtener una pensión para asegurar ingresos para su vejez.

El retiro por jubilación es una orientación presente en trabajadoras con vinculación permanente a cargos de planta dentro de la institucionalidad. El contrato formal con que cuentan posibilita que se visualicen como parte de la entidad que las contrata (Secretaría Distrital de Integración Social). Se expresa en trabajadoras de la primera cohorte, que trabajan en los jardines infantiles y que tienen antigüedad acumulada los servicios de más de veinte años. Ellas podrían solicitar traslados hacia cargos administrativos o de apoyo a otros proyectos de la entidad, pero ninguna manifestó esa preferencia, por sentir que laborar como maestras todavía es una opción que las satisface y para la que se sienten aptas pese a los años acumulados de servicio en los establecimientos.

También es un sentido que se identifica en trabajadoras de planta que laboran en jardines tradicionales y que tienen ingreso más reciente, posterior al año 2000. En este grupo la expectativa de jubilarse aparece como una opción posible y deseable cuando llegue el momento y cumplan los requisitos de edad que exige la normatividad colombiana. Sin embargo, a diferencia del grupo anterior, aparece la intención de no permanecer dentro del mismo cargo

como trabajadoras de la infancia, porque consideran que es una actividad que puede “quemar” a las trabajadoras, es decir, desgastar sus capacidades físicas a la vez que saturarlas al punto de perjudicar su desempeño en el aula. De nuevo, ese deseo por trasladarse hacia otras áreas de la entidad resulta viable, por su contrato formal, que les posibilita ese tipo de consideraciones por motivos como la preservación de su salud u otro tipo de necesidades personales.

La orientación hacia el retiro del trabajo en los establecimientos constituyó la opción menos presente en el grupo de trabajadoras entrevistadas. Correspondió con trayectorias largas, de mujeres que ingresaron a las casas vecinales cuando apenas se empezaban a organizar como establecimientos para la atención de la niñez. Ellas han acompañado y protagonizado el proceso de transformación de los servicios, producto de lo cual identifican que han dado demasiado de sí, pero que el rumbo asumido por la organización de su trabajo, con la eliminación de la intermediación de organizaciones comunitarias las ubica en un escenario que les resulta extraño. Ejercer como trabajadoras directas del Estado, así sea mediante contratos por honorarios, les implica asumir una serie de requerimientos institucionales y adquirir capacidades diferentes a las que han acumulado a lo largo de su experiencia como trabajadoras comunitarias. Ante ese panorama, ven más viable la salida de los servicios, aunque su panorama de desempeño posterior resulte incierto.

La permanencia en el empleo con el Estado es la orientación que predomina entre las trabajadoras. Sin embargo, eso no significa que aspiren a culminar sus trayectorias laborales desempeñando el mismo cargo como maestras. Dentro de este sentido se pudo distinguir entre las que desean permanecer desempeñándose en el aula, con labores de atención directa a niñas y niños y aquellas que proyectan cambiar su rol sin tener que desvincularse laboralmente de la entidad.

Entre las primeras, mantenerse dentro del mismo cargo responde a evaluaciones en las que exponen que se sienten a gusto con el trabajo que desempeñan y no se vislumbran llevando a cabo labores de índole administrativa. Es una orientación que aparece más marcada en trabajadoras tanto de casas vecinales como de jardines tradicionales, que tienen trayectorias largas y no están dispuestas a llevar a cabo estudios de posgrado que las habiliten para el

desempeño de cargos diferentes al que ya ocupan. También se identifica en trabajadoras con ingreso más reciente como empleadas de la secretaría, que terminaron recientemente sus estudios universitarios y desean acumular experiencia en el campo de desempeño que seleccionaron.

Al comparar a las trabajadoras según su tipo de contrato, se pudo observar que aquellas que fueron laborizadas e ingresaron a una planta temporal con la Secretaría de Educación también manifiestan motivación por mantenerse dentro de sus cargos en el aula, por que valoran como positiva la transición hacia esa entidad, que les ofrece mejores garantías en el empleo en comparación con la Secretaría de Integración Social y les abre como panorama la posibilidad de que en un futuro puedan trabajar en condiciones similares a las de la educación pre-escolar y primaria, con jornadas de medio tiempo.

Entre las que aspiran a permanecer como empleadas del Estado, pero modificando su rol, con traslado desde las labores del aula hacia otras de índole más administrativa se encuentran trabajadoras que aspiran a mejorar sus ingresos salariales y/o evalúan sus potencialidades personales de desempeño laboral y afirman que pueden “dar más” de ellas en cargos diferentes. Aquí se ubican mujeres que trabajan tanto en casas vecinales como en jardines tradicionales, que por lo general no tienen mucha antigüedad en los servicios y desean o están llevando a cabo estudios de posgrado en áreas que las habilitan para cargos en procesos de planeación y seguimiento a proyectos educativos. Además, que tienen formas de vinculación mediante contratos flexibles por honorarios.

En la segunda sección del capítulo se exponen los sentidos del trabajo en relación con las y los infantes y sus familias. El hilo conductor de sus contenidos también lo constituyeron las categorías emergentes de los relatos de las trabajadoras, en los que expresaron la relevancia de su función frente a ambos grupos. Además de esas afirmaciones sobre el deber ser de su labor se destacaron las implicaciones sobre las trabajadoras del hecho de concretar esos sentidos del trabajo, a la vez que las diferencias entre ellas, cuando resultaron identificables dentro de las entrevistas.

Respecto al trabajo con niñas y niños los sentidos del trabajo corresponden con las particularidades de la condición socioeconómica de los grupos en los que se focaliza la acción estatal. En el contexto donde laboran las trabajadoras ven amenazada la vivencia de la infancia de algunos infantes, por lo cual orientan sus actividades a que experimenten vidas ajenas a las problemáticas de sus familias y encuentren en los establecimientos espacios adecuados para su desarrollo. Los espacios y las relaciones que se establecen en los espacios de atención a niñas y niños aportan a que esos fines se concreten. Adicionalmente las maestras ajustan sus comportamientos para evitar perjudicar en algún sentido a quienes atienden cotidianamente, modulan la expresión de sus emociones, inhiben expresiones de cansancio e intentan ajustarse al rol esperado como maestras felices, inclusive sacrificando en alguna medida su autocuidado. Estos sentidos aparecen de manera general dentro del grupo de entrevistadas, corresponden con visiones contemporáneas sobre la niñez y la función de los establecimientos para su atención. No obstante, su narrativización permite observar que condiciones organizacionales como el tipo de contrato inciden en que sean más o menos sentidas las implicaciones de la concreción de este sentido, en la medida que aquellas que hacen parte de la planta de la Secretaría de Integración Social o la de Educación, cuentan con cobertura de programas de bienestar que les aportan pautas para el manejo del estrés, el cuidado de su salud física y mental, que alivianan en alguna medida las repercusiones de un trabajo que se puede tornar desgastante por las problemáticas del medio social en el que se lleva a cabo.

Otra forma en la que se expresan los sentidos del trabajo en relación con niñas y niños tiene que ver con el aporte a su socialización. De nuevo hace parte del deber ser de los establecimientos, pero en el caso bajo estudio, adquiere matices relacionados con la falta de continuidad entre las prácticas que se fomentan dentro de los establecimientos y las que son propias del medio familiar de las y los infantes. En este sentido hubo coincidencia entre las afirmaciones de las trabajadoras sobre la relevancia de su labor, no obstante, aquellas con trayectorias largas dentro de las casas vecinales reivindican aspectos del funcionamiento de este tipo de establecimientos como más proclives a la socialización infantil, debido a que promovían mayor contacto con las comunidades circundantes a las casas vecinales y afirman que esa posibilidad se ha perdido debido a los requerimientos institucionales que limitan las salidas de las y los infantes a la calle e imponen mayores requerimientos para que eso suceda.

Los sentidos del trabajo respecto a las familias resultaron más extensos en cuanto a su desarrollo a lo largo de las entrevistas. Eso se debe a que, por las edades de las y los infantes que se atienden en los establecimientos, las familias constituyen el grupo con el que más interlocutan sobre aspectos relativos al bienestar infantil, a la vez que a quienes se achacan las posibles problemáticas que presenten niñas y niños en el aula.

La corresponsabilidad emergió como horizonte del trabajo con las familias, sin embargo, se presentó como un deber ser que se dificulta por factores como el asistencialismo estatal, la percepción presente en las trabajadoras de que se recargan demasiadas funciones sobre los establecimientos públicos y las divergencias entre el discurso que ubica la atención de la primera infancia como estrategia para el desarrollo de las potencialidades de niñas y niños y las condiciones efectivas para que esto se concrete en medios con problemáticas sociales de diversa índole.

Otra forma en la que se expresa este sentido tiene que ver con el aporte a la transformación de las relaciones paternofiliales. Para llevarlo a cabo las trabajadoras llevan a cabo acciones de asesoría para que al interior de las familias se modifiquen dinámicas de relacionamiento con las y los niños, impulsan el diálogo y la renuncia al uso de la violencia como práctica de disciplinamiento dentro de la crianza. Su realización supone que las trabajadoras sean reconocidas como agentes con un saber válido por parte de las familias. Al respecto, de los relatos se desprende que ese reconocimiento no está garantizado por el hecho de poseer títulos universitarios y ser empleadas estatales.

Debido a ello, las trabajadoras despliegan estrategias para hacer valer su trabajo y demostrar sus conocimientos frente a las familias, entre las que se encuentran la adopción de posturas corporales y tono de voz que indiquen seguridad personal, el recurso a prácticas de comunicación que demuestren que poseen un saber académico que respalda sus opiniones. En la exploración de este sentido se identificó que las trabajadoras demarcan sus diferencias con trabajadoras de servicios personales como las empleadas domésticas, pues consideran que algunas familias tienden a considerarlas como tales.

Otra implicación que recae sobre las trabajadoras para la concreción de este sentido tiene que ver con el manejo de las emociones y la adopción de prácticas de contención en las interacciones con padres y madres de familia, ya que en ocasiones pueden ser conflictivas. Eso responde al hecho que la influencia de las trabajadoras sobre las dinámicas de sus grupos familiares y las prácticas de crianza pueden encontrar divergencias e incluso resistencias. Las personas de las familias tienen sus propios saberes y modos de proceder frente a sus hijos, a la vez que de concebirse como receptores de la ayuda estatal, desde posiciones en las que exigen, cuestionan y son críticos de determinados aspectos de los servicios públicos. Por ello, las trabajadoras como la cara visible del Estado en los establecimientos, deben buscar la forma de conciliar, convencer y negociar con ellos alternativas de solución a los problemas que puedan surgir como parte de la operación de los servicios.

Las diferencias entre las posiciones de las trabajadoras respecto a las familias en este sentido del trabajo, tienen que ver con que las trabajadoras más antiguas, con acumulado de experiencia en ambos tipos de establecimientos, transmiten a las recién llegadas a los servicios pautas para las interacciones con padres y madres de familia, pues no parece ser un aspecto que haga parte de sus procesos de formación académica, sino que se consigue dentro de la práctica. Asimismo, con que trabajadoras antiguas de los jardines tradicionales y las casas vecinales, pero especialmente de este último, por la vocación para las labores comunitarias, aconsejan a las madres de familia en aspectos relativos a su superación personal, en cuanto a la mejora de su situación como mujeres, en tanto que las trabajadoras con ingreso más reciente son más cautas respecto a sus comentarios y prefieren opinar menos sobre ese particular con el fin de evitar conflictos.

El último sentido del trabajo en relación con padres y madres de familia que se identificó tiene que ver con la vigilancia de las funciones parentales. Al respecto se halló que el trabajo con la infancia dentro de establecimientos estatales constituye una labor que contribuye a la vigilancia de las familias, pero que a la vez es vigilado, en el sentido que sobre las trabajadoras también se posa la mirada de padres y madres de familia que observan sus prácticas y sospechan ante cualquier tipo de comportamiento que les pueda parecer lesivo para la integridad de sus hijos e hijas.

Las diferencias entre las trabajadoras en la expresión de este sentido tienen que ver con que las trabajadoras de la primera cohorte de ambos tipos de establecimientos manifiestan que han aumentado las herramientas para llevar a cabo el seguimiento a la situación de las y los infantes, cuentan con mayores disposiciones legales para fundamentar su labor. Las de la cohorte con ingreso más reciente fueron socializadas en su trabajo en un momento en el que no perciben esos cambios, sino que los asumen como parte de las características actuales de los servicios.

Entre trabajadoras de ambas cohortes, tipos de contrato y establecimientos aparecieron alusiones a que llevar a cabo su función como vigilantes y garantes de los derechos de las y los niños que asisten a los servicios tiene implicaciones como la posible exposición a riesgos personales, por amenazas de ataques por parte de las familias. Aunque este tipo de altercados no son frecuentes, señalan que no sienten el respaldo institucional adecuado para defenderse.

Capítulo 7. Conclusiones generales.

Esta tesis buscó analizar las implicaciones sobre las trabajadoras de la infancia vinculadas a servicios públicos bogotanos de las modificaciones ocurridas en la forma de organizar su labor a lo largo de las últimas tres décadas. Para su desarrollo se adoptó como estrategia la integración entre aspectos macro, meso y micro sociales. En ese sentido, este estudio aporta un abordaje diferencial frente a investigaciones previas sobre trabajadoras de la infancia en Colombia, realizadas desde una perspectiva sincrónica y/o referidas a un único aspecto de su actividad, como la relación con las y los infantes.

Respecto a la construcción del nivel macro, se debe señalar que permitió señalar las etapas generales en las que se incrustan los cambios experimentados en el trabajo por parte de las trabajadoras. Se elaboró bajo el entendido que éstos no se generan en abstracto, sino que responden a tendencias sociales más profundas, de las que participan agentes que superan la escala de lo local y que participan y reproducen determinadas visiones sobre qué es la primera infancia y cómo deben atenderse institucionalmente sus necesidades vitales y de desarrollo integral.

Su elaboración permitió identificar hitos o acontecimientos que marcaron virajes en la forma como se conciben los servicios para la infancia. Asimismo, y en relación con ellos, la ocurrencia de eventos dentro de la institucionalidad que se enlazan con cambios en las trayectorias de las trabajadoras. Para su caracterización se incluyeron alusiones a los aspectos que marcaron los orígenes de la atención extra-familiar infantil, tiempo antes de que se crearan los jardines infantiles y las casas vecinales, lo cual permitió contar con una visión de más largo plazo sobre el significado social de las instituciones para la infancia, así como algunas líneas de continuidad que se conservan como vestigios que se actualizan bajo los nuevos matices que asumen en la actualidad los servicios para niñas y niños en situación de vulnerabilidad.

Por consiguiente, el nivel meso, constituido por los espacios laborales concretos en los que se centró la investigación -jardines infantiles y casas vecinales-, permitió hacer observables las tendencias sociales identificadas anteriormente. El caso de los establecimientos más antiguos

que dependen de la institucionalidad pública bogotana ofreció un panorama sobre la diversidad de formas que han asumido los servicios no formales para la atención a la infancia, de cuya comparación emergen reflexiones acerca del Estado y su influencia sobre la generación de espacios para la actividad laboral femenina.

Los jardines tradicionales y las casas vecinales constituyeron dos modalidades de prestación de servicios con características diferenciales que se fueron unificando a lo largo de la historia. De su examen se desprende que la vía de transformación en los servicios para la primera infancia que asumió la ciudad de Bogotá implicó el paso desde modelos de funcionamiento con alta participación de las familias y las comunidades en la operación directa de los servicios, hacia formas con mayor presencia estatal. Esta última se expresa en la formulación de directrices para el desarrollo del trabajo, vinculación de los agentes intervinientes como empleados/as y la asunción directa de las responsabilidades en cuanto a costos de operación se refiere.

En ese trasegar, los jardines tradicionales fueron los establecimientos con más cercanía desde sus inicios al ámbito de la institucionalidad pública. Entre tanto, las casas vecinales fueron pensadas como modelos de operación con intermediación de las comunidades, bajo el apoyo o asesoría de la administración distrital. Eso marcó puntos de partida diferenciales en el proceso de institucionalización de los servicios o aumento de la presencia estatal en ambos, debido a los cuales fueron las casas las formas que atravesaron por más modificaciones durante la época en la que se empezó a consolidar dentro de la agenda pública la importancia de la atención infantil.

Además, aunque ambos tipos de servicios se focalizaron en las poblaciones más desfavorecidas social y económicamente, con la constitución de esos ámbitos diferenciados para la atención infantil se propició una segmentación de la oferta, en la que las casas emergieron como los servicios focalizados en los grupos más necesitados entre los necesitados, y de quienes se esperaba una presencia más activa como agentes para la solución de sus problemáticas barriales. De hecho, las casas fueron ideadas como focos para el desarrollo social que, a través del trabajo con niñas y niños, impulsaba otros procesos más amplios de consolidación de asentamientos urbanos, acceso a servicios públicos y participación de la sociedad civil en la satisfacción de sus propias necesidades.

En contraste, los jardines tradicionales también contaban con un componente central de padres y madres de familia, pero si bien de ellos se esperaban funciones que trascendían hacia las dinámicas de los hogares, no enfatizaban en la consolidación de procesos comunitarios ni de participación social o movilización para la mejora de las zonas deprimidas de la ciudad.

La comparación entre los procesos atravesados por ambos tipos de establecimientos, permitió identificar que las dinámicas propias de cada uno generaron la consolidación de marcos de relacionamiento diferencial frente a la institucionalidad, que se expresan en las posiciones que asumen las trabajadoras en el desarrollo de su actividad, incluso al día de hoy cuando ambos establecimientos funcionan bajo el mismo esquema de operación.

La comprensión de tal proceso de homogeneización organizativa en sus implicaciones subjetivas puso de relieve la importancia de dar voz a las mujeres que han acompañado estos procesos en diferentes momentos del tiempo. Su consideración permitió ubicar tendencias, a la vez que expresiones de la diversidad existente al interior de un grupo que se podría englobar de manera general como el de “las trabajadoras de la infancia”.

Para explicitar este punto es importante retomar las hipótesis sugeridas dentro del planteamiento del estudio, no sin antes recordar que éstas tuvieron como función principal la de constituir una orientación inicial para la inmersión en el objeto de estudio, más que un objetivo centrado en su posterior comprobación o rechazo. En efecto, esta investigación se formuló con un carácter cualitativo y exploratorio, por ello no buscó establecer generalizaciones sino proponer un nuevo conjunto de hipótesis plausibles que pudieran retomarse en estudios futuros que se interesen por profundizar en las diferentes facetas que atraviesan la realización del trabajo de cuidado en ámbitos institucionales específicos.

Con estas salvedades se buscó llegar a un modelo de análisis que permitiera hacer inteligibles la serie de fenómenos observados en el trabajo de atención a la infancia y que constituyera una primera interpretación de tales procesos, más que una explicación de la totalidad de lógicas subyacentes en el tema bajo estudio (Bertaux, 2005). Una primera observación al respecto es que se pudo identificar que efectivamente los cambios operados desde la década de los ochenta

en las formas de funcionamiento de los servicios para la atención y educación infantil han influido sobre las trayectorias de las trabajadoras que se vincularon a ellos.

El contraste entre las mujeres que ingresaron en diferentes momentos institucionales (periodo incipiente (1980-1999) y periodo de consolidación (2000-2015), dentro de ambos espacios meso (jardines tradicionales y casas vecinales) permitió evidenciar que:

-El ingreso al trabajo con la infancia tuvo diferentes significados para las trabajadoras pertenecientes a ambas cohortes y espacios laborales. En este aspecto se tuvo en consideración que la inserción en el trabajo dentro de los establecimientos marcó una transición a través de la cual se insertaron en un escenario de actividad y utilizaron recursos capitalizados previamente para adaptarse y mantenerse en sus labores. Es decir, se tuvo en cuenta que las mujeres tuvieron diferentes puntos de partida que constituyeron los prismas a través de los cuales interpretaron el inicio de sus trayectorias laborales dentro de los establecimientos públicos

El contraste entre las cohortes posibilitó identificar que ambos grupos hacen parte de lo que comúnmente se cobija bajo la denominación de “mujeres de sectores populares” o mujeres de sectores socioeconómicos bajos. Sin embargo, las trabajadoras de la primera cohorte tuvieron oportunidades educativas más limitadas como resultado de la época en la que desarrollaron sus trayectorias, en la que era considerado normal que las mujeres de su medio no alcanzaran niveles educativos muy elevados. Además, por sus orígenes sociales, las características de sus familias y la ubicación de sus viviendas en entornos urbanos con dificultades asociadas a las características de un momento histórico en el que la ciudad apenas avanzaba en procesos de consolidación urbana, expansión de obras de infraestructura y servicios públicos.

Lo señalado fue más marcado en el caso de las mujeres de la cohorte más antigua que se insertó a las casas vecinales, sobre quienes recaían una serie de desventajas sociales acumuladas desde la niñez, por sus características familiares y económicas. También por su ubicación espacial en barrios marginales sin acceso a servicios públicos ni condiciones adecuadas de vivienda, en los que la sobrevivencia básica marcaba las dinámicas asumidas por cada una de las personas del

grupo familiar, sin mayores posibilidades de proyección hacia un futuro que a mediano o largo plazo incluyera la educación y el trabajo en ramas calificadas de actividad.

Sin un cambio radical en su adscripción social, la cohorte con ingreso más reciente a ambos tipos de establecimientos también hace parte de los sectores populares, pero tiene unas características que se han modificado, en la medida que cuentan con marcos de oportunidades más amplios que la anterior, producto de procesos de expansión del sistema educativo, así como de las modificaciones en las expectativas sociales que recaen sobre las mujeres y que incluyen de manera más explícita el acceso a educación superior y al empleo como actividad que permanece a lo largo de sus vidas. También porque provienen de familias que aún sin contar con niveles elevados de ingresos han apoyado en alguna medida sus estudios por lo menos hasta la secundaria e incluso más allá de esta.

Con esos referentes iniciales, se encontró que el significado de trabajar en los servicios para la infancia varió entre ambas cohortes. En la primera cohorte estuvo más marcada la necesidad de trabajar y la apertura de espacios que coincidían con sus características personales, cumplían los requisitos básicos para los cargos y aprovecharon la oportunidad que les representaba hacer parte de los servicios para la niñez, aún cuando no contaran ni con educación ni con experiencia de trabajo previa en esa área.

Para las mujeres de la segunda cohorte, el ingreso al trabajo en los establecimientos públicos estuvo mediada por la realización de estudios universitarios y algún nivel de experiencia previa en el trabajo con infantes. Además de la necesidad de trabajar, la oportunidad de ingresar a los servicios les representó la posibilidad de incursionar en un ámbito de acción que comparativamente se presentaba como mejor frente a las condiciones que ofrece el sector privado. Marcó un logro en su trayectoria, expresado en poder hacer parte de una entidad grande y con algún nivel de reconocimiento social, que les suministraba un espacio para su desempeño profesional.

Para el análisis de esta transición se consideró que no se puede entender el ingreso de las mujeres exclusivamente en relación con lo que ya traían como acumulado a partir de su

trayectoria previa, sino también en relación con las oportunidades que ofrece el espacio laboral. Allí se encontró que las trabajadoras más antiguas contaron con la posibilidad de tener a sus hijas/os en los mismos establecimientos donde laboraron. Esa constituyó una motivación para mantenerse en el empleo, particularmente evidente en el caso de las trabajadoras de las casas vecinales, que compensaban su primera inserción como trabajadoras no remuneradas con este tipo de beneficios en especie. Sin embargo, el cuidado familiar dentro de los establecimientos fue aprovechado en los momentos de expansión familiar en los que se tenían necesidades de conciliar roles de cuidado familiar y trabajo.

Ese criterio se modificó con el paso de los años, por el establecimiento de criterios más estrictos para la focalización de los servicios, con base en los cuales las maestras quedaron excluidas como posibles beneficiarias de los mismos. Eso generó que las mujeres con ingreso más reciente manifestaran dificultades para suministrar cuidado a su progenie y experimentaron el dilema que representa encargarse de las y los hijos de otros, cuando no tienen garantizado quien haga lo mismo por ellas mientras trabajan.

-La secuencia de las trayectorias se modificó entre las diferentes cohortes, en la medida que las más antiguas contaban con niveles de estudio inferiores a las de ingreso más reciente. Éstas últimas experimentaron la transición educativa hacia la educación superior antes de insertarse en los servicios para la infancia bajo estudio. Las primeras una vez vinculadas a los servicios, como producto del imperativo institucional de contar con estudios universitarios para ejercer como maestras.

Lo interesante, más allá de tal observación, es que las mujeres con ingreso más reciente a los servicios sienten un desfase entre los saberes acumulados en su formación y los requerimientos propios de sus cargos, en los que trabajan con niños y niñas de edades tempranas, en contextos de alta vulnerabilidad social. Tanto las antiguas como las nuevas analizaron que su trabajo ha conllevado realizar una serie de aprendizajes del orden de lo práctico (rutinas cotidianas de aseo y alimentación), que, según señalan, no les son suministrados por procesos formativos demasiado teóricos y en ocasiones abstractos frente a las condiciones de trabajo en las que ejercen.

Algo similar sucede con los contenidos de la educación infantil que se ofrecen en los establecimientos, debido a que la formación universitaria parece estar más centrada en el nivel preescolar, correspondiente a la franja de niñas y niños en edades más cercanas a la primaria. Entonces, las educadoras deben realizar procesos de aprendizaje e incorporación del lineamiento pedagógico propio de la entidad, para poder cumplir con sus funciones y responder de manera adecuada a los requerimientos de la educación inicial, como proceso que se inicia desde el nacimiento y no se centra exclusivamente en el aprestamiento para la escuela primaria.

-Trayectorias similares en cuanto a las posiciones ocupadas y transiciones ocurridas a lo largo de la vida laboral dentro de los servicios, llevan implícitas diferentes experiencias de trabajo que configuraron diversas maneras de estar en el trabajo, dependiendo del tipo de establecimiento al que estuvieron vinculadas las entrevistadas.

Las trabajadoras de los jardines infantiles asumieron antes que las de las casas vecinales los imperativos institucionales propios del trabajo con el Estado, como cumplimiento de normas institucionales, el llenado de registros y formatos de seguimiento a su labor, más cercanas desde sus orígenes a las formas de organización que han asumido en la actualidad los servicios para la infancia bogotana. Entre tanto las dinámicas de las casas vecinales propiciaron la acumulación de otro tipo de capacidades personales que bajo la forma de funcionamiento actual de los establecimientos resultan inoperantes. Las trabajadoras más antiguas en este tipo de servicio desarrollaron polivalencia, relativa al cumplimiento de la totalidad de funciones que se requieren para la atención a la infancia, incluido el aseo y la preparación de alimentos.

Esos aprendizajes son reivindicados como parte importante de sus trayectorias personales y en algunos de los casos son identificados como el sello que las distingue en tanto “comunitarias”, como algo que no quieren dejar perder, así los lineamientos operativos de los jardines establezcan otras formas de organización del trabajo, con separación de las labores de mantenimiento de los espacios de las propiamente educativas.

Además, generaron la conformación de un “nosotras” que se posicionaba frente al Estado como agente negociador. En la mayoría de las narrativas se describen las casas como espacios de

apoyo mutuo, en el que recibían cuidado, ayuda para responder ante los requerimientos de la Secretaría, por ello las situaciones actuales de vinculación laboral individual de las trabajadoras les han impelido a llevar a cabo nuevos aprendizajes, desprenderse de su ambiente conocido y si eso les resulta impensable, pensar incluso en el retiro.

En ese sentido, un hallazgo resultante de esta investigación tiene que ver con la identificación de diferentes niveles de adhesión de las trabajadoras a las organizaciones que operaban las casas vecinales, como un factor explicativo de la manera diferencial como han experimentado transiciones como el ingreso como trabajadoras directas del Estado. Mientras algunas experimentaron dicha transición de manera relativamente fluida, en tanto que les implicó nuevos aprendizajes que asumieron con la motivación de ser reconocidas por el Estado, otras la vivieron como un punto de inflexión que marcó el cierre de un periodo en el que fueron protagonistas de los procesos barriales de atención a la niñez desfavorecida. Dentro de las valoraciones sobre ese cambio, estas últimas dieron peso a las valoraciones sobre la pérdida, el cierre de los espacios que consideraban como propios para el trabajo.

En general se encontró que las trayectorias analizadas permitieron estudiar dimensiones visibles del cambio en los servicios para la infancia (cambios de posición contractual, aumentos salariales, etc) pero también dimensiones subjetivas relativas a lo que se gana y lo que se pierde en el transcurso de tales cambios, de los grupos con los que las mujeres se comparan cuando cambian de posición laboral y respecto a los cuales construyen sus aspiraciones en el trabajo.

La laborización es un ejemplo claro de ello. Para las mujeres que la vivieron representó mejoras respecto a su situación previa como empleadas por honorarios, pero más allá de eso, les abrió un panorama para el ejercicio de su trabajo diferente al que han conocido dentro de los servicios no formales para la infancia. Con horarios laborales más cortos y vacaciones, a la vez que, con la posibilidad de ganar reconocimiento dentro del grupo de las maestras del sector formal, que labora bajo condiciones relativamente protegidas, pertenece al escalafón docente, etc.

Respecto a los sentidos asociados al trabajo se privilegiaron dos ámbitos de expresión del mismo, uno relativo a la proyección a futuro dentro de la propia actividad y otro a las

orientaciones asignadas a la labor en el marco de relaciones en las que se lleva a cabo. La hipótesis sobre este tema propuso la existencia de diversidad en estas producciones, en relación con aspectos como las trayectorias según antigüedad, formas de vinculación laboral y experiencia de trabajo en los tipos de establecimientos que se priorizaron para el análisis.

En las visiones sobre su futuro como trabajadoras, se identificó que, como era previsible, las mujeres con mayor antigüedad tuvieron como perspectiva más próxima la pensión o jubilación por edad y el retiro del trabajo. Tal horizonte se manifestó con más seguridad para aquellas trabajadoras vinculadas a la planta de la entidad, que cuentan con condiciones de contratación que aseguran el acceso a este derecho una vez cumplidas las edades establecidas dentro de la normatividad colombiana para el retiro.

Para aquellas con vinculaciones flexibles, que en la actualidad tienen contratos por honorarios y que han pasado parte de sus trayectorias como empleadas de las casas vecinales, que en un principio funcionaban sin remuneración ni aportes a la seguridad social, bajo un esquema de voluntariado, la visión sobre el retiro remunerado aparece como posibilidad más lejana, aunque se trabaja en torno a esa meta existencial, que se considera el final más justo luego de dedicar importantes trayectos de su vida al trabajo con niñas y niños.

En esta cohorte más antigua también fue posible identificar situaciones en las que las trabajadoras ven como opción cercana el retiro, aun cuando no han conseguido todavía el tiempo de trabajo necesario para acceder a la jubilación. Esa perspectiva corresponde con trabajadoras con periodos largos de socialización dentro de las casas vecinales, que se definieron como trabajadoras en función de las dinámicas de este espacio y que ante la inminencia de los cambios organizativos ocurridos en los últimos años se sienten subsumidas bajo un modelo que no les corresponde, en el que no encajan, pues no se ajustan sus disposiciones acumuladas en relación con el trabajo, frente a los imperativos institucionales propios del momento actual.

Ellas orientan su labor más allá de las fronteras de las casas vecinales, y buscan incidir en procesos comunitarios relacionados con sus barrios o luchas sociales en temas de género y

juventudes. Esa orientación corresponde con trayectorias de participación en organizaciones comunitarias, ejercicio de cargos de liderazgo dentro de ellas y de visibilidad social más allá del ámbito institucional.

Respecto a las que aspiran a permanecer más tiempo en el empleo se encontró que no todas tienen como horizonte la permanencia en el mismo cargo como maestras. Algunas proyectan cambios de cargo dentro de la institucionalidad, pasar hacia la coordinación de los establecimientos o ser trasladadas a cargos con funciones más administrativas, que se mantienen cercanas al trabajo con la infancia, pero no se centran en los aspectos operativos del trabajo cotidiano. Ellas avanzan en esa dirección a través de la realización de estudios de posgrado. Las demás desean permanecer en sus mismas funciones dentro del aula, porque se encuentran adaptadas a ellas y/o porque apenas empiezan su trabajo dentro de la entidad y desean adquirir mayor experiencia laboral.

Lo interesante es que detrás de estas opciones para el futuro se pudo evidenciar que pesa tanto el factor salarial, pues de permanecer en sus cargos actuales no existen posibilidades de mejora en los ingresos, como valoraciones sobre las potencialidades personales, a la vez que tendencias hacia el trabajo más allá de la relación centrada en las y los infantes. Entre quienes desean cambiar de actividad hubo referencias a la orientación hacia el trabajo con familias, por considerar que es allí donde se juegan aspectos centrales de su labor, de donde provienen las problemáticas que posteriormente se reflejan en niñas y niños.

En lo que tiene que ver con el sentido en su acepción de relevancia de la actividad en el contexto de las relaciones con las y los niños y sus familias, emergieron representaciones relacionadas con la época que atraviesan los servicios, que están transitando entre enfoques más centrados en la guarda infantil hacia otros de corte pedagógico. La realización práctica de este grupo de sentidos que corresponde con afirmaciones sobre el deber ser del rol que desempeñan, permitió identificar tensiones propias del desarrollo del trabajo, obstáculos o barreras que emergen y dificultan la labor de las mujeres entrevistadas.

En el trabajo con las y los niños, se identificaron tensiones asociadas con la falta de continuidad entre las disposiciones frente a la atención infantil que se impulsan desde los establecimientos y las prácticas que son usuales en el medio doméstico. Estas pueden entrar en contradicción y dificultar los procesos que las maestras intentan desarrollar en el aula. Además, orientaciones relativas a la construcción de la infancia como etapa de la vida exenta de dificultades o afectaciones provenientes del medio más cercano de las y los infantes. Las trabajadoras despliegan estrategias para generar una especie de mundo aparte en el que niñas y niños puedan vivir esta etapa de la vida, para lo cual aportan recursos materiales y emocionales.

En el trabajo con padres y madres de familia, fue posible ubicar líneas de continuidad con funciones asignadas a los establecimientos para la atención infantil desde sus orígenes mismos, que permanecen y cobran nuevas formas de expresión en las condiciones del momento actual. En las formas de ubicación frente a las familias, se identificaron tensiones en relación con la denominada corresponsabilidad o responsabilidad compartida frente a niñas y niños. Se aspira a ella como un fin, pero en la práctica las trabajadoras sienten que sus contenidos se diluyen y que acaban asumiendo labores que van más allá de las que les fueron asignadas desde su rol. Un tema que atraviesa los relatos en este aspecto es la pregunta sobre qué les corresponde a las familias cuando el Estado asume el cuidado infantil diario, durante jornadas de ocho horas en las que se garantiza la alimentación, resguardo y educación.

Pareciese que se percibe la intervención estatal como irruptora en la dinámica familiar e incidente en la ruptura de lazos filiales en torno a niñas y niños, que deberían mantenerse en su seno o asistir a los establecimientos por periodos de tiempo más reducidos. Lo señalado sugiere la persistencia de ideas familistas que perviven incluso entre quienes laboran en servicios en los que se externaliza la atención cotidiana de infantes fuera del marco espacial y de las relaciones familiares. Con esos imaginarios presentes, las educadoras viven procesos de definición de límites y establecimiento de fronteras frente a lo que corresponde a las familias, para separarse de los imaginarios serviles que recaen sobre su actividad y demostrar que no son unas empleadas personales o domésticas de padres y madres usuarios de los servicios.

Además de estas expresiones, las trabajadoras se mostraron críticas frente a la política social que contribuyen a implementar desde su accionar. Consideran que fomenta el asistencialismo, que ya no es el centro de las prácticas de los establecimientos, pues son enfáticas en separarse de las visiones que las catalogan como cuidadoras, pero que igual existe dentro de las relaciones que se fomentan dentro del Estado, que genera dependencia de las personas frente a las ayudas gubernamentales.

Las críticas sobre los rumbos que ha asumido la corresponsabilidad y sobre el asistencialismo estatal fueron encontradas en trabajadoras de diferentes cohortes y que han laborado en los espacios laborales de los jardines tradicionales y las casas vecinales. La homogeneidad encontrada a este respecto resulta sugerente, en la medida que podría ser considerada como vestigio de la experiencia de trabajo durante momentos de la política social en los que los recursos eran más limitados y se requería mayor aporte o participación ciudadana como contraprestación por los bienes y servicios recibidos desde las instituciones públicas.

Sin embargo, esta hipótesis explicativa pierde fuerza, cuando también las mujeres más jóvenes y de reciente ingreso se adhieren a este tipo de interpretaciones críticas, aun cuando han sido socializadas laboralmente en el momento actual de la política social bogotana, en la que es usual la entrega de subsidios a las familias, bonos alimentarios, etc, previa comprobación de requisitos como el desempleo y la ubicación de las residencias en zonas vulnerables.

Los relatos recopilados en esta tesis sugieren que metas que se plantean como deseables desde el punto de vista de quienes analizan los procesos de organización social del trabajo de cuidado, como lo son el aumento de la presencia del Estado como proveedor, la desfamiliarización y la desmercantilización, encuentran oposiciones o resistencias dentro de las agentes encargadas de implementar las políticas dentro de cada establecimiento.

Alrededor de estos hallazgos se podrían argumentar líneas explicativas relacionadas con los orígenes sociales de este grupo de trabajadoras y sus trayectorias marcadas por el esfuerzo para “salir adelante”, conseguir credenciales educativas y mantenerse activas laboralmente, sin el recurso a la ayuda pública. Esos contextos de referencia las llevan a utilizar sus propias

experiencias como marco para la evaluación de la situación de otras personas, que con puntos de partida sociales similares a los suyos asumen formas de vida dependientes de la ayuda estatal. No obstante, la indagación más profunda sobre este tema requerirá del desarrollo de nuevas exploraciones que se centren en este aspecto que puede resultar significativo al momento de considerar la experiencia de trabajo con niñas y niños en contextos marcados por la vulnerabilidad social.

Adicional a lo señalado hasta aquí, la finalización de este ejercicio investigativo invita a plantear observaciones sobre la metodología, sus posibles alcances y limitaciones. Habría que señalar que el momento en el que fue realizada esta tesis permitió realizar entrevistas con trabajadoras con antigüedad considerable dentro de los servicios, lo que posibilitó acceder a sus experiencias y poder incluir sus voces como partícipes del proceso que han atravesado los servicios para la infancia desde su época incipiente hasta la actualidad.

El trabajo de campo se realizó en diferentes momentos del tiempo, con visitas sucesivas que permitieron, para el espacio de las casas vecinales, acompañar en alguna medida la transición hacia la institucionalidad y la forma como la resignificaron pasados meses desde el aviso de la terminación de su programa de corresponsabilidad ciudadana. Eso agregó un valor a los hallazgos porque no se registró únicamente la visión de las trabajadoras ante la inminencia de este cambio organizativo, sino que se pudieron identificar diferentes vías de accionar relacionadas con ese proceso y tomas de posición que dejaron ver contrastes entre las entrevistadas, en función de su nivel de adherencia con los grupos comunitarios.

En la exploración sobre los sentidos del trabajo se priorizó a las trabajadoras, en consonancia con el objetivo de la investigación. Sin embargo, sus narrativas acerca de sus experiencias de relacionamiento en el trabajo, con infantes y familias beneficiarias, abren interrogantes acerca de la forma como estas personas participan en los intercambios, se orientan de manera recíproca hacia las maestras y significan los servicios que reciben en los establecimientos. De esta vertiente podrían surgir posibilidades investigativas para el futuro, que realicen cruces entre las visiones de las trabajadoras en tanto agentes estatales y las demás personas que participan en los procesos de atención infantil como beneficiarias de los servicios.

Además, una vez presentados estos resultados que se centran en una vertiente de la provisión de servicios para la atención infantil, de origen estatal y focalizada en grupos que se encuentran en situación de vulnerabilidad social, podría resultar interesante avanzar hacia contrastes con otros grupos que dependen de los servicios privados, con características diferenciales en cuanto a situación socioeconómica, para identificar aspectos relacionados con las trayectorias, experiencias y sentidos del trabajo que se despliegan en otros contextos e ir avanzando hacia la consolidación de un mapa cada vez más complejo sobre los significados del trabajo con la infancia para las mujeres que incursionan en esta rama.

Una última vertiente de reflexiones derivadas de este ejercicio investigativo refiere a las posibles implicaciones que se derivan de sus resultados sobre la política para la atención estatal de la infancia. Al respecto habría que señalar que el panorama de cambios identificados en los servicios para este grupo poblacional invita a pensar la direccionalidad futura que asuma el camino todavía inacabado hacia la cualificación de los servicios para la niñez, de manera que sea más evidente la preocupación por incluir a las trabajadoras como agentes que también son centrales en éstos procesos.

Cabe señalar que, en consonancia con aspectos conocidos en relación a la situación de las y los trabajadores del cuidado en diferentes contextos y áreas de actividad (capítulo 1), el caso bajo estudio también permitió identificar que la vinculación con el Estado puede representar un factor de protección, en comparación con las condiciones de precariedad que suelen recaer sobre la fuerza de trabajo dedicada a éstas ocupaciones al interior del sector privado. Sin embargo, no se puede perder de vista que Estado es un empleador que también asume dentro de su accionar lógicas similares a las existentes en la empresa privada, con sus formas de contratación flexible, que restan a las trabajadoras capacidad de sentirse seguras en sus ocupaciones y limitan el acceso a derechos propios del trabajo en el sector gubernamental.

Sumado a esas coincidencias, los hallazgos aquí presentados permitieron identificar, que en un contexto de cambio que continúa inacabado, las trabajadoras que laboran dentro de los establecimientos participan de cursos de acción sobre los que no tienen muy claros sus fundamentos ni consecuencias. Es decir, experimentan las transiciones laborales entre

empleadores y diferentes tipos de contrato como pasos sobre los que simplemente se les informa de un día para otro, lo cual las ubica en una especie de situación de indefinición, como expectantes que se van adaptando a los ritmos que marca la institucionalidad sin dimensionar las lógicas que subyacen a estos traslados en términos del cumplimiento de objetivos organizacionales y que se enlazan con criterios de calidad en los servicios y cumplimiento de la normatividad sobre educación infantil.

Con lo anterior quiero señalar que la forma como se implementan las decisiones de política pública incide en la situación de las trabajadoras, en particular de aquellos grupos que se mantienen bajo condiciones de contratación inestable. Los relatos evidenciaron un estado de indefinición e incertidumbre frente a lo que vendrá, que asocian con improvisación y falta de consideración por parte de los agentes institucionales que deciden el rumbo a seguir en los establecimientos para la atención infantil. De allí puede fundamentarse la necesidad de un llamado hacia el acercamiento entre las decisiones que se toman desde las oficinas donde se planea el rumbo de la organización de los servicios y las agentes que implementan operativamente esas disposiciones en los establecimientos.

Eso implicaría además que, más allá del reconocimiento discursivo sobre la importancia de las trabajadoras, se trascienda hacia acciones específicas que redunden en su bienestar. Los relatos recopilados permitieron identificar que se sienten descuidadas, alegan cansancio, falta de reconocimiento por parte de las familias, así como de la institucionalidad, que no siempre tiene consideración ante del desgaste propio de las rutinas del trabajo. En ese sentido esta investigación documentó situaciones similares a las experimentadas por trabajadoras vinculadas a otras ramas asistenciales o de los servicios de atención a otros y que han sido englobadas anteriormente bajo la expresión “descuido para lograr el cuidado” (Lagarde, 2003:2).

Referencias bibliográficas

Abramo Laís (2004). Inserción laboral de las mujeres en América Latina ¿una fuerza de trabajo secundaria? Revista de estudios feministas número 12 volumen 2, pp 224-234. Florianópolis. Disponible en: <http://www.scielo.br/pdf/ref/v12n2/23969.pdf>. Consultado: 16-03-15.

Acker Sandra (1995). Género y Educación. Reflexiones sociológicas sobre mujeres, enseñanza y feminismo. Narcea. Madrid.

Acosta Elaine, Peticara Marcela, Ramos Claudio (2006). Empleo femenino: oferta laboral y cuidado infantil. Banco Interamericano de Desarrollo. Washington DC. Disponible en: <http://services.iadb.org/wmsfiles/products/Publications/852183.pdf>. Consultado 30-06-16.

Aguirre Rosario (2007). Familias como proveedoras de servicios de cuidado. Documento para discusión virtual seminario. Género y Cohesión Social. Disponible en: http://147.83.15.91/Doc/cols_new/contenidos/data/054713100208aguirre.pdf. Consultado: 03-11-12.

Aguirre Rosario (2011). El reparto del cuidado en América Latina. En: Durán María Ángeles (Dir). El trabajo de cuidado en América Latina y España. Fundación Carolina. Madrid. Disponible en: www.fundacioncarolina.es/es-Es/publicaciones/documentostrabajo/Documents/DT54.pdf. Consultado 16-08-12.

Aguilar Villanueva Luis Fernando (1993). Estudio Introductorio. En: Problemas públicos y agenda de gobierno. Colección antologías de política pública. Grupo editorial Miguel Ángel Porrúa. México.

Alcaldía Mayor de Bogotá (2000). Proyecto pedagógico red de jardines sociales. Por la Bogotá que queremos para los niños y las niñas. Secretaría Distrital de Integración Social. Bogotá.

Alcaldía Mayor de Bogotá (2003). Desarrollo Infantil y Educación Inicial. Avances del proyecto pedagógico del DABS. Secretaría Distrital de Integración Social. Bogotá.

Alcaldía Mayor de Bogotá (2007). La Calidad en la Educación Inicial. Un compromiso de ciudad. Alcaldía Mayor de Bogotá. Secretaría Distrital de Integración Social. Bogotá.

Alcaldía Mayor de Bogotá (2009). Lineamiento pedagógico para la educación inicial en el Distrito. Secretaría Distrital de Integración Social. Bogotá.

Alcaldía Mayor de Bogotá (2009). Lineamientos y estándares técnicos de calidad para los servicios de educación inicial en Bogotá. Secretaría Distrital de Integración Social. Bogotá.

Alcaldía Mayor de Bogotá (2014). Modalidades de atención, modelos y prácticas para la primera infancia en Bogotá. Aproximación Cualitativa. Secretaría Distrital de Educación. Instituto para la investigación educativa y el desarrollo tecnológico -IDEP-. Universidad Nacional de Colombia. Bogotá. Disponible en:

<http://www.idep.edu.co/sites/default/files/libros/Modalidades%20de%20atenci%C3%B3n,%20modelos%20y%20pr%C3%A1cticas%20para%20la%20primera%20infancia%20de%20Bogot%C3%A1.pdf>. Consultado 18-02-16.

Alzate Piedrahita María Victoria (2003). La infancia: concepciones y perspectivas. Editorial Papiro. Pereira. Disponible en: <http://blog.utp.edu.co/investigacioneducacionypedagogia/files/2011/02/La-infancia-concepciones-y-perspectivas-Maria-victoria.pdf>. Consultado 26-02-16.

Anderson Jeanine (1996). Gobiernos inmerecidos: la mujer peruana y el Estado en Perú. En: Vargas Virginia. Lycklama Geertje. Wieringa Saskia. Triángulo de poder. Tercer Mundo Editores.

Anker Richard (1997). La segregación profesional entre hombres y mujeres. Repaso de las teorías. Revista Internacional del Trabajo. Volumen 116, número 3.

Arana Himelda y Rapacci María Lucía (2013). La educación popular feminista una perspectiva que se consolida. En: Entretejidos de la educación popular en Colombia. Consejo de Educación Popular de América Latina y el Caribe (CEAAL). Ediciones desde Abajo. Solidarité. Bogotá. Disponible en: <http://www.sercoldes.org.co/images/pdf/LIBROCEEAL.pdf>. Consultado 03-02-16.

Arango Luz Gabriela, Viveros Mara y Bernal Rosa (1995). Mujeres ejecutivas. Dilemas comunes, alternativas individuales. Ediciones Uniandes. ECOE. Santa fe de Bogotá, Colombia.

Arango Luz Gabriela y Viveros Mara (1996). Itinerarios profesionales y calendarios familiares: hombres y mujeres en la gerencia pública en Colombia. En: Revista Colombiana de Sociología. Volumen 3 No 1. Disponible en: <http://www.revistas.unal.edu.co/index.php/recs/article/view/8688>. Consultado en 17-07-2016.

Arango Luz Gabriela (1997). La clase obrera tiene dos sexos: avances de los estudios latinoamericano sobre género y trabajo. Revista Nómadas número 6. Universidad Central. Bogotá. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=105118999007>. Consultado 17-07-16.

Arango Luz Gabriela (1998) Familia, trabajo e identidad de género. Analogías y contrastes entre dos categorías socio-profesionales en América Latina. En: Abramo Laís y Abreu Rangel de Paiva Alice (compiladoras). Género e Trabalho na sociología latino americana. Serie congreso latinoamericano de sociología del trabajo.

Arango Luz Gabriela (1999). Género, globalización y reestructuración productiva. En: Arango Luz Gabriela y López Carmen Marina (compiladoras). Globalización, apertura económica y relaciones industriales en América Latina. Centro de Estudios Sociales, Universidad Nacional de Colombia. Bogotá.

Arango Luz Gabriela (2010). Género e Identidad en el Trabajo de Cuidado. De la Garza Enrique y Neffa Julio César (coords). Trabajo, Identidad y Acción Colectiva. Clacso. Plaza y Valdés Editores. México.

Arango Luz Gabriela (2010). Género e Identidad en el Trabajo de Cuidado. De la Garza Enrique y Neffa Julio César (coords). Trabajo, Identidad y Acción Colectiva. CLACSO. Plaza y Valdés Editores. México.

Arango Luz Gabriela y Molinier Pascal (2011). El Cuidado como Ética y como Trabajo. En: Arango Luz Gabriela y Molinier Pascal (Ed) Trabajo y Ética del Cuidado. Universidad Nacional de Colombia. La Carreta Editores. Bogotá.

Araujo María Caridad, Lopez-Boo Florencia y Puyana Juan Manuel (2013). Panorama sobre los servicios de desarrollo infantil en América Latina y el Caribe. Banco Interamericano de Desarrollo –BID- División de protección social y salud. Disponible en: <https://publications.iadb.org/handle/11319/3617?locale-attribute=es>. Consultado 06-11-15

Araujo María Caridad y López Boo Florencia (2015). Los servicios de cuidado infantil en América Latina y el Caribe. Revista el trimestre económico, volumen LXXXII (2), número 326, abril-junio. Fondo de Cultura Económica. Distrito Federal, México. Disponible en: <http://www.redalyc.org/pdf/313/31342333001.pdf>.

Arce Roxana y Velarde Roxana (2001). Significado y valoración del trabajo en un grupo de mujeres asalariadas y por cuenta propia de la ciudad de Santiago del Estero. Quinto congreso nacional de estudios del trabajo. Asociación argentina de especialistas en estudios del trabajo. Buenos Aires. Disponible en <http://www.aset.org.ar/congresos/5/aset/pdf/arceyvelarde.pdf>. Consultado 26-07-16.

Ariès Philippe (1992). El niño y la vida familiar en el antiguo régimen. Capítulo 2. El Descubrimiento de la Infancia. Disponible en: iin.oea.org/Cursos_a_distancia/El_nino_y_la_vida_familiar.pdf. Consultado 01-03-16.

Arquer María Isabel y Martín Daza Félix (1995). Ambigüedad y conflicto del rol. Centro Internacional de condiciones de trabajo. Ministerio del trabajo y asuntos sociales de España. Madrid. Disponible en: http://www.insht.es/InshtWeb/Contenidos/Documentacion/FichasTecnicas/NTP/Ficheros/301a400/ntp_388.pdf. Consultado 12-10-16.

Arriagada Irma (1994). Transformaciones del trabajo femenino urbano. Revista de la CEPAL número 53. Naciones Unidas. Santiago de Chile. Pp 91-110.

Astelarra Judith (2005). Políticas conciliatorias: conceptualización y tendencias. En: Cohesión social, políticas conciliatorias y presupuesto público. Una Mirada desde el Género. GTZ. UNFPA. México.

Astelarra Judith (2007). Género y cohesión social: una primera aproximación. En Astelarra Judith (Coord.). Género y cohesión social. Documento de trabajo No 16. Fundación Carolina. Madrid. Disponible en: género y cohesión social <http://www.fundacioncarolina.es/wp-content/uploads/2014/08/DT16.pdf>. Consultado: 26-08-11

Ayala Caputi Federico, Colacce Silva Maira y Vásquez Sosa Lucía (2011). Participación laboral femenina y cuidado infantil: destruyendo la mujer maravilla. Tesis para optar al título de licenciado en economía. Universidad de la República de Uruguay. Facultad de Ciencias Económicas y de Administración. Montevideo. Disponible en: <https://www.colibri.udelar.edu.uy/bitstream/123456789/375/1/M-CD4221.pdf>. Consultado 13-07-16.

Ávila Fernández Pabla y Troya Román Carolina (1999). Género, socialización escolar y trabajo. Estereotipos de roles sexuales. Centro de Investigaciones Sociales Universidad de Artes y Ciencias Sociales. Santiago de Chile.

Bácares Jara Camilo. Tipologías y razones de aparición de la política pública de la infancia en Colombia. 1930-2012. Revista Sociedad y Economía. Número 26, pp 93-120. Universidad del Valle. Disponible en: <http://www.scielo.org.co/pdf/soec/n26/n26a05.pdf>. Consultado 14-02-15.

Badinder Elizabeth (1981). ¿Existe el amor maternal? Historia del amor maternal. Siglos XVII al XX. Paidós/Pomaire. Barcelona.

Bajtim Mijail (1991). Teoría y Estética de la Novela. Taurus Editores. España.

Barrett Michelle y McIntosh Mary (1995). Familia vs Sociedad. Ediciones Tercer Mundo. Bogotá.

Batthyany Karina, Genta Natalia, Perrotta Valentina (2013). El Cuidado de Calidad desde el Saber Experto y su impacto de Género. Análisis Comparativo sobre Cuidado Infantil y de Adultos y Adultas Mayores en el Uruguay. División de Asuntos de Género de la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL). Santiago de Chile. Disponible en: <http://www.cepal.org/publicaciones/xml/5/50985/Elcuidadodecalidad.pdf>. Consultado 11-09-14

Beatty, Barbara (1995). Vengan, convivamos con nuestros pequeños. Federico Froebel y el movimiento alemán del jardín de niños". Nueva York, Yale University Press, pp. 38-51. Disponible en: <http://www.e-educ.org/DEP/lecturas/sesion%202/LEC%2017%20FROEBEL.pdf>. Consultado 01-04-2014.

Bedoya Hernández, Mauricio Hernando (2012). Niños y niñas cuidados: el reconocimiento mutuo en la experiencia de las madres comunitarias antioqueñas. Revista Virtual Universidad Católica del Norte, núm. 36, mayo-agosto, 2012, pp. 262-286 Fundación Universitaria Católica del Norte. Medellín, Colombia. Disponible en: <http://www.redalyc.org/pdf/1942/194224431013.pdf>. Consultado 23-11-15.

Bedoya Hernández, Mauricio Hernando (2013). Redes del cuidado: ética del destino compartido en las madres comunitarias. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud* (Vol. 11 no. 2 jul-dic 2013). Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud alianza de la Universidad de Manizales y el CINDE. Disponible en: <http://revistaumanizales.cinde.org.co/index.php/RevistaLatinoamericana/article/view/948>. Consultado 23-09-15

Benavides Campos Julio Eduardo (2001). Movimientos de Mujeres Populares en el Perú: Madres Aprendiendo Juntas a Gestar Ciudadanía. En: Archila Mauricio y Pardo Mauricio (Ed). *Movimientos sociales, Estado y democracia en Colombia*. CES. Universidad Nacional de Colombia. ICANH. Bogotá.

Benería, Lourdes (1984). *Reproducción, Producción y División Sexual del Trabajo*. ISIS. Santiago de Chile.

Benería, Lourdes (2006). Trabajo Productivo y Reproductivo, Pobreza y Políticas de Conciliación. En: *Revista Nómadas* Número 24. Universidad Central. Bogotá.

Berger Peter y Luckmann Thomas (2003). *La construcción social de la realidad*. Amorrortu editores. Buenos Aires. Argentina.

Bernasconi Ramírez, Oriana (2011). Aproximación narrativa al estudio de fenómenos sociales: principales vías de desarrollo. *Acta Sociológica*. Universidad Nacional Autónoma de México. Centro de Estudios Sociológicos. Facultad de Ciencias Políticas y Sociales núm.56, septiembre-diciembre, pp. 9-36. México.

Bertaux, Daniel (2005). *Los relatos de vida, perspectiva etnosociológica*. Ediciones Bellaterra. Barcelona.

Beuchot Mauricio (2013). El sentido hermeneúutico de la vida humana. En: *Claves de la existencia: el sentido plural de la vida humana*. Ortiz-Osés Andrés, Solares Blanca y Garagalza Luis (Eds). Anthropos. Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias. Universidad Nacional Autónoma de México.

Bosch Esperanza, Ferrer Victoria y Gili Margarita (1999). *Historia de la misoginia*. Anthropos Editorial. Barcelona.

Blanco Mercedes (1999). Mujeres profesionistas de clase media: procesos de decisión e inserción laboral. *Revista Nueva Antropología*. Vol XVI. Número 55 junio. Pp. 27-42. <http://www.redalyc.org/pdf/159/15905503.pdf>. Consultado 17-07-16.

Blanco Mercedes (2001). Trayectorias laborales y cambio generacional: mujeres de sectores medios en la ciudad de México. *Revista Mexicana de Sociología*. Vol 63, No 2 (Abril-Junio, 2001). Pp 91-111. Disponible en: <http://www.jstor.org/stable/3541348>. Consultado 21-07-16.

Blanco Mercedes (2002). Trabajo y familia. Entrelazamiento de trayectorias vitales. Revista de estudios demográficos y urbanos. Septiembre-diciembre. Colegio de México. Pp 447-483. Distrito Federal. México.

Blanco Mercedes y Pacheco Edith (2003). Trabajo y Familia desde el enfoque del curso de vida: dos sub-cohortes de mujeres mexicanas. Papeles de Población, volumen 9, número 38, octubre-diciembre, 2003. Pp 159-193- Universidad Autónoma del Estado de México. Toluca. México.

Blanco Mercedes (2011). El enfoque del curso de vida: orígenes y desarrollo. Revista latinoamericana de población. Año 5 número 8. Asociación latinoamericana de población. Buenos Aires, organismo internacional. Pp 5-31. Disponible: <http://www.redalyc.org/pdf/3238/323827304003.pdf>. Consultado 04-05-13.

Blanco Cecilia y Jodor Lucrecia (2013). ¿Las trayectorias laborales en el campo académico permiten una re-significación de la matriz de género? El caso de la Universidad Nacional de Córdoba. III jornadas del centro interdisciplinario de investigaciones en género. La Plata Argentina. En Memoria Académica. Disponible en: <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/41937>. Consultado 17-07-16.

Blondet Cecilia (1987). Muchas vidas construyendo identidad. Las mujeres pobladoras de un barrio limeño. En: Jelin Elizabeth (comp). Participación, ciudadanía e identidad: las mujeres en los movimientos sociales latinoamericanos. UNRISD. Instituto de investigación de las Naciones Unidas para el desarrollo social. Programa de Participación. Ginebra.

Bogino Mercedes Larrambeberé (2013). Malestares de género: trayectorias profesionales y el laberinto de la maternidad. Memorias Congreso de Sociología. Federación Española de Sociología-FES-. Disponible en: <http://www.fes-sociologia.com/gt-12-sociologia-del-genero/pages/162/>. Consultado 17-07-16.

Borderías Cristina (2000). La feminización de los estudios sobre el trabajo de las mujeres (1969-1999). Mujeres: unidad y diversidad. Un debate sobre la identidad de género. Federación de enseñanza de CCOO. Disponible en: <http://www.ops.org.bo/textocompleto/ign20529.pdf>. Consultado 17-07-16.

Bourdieu Pierre (1993). Espíritus de Estado. Génesis y Estructura del Campo Burocrático. publicado originalmente en Actes de la Recherche en Sciences Sociales, N° 96-97, marzo de 1993, pp.49-62. Disponible en: Revista Sociedad. Facultad de Ciencias Sociales. Universidad de Buenos Aires.

Bourdieu Pierre (1997). Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción. Anagrama. Barcelona.

Bourdieu Pierre (1999). Espíritu de Familia. En Neufeld, Grimberg, Tiscornia Wallace (comps.) Antropología social y política. Hegemonía y poder: el mundo en movimiento, Eudeba, Buenos Aires. Traducción: María Rosa Neufeld. Disponible en: https://ecaths1.s3.amazonaws.com/.../1817517230_01.pdf. Consultado 17-07-15.

Bourdieu Pierre (2000). La dominación masculina. Anagrama. Barcelona.

Bryson John y Crosby Barbara (1998). La planeación de políticas y el diseño y uso de foros, ámbitos y tribunales. En Bozeman Barry (coordinador). La gestión pública y su situación actual. Fondo de Cultura Económica. México.

Bubnova Tatiana (2006). Voz, sentido y diálogo en Bajtín. Revista Acta Poética número 27. Volumen 1. Primavera, pp 97-114. Universidad Autónoma de México. México. Disponible en: www.revistas.unam.mx/index.php/rap/article/view/17397. Consultado 06-04-14.

Buchely Ibarra Lina Fernanda (2015). El activismo burocrático y la vida mundana del Estado. Las madres comunitarias como burócratas callejeras y el programa de cuidado de niños Hogares Comunitarios de Bienestar. Revista Colombiana de Antropología. Vol 51 No 1 Enero a Julio de 2015. P 137-159.

Budig, Michelle y Misra Joya (2010). Los salarios de la economía del cuidado en comparación internacional. Revista Internacional del Trabajo, vol. 129, núm. 4. P 489-510.

Buquet Corleto Ana Gabriela (2013). Tesis para optar al título de doctora en ciencias políticas con orientación en sociología. Sesgos de Género en las trayectorias académicas Nacional Autónoma de México. Facultad de Ciencias Políticas y Sociales universitarias. Universidad. México Distrito Federal. Disponible en: <http://ses.unam.mx/integrantes/uploadfile/rrodriguez/Buquet2013 Tesis.pdf>. Consultado 18-10-16.

Caballero Martha (2007). Abuelas, madres y nietas. Generaciones, curso de vida y trayectorias. En: Curso de vida y trayectorias de mujeres profesionistas. Género, cultura y sociedad. Serie investigaciones del Programa Interdisciplinario de Estudios de la Mujer. México Distrito Federal.

Caldeira Teresa Pires Rio (1987). Mujeres Cotidianidad y política. En: Jelin Elizabeth (comp). Participación, ciudadanía e identidad: las mujeres en los movimientos sociales latinoamericanos. UNRISD. Instituto de investigación de las Naciones Unidas para el desarrollo social. Programa de Participación. Ginebra.

Campos González Bernardita y Escobar Fuentes Déborah (2014). Jubilación, retiro laboral, un estudio exploratorio. Tesis facultad de Economía y Negocios. Universidad de Chile. Disponible en <http://repositorio.uchile.cl/bitstream/handle/2250/116641/Tesis%20Jubilaci%C3%B3n%20-Retiro%20Laboral.pdf?sequence=1>. Consultado 18-10-16.

Carrasco Bengoa Cristina (2003). La sostenibilidad de la vida humana: ¿un asunto de mujeres? En: León T. Magdalena (comp). Mujeres y trabajo: cambios impostergables. Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales CLACSO. Red de Mujeres Transformando la Economía. REMTE.

Carrasco Bengoa Cristina (2011). La economía del cuidado: planteamiento actual y desafíos pendientes. *Revista de economía crítica*, No 11. Primer semestre. Pp 205-225. Disponible en: http://www.revistaeconomicacritica.org/sites/default/files/revistas/n11/REC11_9_intervenciones_CristinaCarrasco.pdf. Consultado 30-07-14.

Carrasco Bengoa Cristina, Borderías Cristina y Torns Teresa (2011). El trabajo de cuidados: antecedentes históricos y debates actuales. En: Cristina Carrasco, Cristina Borderías y Teresa Torns (eds.). *El trabajo de Cuidados Historia, Teoría y Políticas*. Libros de la Catarata. Madrid.

Carrasco Bengoa Cristina (2013). El cuidado como eje vertebrador de una nueva economía. *Cuadernos de relaciones laborales*. Vol 31. Número 1 pp 39-56. Disponible en: <http://revistas.ucm.es/index.php/CRLA/article/view/41627>. Consultado 30-07-15.

Carrasquer Oto Pilar (2006). En torno a la conciliación entre vida laboral y familiar. Una aproximación desde la perspectiva de la doble presencia. Disponible en: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2109232>. Consultado 09-10-12.

Carrasquer Oto Pilar (2013). El redescubrimiento de los cuidados: algunas reflexiones desde la sociología. *Cuaderno de relaciones laborales*, vol 31, número 1, pp 91-113. Disponible en: revistas.ucm.es/index.php/CRLA/article/download/41633/39693. Consultado: 28-07-15.

Casal Joaquim, García Maribel, Merino Rafael y Quesada Miguel (2006). Itinerarios y trayectorias. Una perspectiva de la transición de la escuela al trabajo. *Dossier paradigmas laborales a debate: trayectorias*. Año VIII número 2 septiembre-diciembre.

Castillo Sara Eloísa (2009). La génesis del programa de hogares comunitarios del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar. Tesis para optar al doctorado en Ciencias Sociales Niñez y Juventud. Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud. Universidad de Manizales (CINDE). Manizales.
http://ridum.umanizales.edu.co:8080/xmlui/bitstream/handle/6789/702/Castillo_Matamos_Sara_Eloisa_2009.pdf?sequence=1. Consultado 16-02-15.

Castrillón María del Carmen (2011). Entre la minoridad y la ciudadanía. Sensibilidades legales sobre la normatividad de protección a la niñez y adolescencia en Colombia. *Revista Universitas Humanística*, número 73. Enero-junio, 2012. pp 87-106. Universidad Javeriana. Bogotá. Disponible en: <http://revistas.javeriana.edu.co/index.php/univhumanistica/article/view/3631>
Consultado: 21-02-16.

Castrillón María del Carmen (2014) ¿Niños o menores? Regulaciones normativas e institucionales de la protección de la niñez en Colombia durante las primeras décadas del siglo XX. *Revista Sociedad y Economía* número 26. Pp 41-64. Universidad de Valle, Cali Colombia. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=9963096700>.

Castro Pérez Roberto (1996). En busca del significado: supuestos, alcances y limitaciones del análisis cualitativo. En Szasz Ivonne y Lerner Susana. Para comprender la subjetividad: investigación cualitativa en salud reproductiva y sexualidad. El Colegio de México. México.

Castro Carvajal Beatriz (2007). Los inicios de la asistencia social en Colombia. Revista de Ciencias Sociales Universidad ICESI. Cali. pp 157-188. Disponible en: <http://sociohistoria.univalle.edu.co/inicios.pdf>. Consultado 10-01-16.

Castro Romero Vivian (2007). Colombia, oferta de servicios de cuidado y responsabilidades de cuidado en el hogar. Proyecto Comercio, Género y Equidad en América Latina. Generando conocimiento para la acción política. International Development Research Centre. Centre de Reserches pour le développement International. Red Internacional de Género y Comercio. Disponible en: <http://www.generoycomercio.org/areas/investigacion/colombia/Col-Cuidado.pdf>. Consultado: 26-08-12.

Cavallé Mónica (2013). El sentido filosófico de la vida humana. En: Claves de la existencia: el sentido plural de la vida humana. Ortiz-Osés Andrés, Solares Blanca y Garagalza Luis (Eds). Anthropos. Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias. Universidad Nacional Autónoma de México.

Cerda Gutiérrez Hugo (1986). Educación Preescolar, Historia, Legislación, Currículo y Realidad Socioeconómica. Colección Aula Abierta Magisterio.

Cerda Gutiérrez Hugo (1978). Notas marginales sobre la Educación Preescolar en Colombia. En: Revista Colombiana de Educación .Universidad Pedagógica Nacional v.2 fasc. p.49 - 70. Disponible en: http://www.pedagogica.edu.co/storage/rce/articulos/2_7ens.pdf. Consultado 31-03-2014.

Cerri Chiara y Alamillo-Martínez Laura (2012). La organización de los cuidados, más allá de la dicotomía entre esfera pública y esfera privada. Revista Gaceta de Antropología Número 28 artículo 14. Disponible en: <http://www.gazeta-antropologia.es/?p=4145>. Consultada 23-09-13.

Cerrutti Marcela (2000). Determinantes de la participación intermitente de las mujeres en el mercado de trabajo del área metropolitana de Buenos Aires. Revista Desarrollo Económico No 39 Vol 156 enero-marzo. Pp 639-650. Disponible: https://www.jstor.org/stable/3455835?seq=1#page_scan_tab_contents. Consultada 26-06-15.

Cifuentes Belkis (et.al) (2008). Transformaciones alrededor del discurso, prácticas educativas, actitudes y relaciones sociales de las madres comunitarias del instituto colombiano de Bienestar familiar de "Pueblo Viejo". Tesis licenciatura en pedagogía infantil. Universidad del Norte. Disponible en: <http://www.fundacionpromigas.org.co/wps/wcm/connect/5a645000436c445a80f893a3ab5a763f/Investigaci%C3%B3n+Nichos+Pedag%C3%B3gicos.pdf?MOD=AJPERES&CACHEID=5a645000436c445a80f893a3ab5a763f>. Consultado 26-01-16.

Clarke Stewart Alison (1982). Guarderías y cuidado infantil. Ediciones Morata. Madrid.

Collado Patricia Alejandra (2009). Visibilidad e invisibilidad. Acerca del trabajo y las mujeres. En: Revista Katál. Florianópolis, volumen 12, número 2, pp 178-187. Julio-diciembre. Disponible en: <http://www.scielo.br/pdf/rk/v12n2/07.pdf>. Consultado 09-02-17.

Comas D`Argemir Dolors (1995). Trabajo, Género y Cultura. La Construcción de Desigualdades entre Hombres y Mujeres. Icaria Antropología. Barcelona.

Comisión Económica para América Latina y el Caribe -CEPAL- (2016). 40 años de agenda regional de género. XIII Conferencia regional sobre la mujer en América Latina y el Caribe. Montevideo, 25-28 de octubre de 2016. Disponible en: <http://www.cepal.org/es/publicaciones/40333-40-anos-agenda-regional-genero>. Consultado 25-09-16.

Cornejo Marcela (2006). El enfoque biográfico: trayectorias, desarrollos teóricos y perspectivas. En: Revista Psykhe, vol 15, número 1, pp 95-106. Pontificia Universidad Católica de Chile. Santiago de Chile. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=96715108>. Consultado 17-07-16.

Corredor Martínez Consuelo y Ramírez Gómez Clara (2012). Historia Institucional Secretaría Distrital De Integración Social -SDIS-. Corporación Internacional para el Desarrollo Educativo -CIDE-. Bogotá.

Cortés Rosalía y Giacometti Claudia (2010). Políticas de educación y su impacto sobre la superación de la pobreza infantil. Comisión Económica para América Latina y el Caribe-CEPAL-. División de Desarrollo Social Santiago de Chile. Disponible en: http://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/6163/S1000019_es.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Consultado 15-02-16.

Cragolino Elisa (2003). Género, trabajo y familia. Trayectorias laborales de mujeres de origen campesino en el norte de Córdoba, Argentina. Universidad Nacional de Córdoba Argentina. Revista Estudios del Hombre. Disponible en: <http://biblat.unam.mx/en/revista/estudios-del-hombre/articulo/genero-trabajo-y-familia-trayectorias-laborales-de-mujeres-de-origen-campesino-en-el-norte-de-cordoba-argentina>. Consultado 06-08-16.

Daly Mary, Lewis Jane (2011). El concepto de 'Social Cáre' y el análisis de los Estados de Bienestar contemporáneos. En: Cristina Carrasco, Cristina Borderías y Teresa Torns (eds.). El trabajo de Cuidados Historia, Teoría y Políticas. Libros de la Catarata. Madrid.

Dauphin Cécile (1995). Mujeres solas. En: Duby Georges y Perrot Michelle. Historia de las Mujeres en Occidente. Tomo 8. El siglo XIX actividades y reivindicaciones. Bajo la dirección de genevieve fraisse y Michelle Perrot. Taurus.

Dávila Paulí y Naya Luis (2010). Infancia, educación y códigos de la niñez en América Latina. Un análisis comparado. Revista española de educación comparada. Numero 16 pp 213-233.

Disponible: <http://revistas.uned.es/index.php/REEC/article/view/7530>. Consultado 26-02-16.

De la Garza Toledo Enrique (2000). El papel del concepto de trabajo en la teoría social del siglo XX. En: De la Garza Toledo Enrique (coord.) Tratado Latinoamericano de Sociología del Trabajo. Colegio de México. FLACSO. UAM. Fondo de Cultura Económica. México.

De la Garza Toledo Enrique (2009). Hacia un concepto ampliado de trabajo. En: Neffa Julio César; De la Garza Enrique y Muñiz Leticia (compiladores). Trabajo, empleo, calificaciones profesionales, relaciones de trabajo e identidades laborales. Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales- CLACSO-. Buenos Aires.

De la O Martínez María Eugenia (2000). Flexibilidad, trabajo y mujeres: ausencia y presencia en los estudios del trabajo en México 1988-1998. Revista región y sociedad. El Colegio de Sonora. México. Volumen XII No 19 pp 83-137. Disponible en: http://lanic.utexas.edu/project/etext/colson/19/19_3.pdf. Consultado 17-08-16.

De la O Martínez María Eugenia y Guadarrama Rocío (2006). Género, proceso de trabajo y flexibilidad laboral en América Latina. En: De la Garza Enrique (coord) Teorías sociales y estudios del trabajo. Nuevos enfoques. Pp 289-308. Disponible en: http://sgpwe.izt.uam.mx/pages/egt/publicaciones/libros/teoria_social/cap14.pdf. Consultado 17-07-16.

De la O María Eugenia y Medina Nora Elisabeth (2008). La precariedad como trayectoria laboral. Las mujeres en la industria maquiladora en México. En: Revista Carta Económica Regional. Número 100, año 20. Septiembre-diciembre de 2008. Pp 49-74. Disponible en: <http://cartaeconomica.cucea.udg.mx/administracion/uploads/articulo826.pdf>. Consultado 12-09-16.

Delfino Andrea (2005) Mujer y ejecutiva. Trayectorias de género en Brasil. Espacio Abierto, volumen 14, número 2 abril-junio. Universidad de Zulia. Maracaibo Venezuela Disponible en: <http://www.redalyc.org/pdf/122/12214201.pdf>. Consultado 23-10-16.

De Sena Angélica y Cena Rebeca (2014). ¿Qué son las políticas sociales? Esbozos de respuestas. En: De Sena Angélica (Ed). Las políticas hechas cuerpo y lo social devenido emoción. Lecturas sociológicas de las Políticas Sociales. Disponible en: biblioteca.clacso.edu.ar/Argentina/iigg-uba/.../Las_politicas_ebook.pdf. Consultado 05-03-16.

Díaz Ximena, Godoy Lorena y Stecher Antonio (2005). Significados del trabajo, identidad y ciudadanía. La experiencia de mujeres y hombres en un mercado laboral flexible. Cuadernos de investigación número 3. Centro de Estudios de la Mujer. Chile. Disponible: <http://www.cem.cl/pdf/cuaderno3.pdf>. Consultado: 26-07-16.

Di Liscia María Herminia Beatriz (1997). Memorias de mujeres. Un trabajo de empoderamiento. En Revista Política y Cultura. Otoño de 2007. Número 28 pp 43-69. Disponible en:

http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0188-77422007000200003. Consultado 16-05-16.

Donlucas Saldívar Adriana Lorena (2009). La construcción de la identidad profesional del docente preescolar un constructo discursivo e imaginario. Ponencia presentada en el X Congreso Nacional de Investigación Educativa. Veracruz. Disponible en: www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/.../1656-F.pdf. Consultado 15-01-14.

Donzelot Jacques (1979). La policía de las familias. Colección Pre-textos. España.

Dubet Francois (2010). Sociología de la experiencia. Editorial Universidad complutense de Madrid. Madrid.

Dumbois Rainer (1998). Trayectorias laborales en la perspectiva comparativa de obreros en la industria colombiana y la industria alemana. En: Lulle Thierry, Vargas Pilar y Zamudio Lucero (Eds). Los usos de la historia de vida en las ciencias sociales. Tomo II. Ediciones Anthropos. Bogotá.

Duby Georges y Ariès Philippe (1988). Historia de la vida privada. Tomo 5. De la primera guerra mundial hasta nuestros días. Volumen dirigido por Antoine Prost y Gerard Vincent. Taurus. Madrid.

Ehrenreich Bárbara y Denglish Deindre (1990). Por tu propio bien 150 años de consejos expertos a las mujeres. Taurus Humanidades. Madrid.

Elborgh-Woytek Katrin, Newiak Monique, Kochhar Kalpana, Fabrizio Stefania, Kpodar Kangni, Wingender Philippe, Clements Benedict y Gerd Schwartz (2013). Women, Work, and the Economy: Macroeconomic Gains From Gender Equity. Fondo Monetario Internacional. Disponible en: <http://www.imf.org/external/pubs/ft/sdn/2013/sdn1310.pdf>. Consultado 30-05-16.

Elder, Glen H. Jr. (1978), "Family history and the life course", en Tamara Hareven, Transitions. The family and the life course in historical perspective, New York, Academic Press, pp. 17-65.

Elder, Glen H. Jr. (1985), Life, Course Dynamics. Trajectories and Transitions, 1968-1980, London, Cornell University Press, cap. 1, "Perspectives on the Life Course", pp. 23-49.

Elder, Glen H. Jr. (1991), "Lives and Social Change", en Walter R. Heinz (ed.). Theoretical Advances in Life Course Research, Weinheim, Deutscher Studien Verlag, pp. 58-86.

Elder, Glen H. Jr. and Lisa A. Pellerin (1998), "Linking History and Human Lives", en Janet Z. Giele y Glen H. Elder Jr. (eds.), Methods of Life Course Research. Qualitative and Quantitative Approches, London, SAGE Publications, pp. 264-294.

Elder, Glen H. Jr., Monica Kirkpatrick Johnson and Robert Crosnoe (2003), "The Emergence and Development of Life Course Theory", en J. T. Mortimer and M. J. Shanahan (eds.), *Handbook of the Life Course*, New York, Kluwer Academic/Plenum Publishers, cap. 1, pp. 3-19.

Elías Norbert (1998). *La Civilización de los padres y otros ensayos*. Grupo Editorial Norma. Bogotá.

Emirbayer Mustafa y Mische Ann (1998). What Is Agency? *American Journal of Sociology*, Vol. 103, No. 4 (January 1998), pp. 962-1023. The University of Chicago Press. Disponible en: <http://www.jstor.org/stable/10.1086/231294>. Consultado 12/07/2013.

England Paula, Budig Michelle and Folbre Nancy (2002). Wages of Virtue: The Relative Pay of Care Work. *Source: Social Problems*, Vol. 49, No. 4. November 2002, pp. 455-473 Published by: on behalf of the Oxford University Press Society for the Study of Social Problems Stable URL: <http://www.jstor.org/stable/10.1525/sp.2002.49.4.455>. Consultado: 25-09-2015

Enríquez Helia y Uribe Verónica (2004). Trayectorias laborales: la certeza de la incertidumbre. Cuadernos de investigación No 18. Dirección del trabajo gobierno de Chile. Disponible en: <http://www.dt.gob.cl/1601/w3-article-65670.html>. Consultado 26-07-16.

Esping Andersen Gosta (1993). *Los tres mundos del estado de bienestar*. Edicions Alfons El Magnanim. Institució Valenciana D'Estudis. Generalitat Valenciana. Diputació provincial de Valencia. España.

Espino Alma (2013). Perspectivas teóricas sobre género, trabajo y situación del mercado laboral latinoamericano. En: *la economía feminista desde América Latina: una hoja de ruta sobre los debates actuales de la región*. ONU Mujeres. Santo domingo. Disponible en: <http://www.unwomen.org/~media/Headquarters/Media/Publications/es/Economiafeministadesdeamericalatina.pdf>. Consultado 28-07-15.

Esquivel Valeria (2010). Trabajadores del cuidado en la Argentina. En el cruce entre el orden laboral y los servicios de cuidado. *Revista Internacional del Trabajo*, vol. 129 núm. 4. P 529-547.

Esquivel Valeria (2011). *La Economía del Cuidado en América Latina. Poniendo los cuidados en el Centro de la agenda. Serie Atando Cabos Deshaciendo Nudos*. PNUD. Panamá. Consultado en http://www.americalatinagenera.org/es/documentos/Atando_Cabos.pdf. fecha: 03-11-12.

Esquivel Valeria (2012). Cuidado, economía y agendas políticas: una mirada conceptual sobre la "organización social del cuidado" en América Latina. *La economía feminista en América Latina una hoja de ruta sobre los debates actuales en la región*. ONU Mujeres. República Dominicana. Disponible en: <http://www.unwomen.org/wp-content/uploads/2012/06/Economiafeminista-desde-america-latina.pdf>. Consultado 03-11-12

Esquivel Valeria, Faur Eleonor y Jelin Elizabeth (2012). *Hacia la conceptualización del cuidado: familia, mercado y estado. Las lógicas del cuidado infantil. Entre las familias, el Estado y el mercado*. IDES. UNFPA UNICEF. Buenos Aires. Disponible en: <http://www.unfpaargentina.com.ar/sitio/archivos/cuidadoinfantil.pdf>. Consultado 25-03-13

Faur Eleonor (2014). El Cuidado Infantil en el Siglo XXI. Mujeres Malabaristas en una Sociedad Desigual. Siglo XXI Editores. Argentina.

Flores Ángeles Roberta Liliana y Tena Guerrero Olivia (2014). Maternalismo y discursos feministas latinoamericanos sobre el trabajo de cuidados: un tejido en tensión. Íconos. Revista de Ciencias Sociales. Número. 50, Quito, septiembre 2014, pp. 9-26 Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales-Sede Académica de Ecuador. Disponible en: <http://www.flacsoandes.edu.ec/iconos/index.php/iconos-50>. Consultado 28-01-15.

Folbre Nancy Badgett Lee (1999). ¿Quién cuida de los demás? Normas sociosexuales y consecuencias económicas. Revista Internacional del Trabajo. Volumen 188, número 3. Pp 347-365. Disponible en: <http://unpan1.un.org/intradoc/groups/public/documents/icap/unpan045068.pdf>. Consultado 03-05-13.

Folbre Nancy y Nelson Julie (2000). ¿For Love or Money or Both?. The Journal of Economic Perspectives, vol 14, No 4. Pp 123-140. American Economic Association. Disponible en: <http://www.jstor.org/stable/2647078>. Consultado 25-05-15.

Foucault Michel (2011). Historia de la Sexualidad. Tomo I. la voluntad de saber. Siglo XXI Editores. Buenos Aires.

Freidin Betina (1996). Trayectorias laborales, conceptos y valores sobre el trabajo de mujeres migrantes pobres. Ponencia presentada en el 20 congreso internacional de la Latin American Studies Association. Grupo mujer y pobreza: el impacto del ajuste en el empleo femenino. 16-19 de abril, Guadalajara México.

Fraser Nancy (1991). La lucha por las necesidades. Esbozo de una teoría crítica socialista-feminista de la cultura política del capitalismo tardío. Revista debate feminista. Del cuerpo a las necesidades. Volumen 3. Marzo, pp 3-40. Disponible en: http://www.debatefeminista.pueg.unam.mx/wp-content/uploads/2016/03/articulos/003_02.pdf. Consultado 17-07-13.

García Cuesta Sara (2008). Mujeres en trayectorias periféricas de carrera: las abogadas en doble presencia. Revista Clepsydra. Revista de estudios de género y teoría feminista. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2884512>. Consultado 23-06-16. Pp 43-70.

García Guevara Patricia (2007). El género y la carrera de mujeres ejecutivas: recortes de historias de vida y trayectorias. En: Curso de vida y trayectorias de mujeres profesionistas. Género, cultura y sociedad. Serie investigaciones del Programa Interdisciplinario de Estudios de la Mujer. México Distrito Federal.

Garrido Norma Patricia, Gallegos Adriana y Hernández Hortensia (2015). Mujeres ejecutivas e interacción trabajo familia: evidencias en México. Revista Global de Negocios volumen 3 número 2, pp 83-101. Disponible en: <ftp://ftp.repec.org/opt/ReDIF/RePEc/ibf/rgnego/rgn-v3n2-2015/RGN-V3N2-2015-7.pdf>. Consultado 27-08-16.

Giddens Anthony (2007). Modernidad y Autoidentidad. En: Las Consecuencias Perversas de la Modernidad. Anthropos. España.

Gómez Carmen Teresa (1972). El mundo del preescolar. En: Ministerio de Educación Nacional. Oficina Coordinadora de la Cooperación Internacional. Centro Internacional de la infancia, convenio UNICEF, UNESCO. Primer seminario internacional sobre educación preescolar. Colombia

Gómez Vélez María Alejandra (2014). Sobre la flexibilidad laboral en Colombia y la precarización del empleo. Revista perspectivas en psicología. Volumen 10 número 1. P 103-116. Disponible en: <http://www.scielo.org.co/pdf/dpp/v10n1/v10n1a08.pdf>. Consultado 20-11-16.

González de la Rocha Mercedes (1994). Familia urbana y pobreza en América Latina. En: Familia y futuro: un programa regional para América Latina y el Caribe. Comisión Económica para América Latina y el Caribe-CEPAL-. Santiago de Chile. Disponible en: http://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/2157/S9410132_es.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Consultado 16-05-13.

González Rey, Luis F. (2010). Las categorías de sentido, sentido personal y sentido subjetivo en una perspectiva histórico-cultural: un camino hacia una nueva definición de subjetividad. Universitas Psychologica, 9(1), 241-253. Disponible en: <https://cpvpn.colmex.mx/eds/pdfviewer/,DanaInfo=eds.a.ebscohost.com+pdfviewer?sid=10d20e33-729f-463b-aae0-129bcb055088%40sessionmgr4005&vid=3&hid=4103>. Consultado 07-04-14.

Gordon Peter (1999). Robert Owen (1771-1858). Perspectivas: revista trimestral de educación comparada UNESCO: Oficina Internacional de Educación vol. XXIV, nos 1-2. París.

Graffigna María Luisa (2005). Trayectorias y estrategias ocupacionales en contextos de pobreza: una tipología a partir de casos. En: Revista Trabajo y Sociedad. Indagaciones sobre el empleo, la cultura y las prácticas políticas en sociedades segmentadas. Número 7, vol VI, junio-septiembre. Santiago del Estero. Argentina. <http://www.unse.edu.ar/trabajosociedad/Graffigna.pdf>. Consultado 29-07-16.

Grondin Jean (2013). Del sentido de la vida. En: Claves de la existencia: el sentido plural de la vida humana. Ortiz-Osés Andrés, Solares Blanca y Garagalza Luis (Eds). Anthropos. Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias. Universidad Nacional Autónoma de México.

Guadarrama Oliveira Rocío (2000). La Cultura Laboral. Significados del Trabajo en la vida Social. En: De la Garza Toledo Enrique (coord.) Tratado Latinoamericano de Sociología del Trabajo. Colegio de México. FLACSO. UAM. Fondo de Cultura Económica. México.

Guadarrama Rocío (2007). Las culturas y los sujetos en el mundo laboral. Resumen de un debate. En: Guadarrama Rocío y Torres José Luis (coordinadores). Los significados del trabajo

femenino en el mundo global. Estereotipos, transacciones y rupturas. Universidad Autónoma metropolitana de México. Anthropos. México.

Guadarrama Rocío (2008). Los significados del trabajo femenino en el mundo global. Propuesta para un debate desde el campo de la cultura y las identidades laborales. Estudios Sociológicos, vol. XXVI, núm. 2, mayo-agosto, 2008, pp. 321-342. El Colegio de México. México. Disponible en: www.redalyc.org/pdf/598/59826203.pdf. Consultado 05-10-13.

Guadarrama Rocío (2009). Trayectorias, identidades laborales y sujetos femeninos en la maquila de la confección. Costa Rica, 1980-2002. Travaux et Recherches dans les Amériques du Centre. Disponible en: <https://trace.revues.org/790>. Consultado 23-10-16.

Guber Rosana (2011). La etnografía, método, campo y reflexividad. Siglo XXI Editores, Buenos Aires.

Guedes Moema (2007). A economía do cuidado: as instituições no Brasil. Proyecto Comercio, Género y Equidad en América Latina. Generando conocimiento para la acción política. International Development Research Centre. Centre de Recherches pour le développement International. Red Internacional de Género y Comercio. Disponible en: http://www.generoycomercio.org/areas/investigacion/brasil/Proyecto_CGE_Br.pdf. Consultado 13-08-12.

Guerrero Patricia (1982) Los jardines infantiles y el Estado. En: Buscando caminos. Primer seminario sobre participación de la mujer en sectores populares. CIPROC. FECIC e ISES. Bogotá.

Gutiérrez Aurora y Pernil Alarcón Paloma (2004). Historia de la Infancia. Itinerarios Educativos. Universidad Nacional de Educación a Distancia. Madrid.

Guzmán Virginia y Pinzás Alicia (1995). Biografías compartidas. Redes Sociales en Lima. Centro de la Mujer Peruana, Flora Tristán Ediciones. Lima.

Guzmán Virginia. Mauro Amalia y Araujo Kathya (1999). Trayectorias laborales de mujeres. Cambios generacionales en el mercado de trabajo. Centro de Estudios de la Mujer –CEM-. Santiago de Chile.

Guzmán Virginia. Mauro Amalia y Araujo Kathya (2000). Trayectorias laborales de tres generaciones de mujeres. Ponencia presentada en el 3er congreso latinoamericano de sociología del trabajo. Buenos Aires. Disponible en: http://www.cem.cl/pdf/trayecto_laboral.pdf. Consultado 19-07-16.

Harf Ruth, Pastorino Elvira, Sarlé Patricia, Spinelli Alicia, Violante Rosa y Vlindler Rosa (1996). Raíces, tradiciones y mitos en el Nivel Inicial. Dimensión historiográfico-pedagógica. En: Nivel Inicial. Aportes para una didáctica, Buenos Aires, El Ateneo, 1999, pp. 66-87. Consultado en: http://www.zona-bajio.com/Raices_tradiciones_y_mitos.pdf. Consultado 20-10-13.

Hays Sharon (1998). *Las Contradicciones Culturales de la Maternidad*. Paidós. Buenos Aires.

Heiland Helmut (1993). Friedrich Fröbel (1872-1852). Publicado originalmente en *Perspectivas: revista trimestral de educación comparada*. Oficina Internacional de Educación UNESCO vol. XXIII, No 3-4. págs. 501-519. París. Reeditado por UNESCO en 1999. Disponible en: <http://www.ibe.unesco.org/publications/ThinkersPdf/frobels.PDF>. Consultado 13-04-14

Helg Aline (2001). *La Educación en Colombia: 1918-1957. Una Historia Social, Económica y Política*. Universidad Pedagógica Nacional. Serie Educación y Cultura. Bogotá.

Hernández Donovan (2012). Políticas de la experiencia, memoria y narración. *Revista Espiral, estudios sobre Estado y Sociedad*. Volumen XIX, No 54. Mayo- agosto. Disponible en: www.scielo.org.mx/pdf/espinal/v19n54/v19n54a1.pdf. Consultado 13-14-15.

Hernández Rodríguez Alfonso (2011). Trabajo y cuerpo. El caso de los hombres enfermeros. *Revista la Ventana* número 33, pp 210-241. Disponible en: <http://www.scielo.org.mx/pdf/laven/v4n33/v4n33a9.pdf>. Consultado 29-09-16.

Herreño Hernández Ángel Libardo (1999). No hay derecho, las madres comunitarias y jardineras frente al derecho laboral. Instituto Latinoamericano de Servicios Legales Alternativos. Bogotá

Hualde Alfaro Alfredo, Guadarrama Olivera Rocío y López Estrada Silvia (2016) Precariedad laboral y trayectorias flexibles en México. Un estudio comparativo de tres ocupaciones en México. *Papers, revista de sociología*. Volumen 101 número 2 pp 195-221. Disponible en: <http://papers.uab.cat/article/view/v101-n2-hualde-guadarrama-lopez>. Consultado 17-10-16.

Illanes José Luis (2012). De la significación al sentido. En revista *Scripta Theológica* Universidad de Navarra. Volumen 44. p 73-89. España. Disponible en: <http://www.unav.edu/publicaciones/revistas/index.php/scripta-theologica/article/view/1440/1318>. Consultado 23-03-15.

Instituto de la Mujer (2006). *Las mujeres jóvenes y el trabajo*. Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales. Madrid. Disponible en: <http://www.inmujer.gob.es/areasTematicas/estudios/serieEstudios/docs/mujeresJovenesYTTrabajo.pdf>. Consultado 16-07-16.

Jaramillo Leonor (2009). La Política de primera infancia y las madres comunitarias. *Revista de Estudios de Educación* Universidad del Norte. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=85313003006>. Consultado 26-02-15.

Jelin Elizabeth (1982). *Las Mujeres y la Participación Popular. Ideas para la Investigación y el Debate*. En: *Escritos en Movimiento*. Documento Especial de la revista ¿Qué pasa mujer?. Corporación Mujer y Familia. Bogotá D.C.

Jelin Elizabeth (1987). Ciudadanía e identidad. Una reflexión final. UNRISD. Ginebra.

Jelin Elizabeth (1998). Pan y afectos. La transformación de las familias. Fondo de Cultura Económica. México DF.

Jelin Elizabeth, Feijóo María del Carmen (1989). Las Mujeres del sector popular: recesión económica y democratización política en argentina. En: El Ajuste Invisible. Los Efectos de la crisis económica en las mujeres pobres. UNICEF. Oficina Regional para América Latina y el Caribe. Programa Regional participación de la mujer en el desarrollo.

Jiménez Becerra Absalón (2008). Historia de la infancia en Colombia: crianza, juego y socialización, 1968-1984. Anuario Colombiano de Historia Social y de la Cultura. Universidad Nacional de Colombia. Disponible en: <http://www.revistas.unal.edu.co/index.php/achsc/article/viewFile/18295/19211>. Consultado 24-08-12.

Jiménez Becerra Absalón (2012). Emergencia de la infancia contemporánea. 1968-2006. Editorial Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Centro de Investigaciones y Desarrollo Científico. Bogotá.

Jiménez Vásquez Mariela Sonia (2009). Tendencias y hallazgos en los estudios de trayectoria: una opción metodológica para clasificar el desarrollo laboral. Revista Electrónica de investigación educativa. Vol 11 No 1 de 2009. Disponible en: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-40412009000100001. Consultado 26-07-16.

Jiménez Zamora Elizabeth (2011). La economía del cuidado en Bolivia. Cuaderno de trabajo número 15. Red Boliviana de Mujeres Transformando la Economía -REMTE-. OXFAM GB. La Paz Bolivia. Disponible en: <http://www.remte-bolivia.org/attachments/article/71/15.pdf>. Consultado 17-06-15.

Knaut Felicia y Parker Susan (1996). Cuidado infantil y empleo femenino en México: evidencia descriptiva y consideraciones sobre las políticas. Revista de estudios demográficos y urbanos Vol 11 No 3, sep-dic- pp 577-607.

Kohli Martín (1993). Biografía, relato, texto y método. En: Marinas José Miguel, Santa Cristina (Eds). La historia oral, métodos y experiencias. Editorial Debate.

Kornblit, Ana Lía (2004). "Historias y relatos de vida: una herramienta clave en metodologías cualitativas", en Ana Lía Kornblit (coord.) Metodologías cualitativas en ciencias sociales, Buenos Aires, Biblos, pp. 15-33.

Koselleck Reinhart (1993). Futuro pasado: para una semántica de los tiempos históricos. Paidós. Ibérica.

Kovalskys Sharim Dariela (1999). Dimensión subjetiva del género: una aproximación desde los relatos de vida. En proposiciones número 29, marzo. Pp 1-8. Corporación de estudios sociales y de educación. Santiago de Chile. Disponible en: <http://www.sitiosur.cl/publicacionescatalogodetalle.php?PID=3270>. Consultado: 26-10-15

Lafosse Sara Violeta (1989). Los comedores y la promoción de la mujer. En: Galer Nora y Nuñez Pilar (ed). Mujeres y comedores populares. Sepade Unifem. Lima.

Lagarde Marcela (2003). Mujeres cuidadoras, entre la obligación y la satisfacción. Seminario SARE. Cuidar cuesta. Costes y beneficios del cuidado. Disponible en: http://pmayobre.webs.uvigo.es/textos/marcela_lagarde_y_de_los_rios/mujeres_cuidadoras_entre_la_obligacion_y_la_satisfaccion_lagarde.pdf. Consultado 06-12-16.

Lamas, Marta (2002). Usos, dificultades y posibilidades de la categoría género. En M. Lamas, Cuerpo: Diferencia Sexual y Género, Taurus, México, pp. 85 a 127.

Lamaute-Brisson Nathalie (2010). Economía del cuidado de la niñez en Haití: proveedores, hogares y parentesco. En: Montaña Sonia y Calderón Coral. El Cuidado en Acción. Entre e Derecho y el Trabajo, Cuaderno de la CEPAL No 94. Naciones Unidas. Disponible en: <http://www.eclac.org/publicaciones/xml/9/40119/CUE94.pdf>. Consultado 26-09-12.

Lasch Chistopher (1996). Refugio en un mundo despiadado: reflexión sobre la familia contemporánea. Gedisa. Barcelona.

León Magdalena (1993). Avances y limitaciones de la relación entre Estado y Mujer en América Latina. En: La mujer latinoamericana ante el reto del siglo XXI. IX jornada de investigación interdisciplinaria sobre la mujer. Instituto Universitario de Estudios de la Mujer. Ediciones Universidad Autónoma de Madrid. Madrid.

Longo María Eugenia (2008). Claves para el análisis de las trayectorias profesionales de los jóvenes: multiplicidad de factores y de temporalidades. En: Revista de la Asociación Argentina de Especialistas en Estudios del Trabajo -ASET- No 35 primer semestre de 2008. Pp. 73-95. Disponible en: <http://www.aset.org.ar/docs/Longo%2035.pdf>. Consultado 20-07-15.

Longo María Eugenia (2009). Género y trayectorias laborales. Un análisis del entramado permanente de exclusiones en el trabajo. Trayectorias Revista de Ciencias Sociales. Universidad Autónoma de León. Volumen 11 número 28. Enero-junio 2009. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=60712751008>. Consultado 01-07-16.

Leiva Cardoso Adriana María (2011). Formación de la agenda, a partir de la política pública de primera infancia en Colombia. Tesis para optar al título de politóloga. Pontificia Universidad Javeriana. Facultad de Ciencias Políticas y Relaciones Internacionales. Bogotá. Disponible en: <https://repository.javeriana.edu.co/bitstream/handle/10554/7777/tesis461.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Consultado 20-09-16.

Lindón Alicia (1997). El trabajo y la vida cotidiana. Un enfoque desde los espacios de vida. Revista territorio. Número 1, volumen 1. Disponible en: <http://est.cmq.edu.mx/index.php/est/article/view/490/1008>. Consultado 17-06-16.

Linares Cantillo Beatriz y Quijano Pedro (2005). Nueva ley para la infancia y adolescencia en Colombia. Alianza por la niñez. Disponible en: http://www.scp.com.co/ArchivosSCP/LIA_beatriz_linares.pdf, Consultado 28-02-15.

Lorente Molina Belén (2004). Género, ciencia y trabajo. Las profesiones feminizadas y las Prácticas de cuidado y ayuda social. Scripta Ethnologica, año/vol. XXVI. Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas- Buenos Aires, Argentina. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14802602>. Consultado 28-03-13

López Lara Johanna Alexandra (2009). "Las casas vecinales: una historia para contar, desde la mirada de las madres comunitarias". Monografía de grado Programa de Sociología Escuela de Ciencias Humanas. Universidad del Rosario. Bogotá.

Luna Lola (2004). Contextos históricos discursivos de género y movimientos de mujeres en América Latina. En: Luna Lola. Los movimientos sociales de mujeres en América Latina y la renovación de la historia. Feme Libros. México. Disponible en: <http://www.bdigital.unal.edu.co/53372/1/losmovimientosdemujeresenamerica.pdf>. Consultado 16-02-14.

Lund Francie (2010). Jerarquías del cuidado en Sudáfrica. Enfermeras, asistentes sociales y cuidadoras domiciliarias. Revista Internacional del Trabajo, vol. 129 núm. 4. P 549-566.

Macías Claudia Johana (2015). Prácticas educativas de madres comunitarias: sistematización de experiencias. Fundación Smurfit Kappa Colombia. Tesis Maestría en familia: Universidad Javeriana. https://vitela.javerianacali.edu.co/bitstream/handle/11522/3599/Practicas_educativas_madres_comunitarias.pdf?sequence=1. Consultado 26-01-16.

Majone Giandomenico (1997). Evidencia, argumentación y persuasión en la formulación de políticas. Colegio Nacional de Ciencias Políticas y Administración Pública. Fondo de Cultura Económica. México.

Majone Giandomenico (2004). Avatares de la reforma regulatoria en la Unión Europea. Instituto Universitario Europeo de Italia. Disponible en: <http://www.politicadigital.com.mx/?P=leernota&Article=2221&c=9>. Consultado 17-07-16.

Malaver Florentino y Serrano Jorge (1996). El instituto Colombiano de Bienestar familiar ICBF. Un caso de gestión pública. Las paradojas de una evolución incomprendida.. Disponible en: <http://www.revistas.unal.edu.co/index.php/innovar/article/view/19157>. Revista Innovar. Ciencias administrativas y sociales No 7 pp 27-49. Consultado 17-03-16.

Manrique Fonseca Angélica (2009). Madres comunitarias como tutoras de resiliencia. Tesis licenciatura en educación infantil. Pontificia Universidad Javeriana. Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales. Disponible en: <http://www.javeriana.edu.co/biblos/tesis/educacion/tesis95.pdf>. Consultado 26-01-16.

Marco Flavia (2010). Presencia femenina y ausencia estatal: el cuidado de la primera infancia en el Ecuador y el Estado Plurinacional de Bolivia. En: Montaña Sonia y Calderón Coral. El Cuidado en Acción. Entre e Derecho y el Trabajo, Cuaderno de la CEPAL No 94. Naciones Unidas. Disponible en: <http://www.eclac.org/publicaciones/xml/9/40119/CUE94.pdf>. Consultado 24-08-12.

Marco Navarro Flavia y Rico María Nieves (2013). Cuidado y políticas públicas: debates y estado de situación a nivel regional. En: Pautassi Laura y Zibecchi Carla (coordinadoras). Las Fronteras del Cuidado. Agenda, derechos e infraestructura. Equipo Latinoamericano de Justicia de Género. Editorial Biblos. Derechos Sociales y Políticas Públicas.

Martínez Franzoni, Juliana (2008) ¿Arañando bienestar? Trabajo Remunerado, Protección Social y Familias en América Central. Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales – CLACSO- Buenos Aires.

Martínez María Eugenia (2001). Inés Gómez Granados y el jardín infantil obrero la perseverancia. Revista de Trabajo Social No 3. Universidad Nacional de Colombia. Facultad de Ciencias Humanas. Disponible en: <http://www.revistas.unal.edu.co/index.php/tsocial/article/view/32065>. Consultado 19-01-16.

Martínez Martín María Isabel (2011). Trayectorias laborales de mujeres que ocupan puestos de alta cualificación. Ministerio de Sanidad, Política Social e Igualdad. Dirección general para la igualdad en el empleo y contra la discriminación. Madrid. Disponible en: http://www.igualdadenlaempresa.es/recursos/monograficos/docs/Trayectorias_laborales_mujeres_ocupan_puestos_alta_cualificacion.pdf. Consultado 18-07-16.

Martínez Bordón Arcelia y Soto de la Rosa Humberto (2012). Programas para el cuidado y el desarrollo infantil temprano en los países de la integración centroamericana (SICA). De su configuración actual a su implementación óptima. Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL). Naciones Unidas. México. Disponible: http://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/26112/M20120047_es.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Consultado 13-01-15.

Mauro Amalia (2004). Trayectorias laborales en el sector financiero. Recorridos de las mujeres. Serie Mujer y Desarrollo. Comisión Económica para América Latina y el Caribe. Unidad Mujer y Desarrollo. Santiago de Chile. Disponible en: <http://www.cepal.org/es/publicaciones/5927-trayectorias-laborales-en-el-sector-financiero-recorridos-de-las-mujeres>. Consultado: 26-07-16.

Massolo Alejandra (1998). Testimonio autobiográfico femenino: un camino de conocimiento de las mujeres y los movimientos urbanos en México. En: Lulle Thierry, Vargas Pilar y Zamudio Lucero (Eds). Los usos de la historia de vida en las ciencias sociales. Tomo II. Ediciones Anthropos. Bogotá.

Mialaret Gastón (1976). La educación preescolar en el mundo. UNESCO. París. Disponible en: unesdoc.unesco.org/images/0013/001339/133970SO.pdf. Consultado 25-03-2013.

Ministerio de Educación Nacional. República de Colombia (2010). Primer Borrador de las Orientaciones Pedagógicas Para el Grado de Transición. Contrato MEN-EDESCO. Subdirección de Calidad para la Educación Pre-escolar, Básica y Media. Bogotá. Disponible en: <http://www.jardinesinfantilescolombia.com/documentos/DOCUMENTO%20BASE%20FINAL%2809122013%29.ma.pdf> Consultado 31-03-2014.

Ministerio de Educación Nacional. República de Colombia (2014). Sentido de la educación inicial. Documento Número 20. Serie de orientaciones pedagógicas para la educación inicial en el marco de la atención integral http://www.colombiaaprende.edu.co/html/familia/1597/articles-341487_doc20.pdf. Consultado 19-01-17.

Ministerio de Educación Nacional. República de Colombia (2014). Modalidades y condiciones de calidad para la educación inicial. Documento Número 50. Bogotá. Disponible en: <http://www.mineduccion.gov.co/1759/w3-article-341880.html>. Consultado 26-01-17.

Moix Martínez Manuel (2004). El trabajo social y los servicios sociales. Su concepto. Cuadernos de Trabajo Social No 17, pp 131-141. Disponible en: <http://biblioteca.ues.edu.sv/revistas/10800247-8.pdf>. Consultado 17-02-17.

Motta Rosana Déborah (2010). La constitución temporal de la acción significativa: Reconstrucción de la crítica de Schutz a Weber en torno a la génesis del sentido de la acción. Revista de Filosofía A Parte Rei No 70. Disponible: <http://serbal.pntic.mec.es/AParteRei/deborah71.pdf>. Consultado 08-04-14.

Molinier Pascale (2011). Antes que todo el cuidado es un trabajo. En: Arango Luz Gabriela y Molinier Pascal (Ed) Trabajo y Ética del Cuidado. Universidad Nacional de Colombia. La Carreta Editores. Bogotá.

Moser Caroline (1989). El impacto de la recesión y políticas de ajuste a un nivel micro: las mujeres de bajos ingresos y sus hogares en Guayaquil Ecuador. En: El Ajuste Invisible. Los Efectos de la crisis económica en las mujeres pobres. UNICEF. Oficina Regional para América Latina y el Caribe. Programa Regional participación de la mujer en el desarrollo. Bogotá.

Moser Caroline (1993). Ajuste desde la Base: Mujeres de Bajos Ingresos, Tiempo y Triple Rol en Guayaquil. En: Moser Caroline (et.al). La Mujer Frente a las Políticas de Ajuste. CEPAM. Centro Ecuatoriano para la Promoción y Acción de la Mujer. Quito.

Muller Ceballos Ingrid (1989). La primera organización de un sistema de escuelas normales en Colombia. En Revista colombiana de educación, número 20, pp 24-45. Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá. Disponible en: http://www.pedagogica.edu.co/storage/rce/articulos/20_05ens.pdf. Consultado 05-02-16.

Muñiz Terra Leticia (2005). El aporte del concepto de trayectoria laboral para el estudio de las vivencias de los ex trabajadores de YPF: Reflexiones a partir de la práctica. Ponencia séptimo congreso de especialistas en estudios del trabajo: Nuevos escenarios en el mundo del trabajo: rupturas y continuidades. Universidad de Buenos Aires. Disponible en: <http://www.aset.org.ar/congresos/7/12005.pdf>. Consultado 20-07-15.

Muñiz Terra Leticia (2012). Carreras y trayectorias laborales: una revisión crítica de las principales aproximaciones teórico-metodológicas para su abordaje. En: Revista Latinoamericana de metodología de las ciencias sociales. Volumen 2 número 1. Disponible en: www.relmecs.fahce.unlp.edu.ar/article/download/v02n01a04/125. Consultado: 12-02-16.

Muñiz Terra Leticia, Roberti Eugenia, Deleo Camila (2013). Trayectorias laborales en Argentina: una revisión de estudios cualitativos sobre mujeres y varones. Revista Lavboratorio número 25. Otoño de 2013. Facultad de Ciencias Sociales, Instituto de Investigaciones Gino Germani. Universidad Nacional de Mar del Plata. Disponible en: <http://publicaciones.sociales.uba.ar/index.php/lavboratorio/article/view/119>. Consultado 26-07-16.

Muñiz Terra Leticia (2015). La perspectiva de trayectorias y carreras laborales y género. Reflexiones sobre su articulación. En: Ortale María Susana, Piovani Juan y Eguia Amalia Género, trabajo y políticas sociales: estudios de caso en el gran La Plata Argentina. Clacso. Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Disponible en: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20150714111837/genero.pdf>. Consultado 17-07-16.

Muñoz Cecilia y Pachón Ximena (1989). Mortalidad infantil, crecimiento demográfico y control de la natalidad: una lucha por la sobrevivencia de la infancia bogotana, 1900-1989. ICAN Instituto Colombiano de Antropología. Bogotá.

Muñoz Cecilia y Pachón Ximena (1991). La niñez en el siglo XX. Comienzos de siglo. Editorial Planeta. Bogotá.

Muñoz Cecilia y Pachón Ximena (1996). La aventura infantil a mediados de siglo. Editorial Planeta. Bogotá.

Muñoz Cecilia y Pachón Ximena (1999). La protección a la niñez, prioridad en las obras sociales del siglo XX. Revista Credencial Historia Número 118. Fuente: <http://www.banrepcultural.org/blaavirtual/revistas/credencial/octubre1999/118proteccion.htm>. Consultado 13-03-16

Myers Robert (1995). La educación preescolar en América Latina. El estado de la práctica. Programa de promoción de la reforma educativa en América Latina y el Caribe. Disponible en: <http://www.preal.org/Busqueda.asp?Busqueda=Myers>. Consultado 27-02-16.

Neffa Julio César (1999). Actividad, trabajo y empleo. Algunas reflexiones sobre un tema en debate. Revista orientación y sociedad. Universidad Nacional de la Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Disponible en: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.2956/pr.2956.pdf. Consultado 17-04-16.

Organización para la cooperación y el desarrollo económicos -OCDE- y Ministerio de Educación Nacional de Colombia (2016). Revisión de Políticas Nacionales de Educación. Capítulo II. Educación inicial y atención integral a la primera infancia en Colombia. http://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-356787_recurso_1.pdf. Consultado 28-01-17.

Organización Internacional del Trabajo -OIT- (2012). Un buen comienzo. La educación y los educadores de la primera infancia. Informe para el debate en el foro de diálogo mundial sobre las condiciones del personal de la educación de la primera infancia. Ginebra. Disponible en: http://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/@ed_dialogue/@sector/documents/meetingdocument/wcms_171720.pdf. Consultado 20-12-16

Oliveira Orlandina y Ariza Marina (2000). Trabajo femenino en América Latina: un recuento de los principales enfoques analíticos. En: De la Garza Toledo (Coordinador). Tratado Latinoamericano de Sociología del Trabajo. Colegio de México. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales. Universidad Autónoma Metropolitana. Fondo de Cultura Económica. México.

Oliveira Orlandina y Ariza Marina (2001). Transiciones familiares y trayectorias laborales femeninas en el México urbano. Cuadernos Pagu (17/18). Pp 339-366. Disponible en: <http://www.scielo.br/pdf/cpa/n17-18/n17a12>. Consultado 23-05-16.

Orozco Rocha Karina (2013). Las tareas del cuidado, reflejo de una barrera y diferenciada inserción laboral. En: Pacheco Gómez Edith (Coord). Los cuidados y el trabajo en México. Un Análisis a partir de la encuesta laboral y de corresponsabilidad social -ELCOS 2012-. Cuadernos de trabajo número 40. Instituto Nacional de las Mujeres. México. http://web.inmujeres.gob.mx/transparencia/archivos/estudios_opiniones/cuadernos/ct40.pdf. Consultado 17-05-16.

Oszlak Oscar (1980). Políticas públicas y regímenes políticos: reflexiones a partir de algunas experiencias latinoamericanas. Estudios Centro de Estudios Desarrollo y Sociedad -CEDES-. Volumen 3, número 2. Argentina. Disponible en: <http://unpan1.un.org/intradoc/groups/public/documents/un-dpadm/unpan040090.pdf>. Consultado 25-10-15.

Oviedo Lucas Ariel (2009). El proceso de socialización laboral en el trabajo de los teleoperadores de call y contact centers de las ciudades de corrientes y resistencia. Ponencia noveno congreso nacional de estudios del trabajo. El escenario de postconvertibilidad y los

desafíos frente a la crisis económica mundial. Asociación Argentina de estudios del trabajo. Buenos Aires Argentina. Disponible en: http://www.aset.org.ar/congresos/9/Ponencias/p10_Oviedo.pdf. Consultado 17-08-16.

Palán Zonia (1993). Impactos Sociales de las Políticas de Ajuste y Estabilización. En: Moser Caroline (et.al). La Mujer Frente a las Políticas de Ajuste. CEPAM. Centro Ecuatoriano para la Promoción y Acción de la Mujer. Quito.

Palomar Vereá Cristina (2005). Maternidad, historia y cultura. Revista la Ventana, Número 22. Centro de estudios de Género. Universidad de Guadalajara. Disponible en: www.redalyc.org/pdf/884/88402204.pdf. Consultado 22-02-16.

Panaia Marta (2014). La inclusión de la mujer en la profesión de ingeniería. En Revista Virajes, volumen 16, número 1, enero-junio, pp 19-43. Universidad de Caldas. Manizales, Colombia. Disponible en: [http://vip.ucaldas.edu.co/virajes/downloads/Virajes16\(1\)_3.pdf](http://vip.ucaldas.edu.co/virajes/downloads/Virajes16(1)_3.pdf). Consultado 23-10-16.

Paperman Patricia (2011). La perspectiva del Care: de la ética a lo político. En: Arango Luz Gabriela y Molinier Pascal (Ed) Trabajo y Ética del Cuidado. Universidad Nacional de Colombia. La Carreta Editores. Bogotá.

Parra Virginia. Riaño Pilar. Parra Amparo (1982). El trabajo con la mujer: lo que aspiramos. En: Buscando caminos. Primer seminario sobre la participación de la mujer en sectores populares. CIPROC. FECIC. ISES. Bogotá.

Parrella Rubio Sònia (2003). Mujer inmigrante y trabajadora. La triple discriminación. Editorial Antropos. España.

Parella, Rubio Sonia (2005). La Conciliación de la Vida Familiar y Laboral a Debate. Riesgos y Oportunidades desde una Perspectiva de Género. En: www.equitalica.org/nuevaitaca/documentosforo/SoniaParella.pdf. Consultado 17-03-15.

Pastor Gosálbe Inma (2008). Mujeres en la sanidad: trayectorias profesionales y acceso a cargos de responsabilidad. Ministerio de Igualdad. Instituto de la Mujer. Universidad Rovira i Virgili. Tarragona. España. Disponible en: <http://www.inmujer.gob.es/en/areasTematicas/estudios/estudioslinea2009/docs/mujeresSanidad.pdf>. Consultado 25-10-16.

Pautassi Laura (2007). Cuidado como cuestión social desde un enfoque de derechos. Comisión Económica para América Latina y el Caribe. Unidad Mujer y Desarrollo. Santiago de Chile. Disponible en: <http://www.eclac.org/publicaciones/xml/5/31535/lcl2800.pdf>. Consultado 03-11-12.

Pautassi Laura y Zibecchi Carla (2010). La provisión de cuidado y la superación de la pobreza infantil. Programas de transferencias condicionadas en Argentina y el papel de las organizaciones sociales y comunitarias. CEPAL. Serie Políticas Sociales. Santiago de Chile.

Disponible en: <http://www.cepal.org/publicaciones/xml/7/38537/sps159-dds-provision-cuidado.pdf>. Consultado 22-09-12.

Peng Ito (2010). Expansión del trabajo de cuidado en la República de Corea y consecuencias para los cuidadores Jerarquías del cuidado en Sudáfrica. *Revista Internacional del Trabajo*, vol. 129 núm. 4 p 511-528.

Peralta Gómez María Claudia (2011). Significados asociados al futuro laboral: entre la formalidad y la informalidad. *Revista Pensamiento Psicológico*. Volumen 9, número 16, pp 107-124. Disponible en: <http://www.scielo.org.co/pdf/pepsi/v9n16/v9n16a08.pdf>. Consultado 16-10-16.

Peralta María Victoria y Fujimoto Gaby (1998). La atención a la primera infancia en América Latina. Ejes centrales y desafíos para el siglo XXI. Organización de Estados Americanos OEA. Santiago de Chile. Disponible en: http://www.oei.es/inicial/articulos/atencion_primera_infancia.pdf. Consultado 10-01-16.

Peralta María Victoria (2009). El futuro de la educación inicial en Iberoamérica. Calidad desde la construcción de currículos en una perspectiva de posmodernidad. En: Palacios Jesús y Castañeda Elsa (Coords). La primera infancia (0-6 años) y su futuro. La Educación que queremos para la generación de los bicentenarios. Fundación Santillana. Organización de Estados Iberoamericanos Para la Educación la Ciencia y la Cultura. Disponible en: www.oei.es/metas2021/LAPRIMERAINFANCIA.pdf. Consultado 26-02-16

Pérez Sánchez Carmen Nieves (2004). La construcción social de la infancia. Apuntes desde la sociología. *Revista Tempora* número 7. Pp 149-168. Disponible en: <http://publica.webs.ull.es/upload/REV%20TEMPORA/7%20-%202004/09%20%28Carmen%20Nieves%20P%C3%A9rez%20S%C3%A1nchez%29.pdf>. Consultado 17-03-16.

Perrot Michele (1995). Salir. En: Duby Georges y Perrot Michelle. *Historia de las Mujeres en Occidente*. Tomo 8. El siglo XIX actividades y reivindicaciones. Bajo la dirección de Genevieve Fraisse y Michelle Perrot. Taurus.

Picchio, Antonella (1999). Visibilidad Analítica y Política del Trabajo de Reproducción Social. En: Carrasco Cristina (ed.). *Mujeres y Economía. Nuevas Perspectivas para Viejos y Nuevos Problemas*. Icaria. Barcelona.

Pillotti Francisco (2000). Globalización y convención sobre los derechos del niño: el contexto del texto. Organización de los Estados Americanos. Washington. Disponible en: <http://www.ifejant.org.pe/Aulavirtual/aulavirtual2/uploaddata/1Convencion/Francisco%20Pilloti.pdf>. Consultado 23-16-15.

Piñeros López Luz Andrea (2015). Participación laboral femenina y decisiones de cuidado infantil de las madres de niños entre cero y cinco años en Colombia. Publicaciones CANDANE. Departamento Administrativo Nacional de Estadística. Colombia. En: *Revista IB* vol 4 número 1.

Pp 138-149. Disponible en:
https://sitios.dane.gov.co/candane/images/Publicaciones/magazin_v_2014/participacion_femenina_2014.pdf.

Pinzón Manuel Ricardo (2015). Madres comunitarias: un caso paradigmático de la forma en que el derecho produce identidades. Revista en Ciencias Sociales. Facultad de Derecho y Ciencias Sociales. Universidad ICESI. Estudios sobre feminismos y género. Enero-Abril. Disponible en: http://www.icesi.edu.co/revistas/index.php/revista_cs/article/view/1910/2605
Consultado. 26-02-15.

Puyana Villamizar Yolanda (1994). Los hogares de bienestar familiar, paradojas y logros. En: La política social en los 90: Análisis desde la universidad. Universidad Nacional de Colombia e INDEPAZ. Bogotá.

Prieto Víctor Manuel (1996). El Instituto Pedagógico Nacional y la Educación de la Mujer: 1927-1936. Disponible en:
http://www.pedagogica.edu.co/storage/rce/articulos/rce34_05ensa.pdf
Consultado 03-04-2014.

Prieto Carlos y Serrano Amparo (2013). Los cuidados entre el trabajo y la vida. Presentación cuaderno de Relaciones Laborales, Vol. 31, núm.1, p11-16. Disponible en: <http://revistas.ucm.es/index.php/CRLA/article/download/41622/39681>. Consultado 30-07-14.

Puyana Villamizar Yolanda y Barreto Gama Juanita (1996). Sentí que se me desprendía el alma. Estudio del curso de socialización de un grupo de mujeres adultas de sectores populares. Universidad Nacional de Colombia. Facultad de Ciencias Humanas. Departamento de Trabajo Social. Bogotá.

Quiroz López Mónica Paz (2012). Percepciones e implicancias de mujeres profesionales con trayectorias laborales exitosas: postergación indefinida de la maternidad. Tesis para optar al grado de magister en en programa de gestión de personas en organizaciones. Facultad de Economía y Negocios. Universidad Alberto Hurtado. Santiago de Chile. Disponible en: <http://repositorio.uahurtado.cl/bitstream/handle/11242/5404/MGPOQuiroz.pdf?sequence=1>. Consultado 16-07-16.

Ramírez Vargas Luz de Socorro (1993). La Crisis Económica y las respuestas de las mujeres a través de las organizaciones de sobrevivencia. En: La mujer latinoamericana ante el reto del siglo XXI. IX jornada de investigación interdisciplinaria sobre la mujer. Instituto Universitario de Estudios de la Mujer. Ediciones Universidad Autónoma de Madrid. Madrid.

Ramírez Nashieli (2009). La primera infancia: una agenda pendiente de derechos. En: Palacios Jesús y Castañeda Elsa (coord.) La primera infancia (0-6 años) y su futuro. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación la Ciencia y la Cultura. Fundación Santillana. Disponible en: www.oei.es/metas2021/LAPRIMERAINFANCIA.pdf. Consultado 26-01-16.

Ramos Arizpe, Guillermo (1986). Relatos de don Jesús Ramos Romo. Narración e historia personal. Jiquilpan, Centro de Estudios de la Revolución Mexicana 'Lázaro Cárdenas A.C. Archivo de Historia Oral, segunda parte: "La importancia de la historia de vida en las ciencias sociales", pp.209-258.

Reimers Arias Fernando (1992). Necesidades de una política de educación inicial en América Latina y el Caribe. En: Boletín proyecto principal de educación en América Latina y el Caribe. UNESCO. Oficina regional de educación para América Latina y el Caribe. Santiago de Chile.

Reimers Arias Fernando (1999). El estudio de las oportunidades educativas de los jóvenes en América Latina. Revista Latinoamericana de Estudios educativos. México, vol XXIX, número 1 pp 17-68. Disponible en: http://www.cee.iteso.mx/BE/RevistaCEE/t_1999_1_02.pdf. Consultado 17-05-16.

Rentería Pérez Erico (2008). Nuevas realidades organizacionales y del mundo del trabajo: implicaciones para la construcción de la identidad del sujeto. Revista informes psicológicos. Número 10, pp 65-80. Universidad pontificia bolivariana. Medellín Colombia. Disponible en: <https://revistas.upb.edu.co/index.php/informespsicologicos/article/view/1697>. Consultado 15-03-16.

Rey Germán (1987). Las huellas de lo social. Interacción, socialización y vida cotidiana. Revista signo y pensamiento. Volumen 6, número 11, pp 9-30. Facultad de Comunicación y Lenguaje. Universidad Javeriana. Bogotá Disponible en: <http://revistas.javeriana.edu.co/index.php/signoypensamiento/article/view/3778>. Consultado 15-03-16.

Reséndiz García Ramón (2013). Biografía: procesos y grados teórico metodológicos. En: escuchar, observar y comprender. Sobre la Tradición cualitativa en la investigación social. Colegio de México y Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales. México.

Restrepo Darío (2001). Dimensión espacial y política de la reestructuración capitalista. Revista Economía, Sociedad y Territorio. Volumen III, número 9. Enero-junio, pp 93-126. El Colegio Mexiquense. Toluca México. Disponible en: <http://www.redalyc.org/pdf/111/11100905.pdf>. Consultado: 26-02-15.

República de Colombia (2013). Fundamentos Políticos, Técnicos y de Gestión de la Estrategia de Atención Integral a la Primera Infancia "De Cero a Siempre". Bogotá. Disponible en: <http://www.deceroasiempre.gov.co/QuienesSomos/Documents/Fundamentos-politicos-tecnicos-gestion-de-cero-a-siempre.pdf>. Consultado 01-05-14.

Ríos Beltrán Rafael (2012). Escuela nueva y saber pedagógico en Colombia. Apropiación, modernidad y métodos de enseñanza. Primera mitad del siglo XX. Revista Historia y Sociedad. Número 24, enero-junio, pp 79-107. Medellín. Disponible en: <http://www.scielo.org.co/pdf/hiso/n24/n24a03.pdf>. Consultado 20-10-16.

Roberti, María Eugenia (2011) El enfoque biográfico en el análisis social: Una aproximación a los aspectos teórico-metodológicos de los estudios con trayectorias laborales [En línea]. Tesis doctoral. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Disponible en: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.683/te.683.pdf>. Consultado: 30-07-15.

Roberti María Eugenia (2012a). Rupturas y subjetividades: Un acercamiento a la perspectiva de las trayectorias laborales. Revista Sociología del Trabajo Número 18 Volumen XV. Argentina. Disponible en: <http://www.scielo.org.ar/pdf/tys/n18/n18a17.pdf>. Consultado 30-07-15.

Roberti María Eugenia (2012b). El enfoque biográfico en el análisis social: claves para un estudio de los aspectos teórico-metodológicos de las trayectorias laborales. Revista Colombiana de Sociología. Vol 31 No 1, enero-junio. Disponible en: www.revistas.unal.edu.co/index.php/recs/article/.../31353%3A%3Apdf. Consultado 30-07-15.

Roberti María Eugenia (2012c). Rupturas y subjetividades: un acercamiento a la perspectiva de las trayectorias laborales. Revista trabajo y sociedad, sociología del trabajo. Núcleo básico de revistas argentinas (Conacyt, Conicet). No 18 vol XV. Pp 267-277. Disponible en: http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1514-68712012000100017. Consultado 17-07-16.

Roberti, María Eugenia (2012d). Claves para un análisis de las categorías espaciales en los estudios sobre trayectorias laborales. Geograficando Memoria Académica, 8 (8) pp 39-60. Disponible en: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.5484/pr.5484.pdf. Consultado: 27-07-16.

Rodríguez Corina (2007). Economía del cuidado, equidad de género y nuevo orden económico internacional. En: del Sur hacia el Norte: Economía política del orden económico internacional emergente. Giron, Alicia; Correa, Eugenia. CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Buenos Aires. Disponible en: http://biblioteca.clacso.edu.ar/ar/libros/sursur/giron_correa/22RodriguezE.pdf. Consultado 26-02-15.

Rodríguez Corina (2010). La organización del cuidado de niños y niñas en la Argentina y el Uruguay En: Montaña Sonia y Calderón Coral. El Cuidado en Acción. Entre e Derecho y el Trabajo, Cuaderno de la CEPAL No 94. Naciones Unidas. Disponible en: <http://www.eclac.org/publicaciones/xml/9/40119/CUE94.pdf>. Consultado 03-11-12

Rodríguez Lilia (1993). Respuestas de las mujeres pobres frente a la crisis en el Ecuador. En. Moser Caroline (et.al). La Mujer Frente a las Políticas de Ajuste. CEPAM. Centro Ecuatoriano para la Promoción y Acción de la Mujer. Quito.

Rodríguez Pascual Iván (2000). ¿Sociología de la infancia? Aproximaciones a un campo de estudios difuso. Revista Internacional de Sociología (RIS) Tercera Época, nº 26, Mayo-Agosto, 2000, pp. 99-124. Disponible en:

http://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/6182/Sociologia_de_la_infancia.pdf?sequence=2. Consultada 27-10-16.

Rocha Sánchez Lola. Bustelo Eduardo. Zuñiga Luis. López Ernesto (1989). Mujer, Crisis económica y políticas de ajuste. Interpretación y Balance preliminar. En: El Ajuste Invisible. Los Efectos de la crisis económica en las mujeres pobres. UNICEF. Oficina Regional para América Latina y el Caribe. Programa Regional participación de la mujer en el desarrollo.

Rolla Andrea y Rivadeneira Mercedes (2006). ¿Por qué es importante y cómo es una educación preescolar de calidad?. Revista en Foco No 76. Disponible en: http://www.expansiva.cl/media/en_foco/documentos/19062006104123.pdf. Consultado 18-05-16.

Romero Tatiana (2009). Políticas de primera infancia en Iberoamérica: avances y desafíos en el siglo XXI. En: Palacios Jesús y Castañeda Elsa (coord.) La primera infancia (0-6 años) y su futuro. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación la Ciencia y la Cultura. Fundación Santillana. Disponible en: www.oei.es/metas2021/LAPRIMERAINFANCIA.pdf. Consultado 26-01-16.

Sáenz Javier, Saldarriaga Oscar, Ospina Armando (1997). Mirar la infancia: pedagogía, moral y modernidad en Colombia. 1903-1946. Ediciones Uniandes. Universidad de Antioquia. Ediciones Foro Nacional. Bogotá.

Sáenz María Macarena (2014). Problemas Sociales y Políticas Sociales desde la Sociología de los Cuerpos y las Emociones. En: De Sena Angélica (Ed). Las políticas hechas cuerpo y lo social devenido emoción. Lecturas sociológicas de las Políticas Sociales. Disponible en: biblioteca.clacso.edu.ar/Argentina/iigg-uba/.../Las_politicas_ebook.pdf. Consultado 05-03-16.

Sajón Rafael (1972). Jardín de infantes. En: Ministerio de Educación Nacional. Oficina Coordinadora de la Cooperación Internacional. Centro Internacional de la infancia, convenio UNICEF, UNESCO. Primer seminario internacional sobre educación preescolar. Colombia.

Salazar María Cristina (1989). Los Vaivenes de la Política Social del Estado. El caso de los hogares infantiles del ICBF. Revista Colombiana de Educación. Número 20 pp 119-128. Disponible en: www.pedagogica.edu.co/storage/rce/articulos/20_11pole.pdf. Consultado 26-03-15.

Salazar Rodríguez Rebeca (2007). México: servicios de cuidado y división de responsabilidades dentro del hogar. Proyecto Comercio, Género y Equidad en América Latina. Generando conocimiento para la acción política. International Development Research Centre. Centre de Reserches pour le développement International. Red Internacional de Género y Comercio. Disponible en: <http://www.generoycomercio.org/areas/investigacion/mexico/Mex-cuidado.pdf>. Consultado 13-08-12.

Salles Vania (1994). Pobreza, pobreza y más pobreza. En: Las Mujeres en la Pobreza. Grupo Interdisciplinario sobre Mujer, Trabajo y Pobreza. El Colegio de México. México.

Sánchez Vargas Armando, Herrera Merino Ana Liz, Perrotini Hernández Ignacio (2015). Participación laboral femenina y uso del tiempo en el cuidado del hogar en México. Revista contaduría y administración Vol 60. Pp 661-652. Disponible en: <http://www.scielo.org.mx/pdf/cya/v60n3/0186-1042-cya-60-03-00651.pdf>. Consultado 17-07-16.

Sánchez Salcedo José Fernando (2014). Los hospicios y asilos de la beneficencia de Cundinamarca entre 1917 y 1928: discursos y prácticas. Revista Sociedad y Economía, número 26, pp 65-92. Disponible en: <http://www.scielo.org.co/pdf/soec/n26/n26a04.pdf>. Consultado el 18-10-16.

Santos Luis Fernando (2016). Teoría Sociológica y trayectorias profesionales: nociones para el análisis del mercado de trabajo en América Latina. En: Castillo Dídimo, Baca Norma y Todaro Rosalba (Coordinadores). Trabajo global y desigualdades en el mercado laboral. Universidad Autónoma del Estado de México. Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales y Centro de Estudios de la Mujer. Disponible en: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20160225024249/TrabajoGlobal.pdf>. Consultado: 17-07-16.

Scott Joan (1993). La Mujer Trabajadora en el siglo XIX. En: Duby Georges y Perrot Michelle. Historia de las Mujeres en Occidente. Tomo IV. El siglo XIX. Taurus. Barcelona.

Scott, Joan W. 1996 (1986). "El género: una categoría útil para el análisis histórico", en M. Lamas(Comp.) El género: la construcción cultural de la diferencia sexual, PUEG/Miguel Ángel Porrúa. Colección Las ciencias sociales. Estudios de Género. México.

Secretaría Distrital de Planeación –SDP- (2009_a). Conociendo la localidad de Kennedy. Diagnóstico de los aspectos físicos, demográficos y socioeconómicos. Alcaldía Mayor de Bogotá. Bogotá. Disponible en: <http://www.sdp.gov.co/portal/page/portal/PortalSDP/InformacionEnLinea/InformacionDescargableUPZs/Localidad%208%20Kennedy/Monografias/08%20Localidad%20de%20Kennedy.pdf>. Consultado 17-07-2015.

Secretaría Distrital de Planeación –SDP- (2009_b). Conociendo Bogotá y sus Localidades. Diagnóstico de los aspectos demográficos y socioeconómicos. Alcaldía Mayor de Bogotá. Bogotá. Disponible en: http://www.sdp.gov.co/portal/page/portal/PortalSDP/ciudadania/Publicaciones_SDP/21_bogota_%20D_C_monografia_jul_2009.pdf. Consultado 14-04-16

Secretaría Distrital de Planeación-SDP- (2011). 21 monografías de las localidades del Distrito Capital. Diagnóstico de los aspectos físicos, demográficos y socioeconómicos año 2011. Alcaldía Mayor de Bogotá. Bogotá. Disponible en: http://www.sdp.gov.co/portal/page/portal/PortalSDP/ciudadania/Publicaciones_SDP/21_bogota_%20D_C_monografia_jul_2009.pdf. Consultado 24-07-15.

Serna Guadalupe (2003). Propuestas y hallazgos preliminares para un análisis sobre mujeres ejecutivas en la ciudad de México. Revista Desacatos número 11 primavera. Pp 77-96. Centro de Investigaciones y Estudios superiores en Antropología Social (CIESAS). Disponible en: <http://www.scielo.org.mx/pdf/desacatos/n11/n11a5.pdf>.

Silveira Netto Nunes Eduardo (2012). La infancia latinoamericana y el Instituto Internacional Americano de Protección a la Infancia (1916-1940). Disponible en: <http://www.historicas.unam.mx/publicaciones/publicadigital/libros/miradas/miradas.html>. Consultado 22-04-14.

Soto Franci y Casanova Helen (2009). Madres Comunitarias: el ser y el hacer, una construcción social. Tesis licenciatura en etno-educación y Desarrollo Comunitario. Universidad Tecnológica de Pereira. Facultad de Ciencias de la Educación. Escuela de Ciencias Sociales. Pereira. Disponible en: <http://repositorio.utp.edu.co/dspace/bitstream/11059/1590/1/3054S718.pdf>

Soul Julia (2010). "Acá lo que cambió todo fue la privatización". Aproximaciones antropológicas a las prácticas obreras en los espacios laborales en proceso de privatización y reconversión productiva. Revista Theomai. Estudios sobre sociedad y desarrollo. Número 21 primer semestre, pp 42-61. Disponible en: revista-theomai.unq.edu.ar/NUMERO%2021/ArtSoul.pdf. Consultado 01-04-16.

Staab Silke and Gerhard Roberto (2010). Childcare Service Expansion in Chile and Mexico For Women or Children or Both?. Gender and Development Programme Paper Number 10. United Nations Research Institute for Social Development. Disponible en: <http://www.cepal.org/dds/noticias/paginas/7/41897/StaabGerhardPP2010.pdf> consultado 03-01-12.

Staab Silke y Razavi Shahra (2010). Mucho trabajo y poco salario. Perspectiva internacional de los trabajadores del cuidado. Revista Internacional del Trabajo, vol. 129 núm. 4 p 449-467.

Strauss Anselm y Corbin Juliet (2002). Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada. Editorial Universidad de Antioquia. Facultad de Medicina. Medellín.

Sulmot Denis (1989). Reflexiones sobre el sentido del trabajo. En: Revista Debates en Sociología, número 15. Departamento de Ciencias Sociales de la Universidad Católica del Perú. Disponible en: <http://revistas.pucp.edu.pe/index.php/debatesensociologia/article/view/7102/7293> Consultado 28-09-15.

Tarrés María Luisa (2007). Las identidades de género como proceso social: rupturas, campos de acción y construcción de sujetos. En: Guadarrama Rocío y Torres José Luis (coord). Los significados del trabajo femenino en el mundo global. Estereotipos, transacciones y rupturas. Anthropos. Universidad Autónoma Metropolitana de México. México.

Guía Taylor Allen Anne (1989). "Vivamos con Nuestros Hijos". Los movimientos en defensa del jardín de infancia en Alemania y en Estados Unidos 1840-1914. Revista de Educación No 290. P 113-134. Disponible en: <http://redined.mecd.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/70206/00820073003526.pdf?sequence=1> Consultado 01-04-14

Terra Muñiz Leticia. Hasicic Cintia. Maturano Malena (2013_b) El género como perspectiva para comprender las carreras laborales de varones y mujeres: reflexiones a partir estudio de caso de trabajadores/as de los sectores petrolero y del calzado. III jornadas del centro interdisciplinario de investigaciones en género. La Plata Argentina. En Memoria Académica. Disponible en: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.3398/ev.3398.pdf. Consultado 17-07-16.

Tepichin Valle Ana María (2016). Conocimiento de la pobreza desde un enfoque de género. Propuesta de un marco analítico. Centro de estudios sociológicos. Programa Interdisciplinario de estudios de la Mujer. El Colegio de México. Ciudad de México.

Thomas Carol (2011). Deconstruyendo los conceptos de cuidados. En: Cristina Carrasco, Cristina Borderías y Teresa Torns (eds.). El trabajo de Cuidados Historia, Teoría y Políticas. Libros de la Catarata. Madrid.

Tobío Constanza (2005). Madres que trabajan. Dilemas y estrategias. Colección feminismos. Ediciones cátedra. Universitat de Valencia. Instituto de la Mujer. Madrid.

Tolfo Suzana da Rosa, Chalfin Coutinho Maria, Baasch, Davi Soares Cugnier Joana. (2011). Sentidos y significados del trabajo: un análisis con base en diferentes perspectivas teóricas y epistemológicas en psicología. Revista Univ. Psychol. Bogotá, Colombia Volúmen 10. No. 1 PP. 175-188 ene-abr. Disponible en: <http://revistas.javeriana.edu.co/index.php/revPsycho/article/viewFile/415/790> Consultado 22-09-13.

Touriñán López Jose Manuel (1996) Análisis conceptual de los procesos educativos formales, no formales e informales. Revista teoría de la educación. 8, 1996, pp. 55-79. Disponible en: <http://revistas.usal.es/index.php/1130-3743/article/viewFile/3092/3120>. Consultado 20-02-17.

Tronto Joan (2004). Cuando la ciudadanía se cuida: una paradoja neoliberal del bienestar y la desigualdad. Congreso internacional SARE 2005 ¿Hacia qué modelo de ciudadanía? Emakunde. Instituto vasco de la mujer. Disponible en: http://www.emakunde.euskadi.eus/contenidos/informacion/pub_jornadas/es_emakunde/adjuntos/sare2004_es.pdf. Consultado 16-02-15.

Ullmann Heidi, Maldonado Valera Carlos, Nieves Rico María (2014). La evolución de las estructuras familiares en América Latina 1990-2010. Los retos de la pobreza, la vulnerabilidad y el cuidado. Comisión Económica para América Latina -CEPAL-. Serie Políticas Sociales. Santiago de Chile. Disponible en:

http://200.9.3.98/bitstream/handle/11362/36717/S2014182_es.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Consultado 16-03-16.

UNESCO (2010). Conferencia mundial sobre atención y educación de la primera infancia (AEPI) construir la riqueza de las naciones. 27-29 de septiembre de 2010. Moscú. Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001898/189882s.pdf>.

UNICEF (2008). El Cuidado Infantil en los países industrializados: transición y cambio. Una tabla clasificatoria de la educación y los cuidados durante la primera infancia en los países económicamente avanzados. Centro de investigaciones Innocenti. Report Card 8. Florencia Italia. Disponible en: http://www.unicef-irc.org/publications/pdf/rc8_spa.pdf. Consultado 01-03-16.

UNICEF (2009). Implementación a gran escala. El desarrollo de la primera infancia en América Latina. Diseñando programas de desarrollo de la primera infancia exitosos y sostenibles con cobertura nacional. Oficina regional de UNICEF para América Latina y el Caribe. Disponible en: https://www.unicef.org/lac/Gran_Escala_UNICEF_Vargas_Baron.pdf. Consultado 18-03-16.

UNICEF, OEI, UNESCO e IIEP (2015). La inversión en la primera infancia en América Latina. Propuesta metodológica y Análisis en países seleccionados de la región. República de Panamá. Disponible en: https://www.unicef.org/lac/UNICEF_ISPI_full_doc_201512.pdf. Consultado 28-01-17.

Valerín Alvarado Evelín y Chinchilla Melisa (2012). Significado del trabajo para las vendedoras ambulantes de la avenida central de San José. Cuadernos de Antropología No 22. Universidad de Costa Rica. Pp 1-22. Disponible en: <http://revistas.ucr.ac.cr/index.php/antropologia/article/view/6092>. Consultado 16-07-16.

Varela Fernández Julia (1988). Maestras en formación: problemas epistemológicos y metodológicos de sociología de las profesiones. Revista Ábaco, No 5, Educación y sociedad postindustrial, otoño, 1988, pp 72-80. Fuente: <http://www.jstor.org/stable/20795647>. Consultado 17-07-15.

Vargas Alejo (1999). Notas sobre el Estado y las políticas públicas. Almudena Editores. Bogotá.

Vázquez Pasos Luis (1999). Identidad, henequén y trabajo. Los desfribiladores de Yucatán. El Colegio de México. Centro de Estudios Sociológicos. México.

Vega Solís Cristina (2009). Culturas del Cuidado en Transición. Espacios Sujetos e Imaginarios en una Sociedad de Migración. Editorial UOC. Barcelona.

Vega Cristina y Gutiérrez Rodríguez Encarnación (2014). Nuevas aproximaciones a la organización social del cuidado. Debates latinoamericanos presentación del Dossier. Íconos. Revista de Ciencias Sociales. Número. 50, Quito, septiembre 2014, pp. 9-26 Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales-Sede Académica de Ecuador. Disponible en: <http://www.flacsoandes.edu.ec/iconos/index.php/iconos-50>. Consultado 28-01-15.

Vegas Emiliana, Cerdán Infantes Pedro, Dulkerberg Erika, Molina Erika (2006). Evidencia Internacional sobre políticas de primera infancia que estimulen el desarrollo infantil y faciliten la inserción laboral femenina. Documento de trabajo Banco Mundial Oficina para Uruguay, Chile, Paraguay y Argentina. Disponible en: www.oei.es/inicial/articulos/politicas_infancia_estimulo_desarrollo.pdf. Consultado: 17-06-16.

Vela Peón Fortino (2013). Un acto metodológico básico de la investigación social: la entrevista cualitativa. En: escuchar, observar y comprender. Sobre la Tradición cualitativa en la investigación social. Colegio de México y Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales. México.

Villavicencio Maritza (1989). Impacto de los comedores de mujeres. En: Galer Nora y Nuñez Pilar (ed). Mujeres y comedores populares. Sepade. Lima.

Vitola Verónica Andrea (2016). El uso del concepto de sectores populares en las ciencias sociales. En: Revista conflicto social, año 9, número 15, enero- junio. Disponible en: <http://publicaciones.sociales.uba.ar/index.php/CS/article/viewFile/1805/1537>. Consultado 06-02-17.

Vogler Pia, Crivello Gina y Woodhead Martin (2008). La investigación sobre las transiciones en la primera infancia: Análisis de nociones, teorías y prácticas. Cuadernos sobre desarrollo infantil temprano. Fundación Bernard Vaan Leer. Disponible en: <http://www.revistasociologica.com.mx/pdf/7502.pdf>. Consultado 24-02-15.

Weber Max (1944). Economía y Sociedad. Esbozo de sociología comprensiva. Fondo de Cultura Económica. México.

Weller Jurgen (2011). Panorama de las condiciones de trabajo en América Latina. Revista nueva sociedad No 232. Marzo Abril. Pp 32-49. Disponible en: http://www.responsable.net/sites/default/files/panorama_de_las_condiciones_de_trabajo_en_america_latina.pdf. Consultado 12-16-15.

Yáñez Sonia (2004). La flexibilidad laboral como nuevo eje de la producción y la reproducción social. En: Todaro Rosalba y Yáñez Sonia. El trabajo se transforma: relaciones de producción y relaciones de género. Centro de Estudios de la Mujer. Santiago de Chile.

Zabludovsky, Gina (2007). Mujeres en cargos de dirección del sector privado en México. Revista Latinoamericana de Administración número 38, primer semestre, pp 9-26. Consejo Latinoamericano de Escuelas de Administración. Bogotá. Disponible en: <http://www.redalyc.org/pdf/716/71603803.pdf>. Consultado 23-10-16.

Zibecchi Carla (2013). Organizaciones comunitarias y cuidadoras: reconfiguración de responsabilidades en torno al cuidado infantil. En: Pautassi Laura y Zibecchi Carla (coordinadoras). Las Fronteras del Cuidado. Agenda, derechos e infraestructura. Equipo Latinoamericano de Justicia de Género. Editorial Biblos. Derechos Sociales y Políticas Públicas. Buenos Aires.

Zibecchi Carla (2014). Cuidadoras del ámbito comunitario: entre las expectativas de profesionalización y el 'altruismo' En Íconos. Revista de Ciencias Sociales. Número. 50, Quito, septiembre 2014, pp. 9-26 Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales-Sede Académica de Ecuador. Disponible en: <http://www.flacsoandes.edu.ec/iconos/index.php/iconos-50>. Consultado 28-01-15.

Zimmermann Arthur (2000). Gestión del cambio organizacional. Caminos y herramientas. Ediciones ABYA-YALA. Quito Ecuador. Disponible en: <https://repository.unm.edu/bitstream/handle/1928/11721/Gesti%C3%B3n+del+cambio+organizacional.pdf?sequence=1>. Consultado 20-02-17.

Páginas de internet.

Instituto interamericano del niño: <http://iin.oea.org/>

Museo virtual de historia de la educación -MVHE-: <http://www.um.es/muvhe/user/>.

Real Academia Española de la Lengua: <http://www.rae.es/> Ministerio de Educación Nacional República de Colombia: <http://www.mineduccion.gov.co>.

Anexo 1. Guía orientadora de las entrevistas.

A continuación aparece la guía elaborada para desarrollar las entrevistas, que contiene las preguntas orientadoras generales que se usaron durante las conversaciones establecidas con las educadoras. Cabe señalar que durante los encuentros se buscó que las trabajadoras se expresaran lo más libremente posible en narrativas sobre su trayectoria laboral, educativa y familiar. Sin embargo, se formuló la siguiente lista de preguntas para ser utilizadas si era necesario con el fin de profundizar en aspectos de interés que pudieran ser abordados por las entrevistadas de manera muy somera o incluso pasados por alto.

Introducción.

Mi nombre es Vivian Castro Romero, soy socióloga y me encuentro haciendo un doctorado en Ciencias Sociales en el Colegio de México. Solicité su colaboración para que por favor participe en el desarrollo de mi tesis, que trata sobre el trabajo de las educadoras de la infancia en la ciudad de Bogotá. Específicamente me interesa conocer las trayectorias de las mujeres que se encuentran dedicadas a esta actividad y los principales cambios que cada una de ustedes identifica en la forma de trabajar a lo largo de los años que lleven dedicadas a la atención de niñas y niños.

Dentro de la entrevista realizaré algunas preguntas que me permitan ubicar sus características generales y posteriormente conversaremos sobre su trabajo, para lo cual la invito a que me cuente todo lo que considere importante o pertinente en cada uno de los temas que le voy a proponer, y a que por favor se sienta lo más libre posible para comentarme sus experiencias, ya que todas son muy relevantes para mí como investigadora que desea conocer más sobre su trabajo.

Si para usted está bien, la entrevista será grabada en su totalidad, ya que eso facilita la conversación, porque me evita la toma de notas. Posteriormente transcribiré toda la entrevista y utilizaré fragmentos de la misma dentro de mi tesis, pero sin suministrar el nombre verdadero de ninguna de las trabajadoras, de manera que no se pueda ubicar específicamente quien dijo qué, pero si se pueda mostrar un poco como viven ustedes su actividad y la manera como desarrollan esta importante labor en los jardines infantiles del Distrito.

Quiero saber si tiene alguna duda sobre lo que le planteo y si está de acuerdo con participar en mi investigación como una de las trabajadoras entrevistadas. De ser así, le agradezco el tiempo y el interés por colaborarme y podemos empezar con la conversación que le propongo.

Parte 1. Generalidades de la entrevistada.

Para iniciar me interesa preguntarle algunos datos generales sobre su vida que me permitan realizar una pequeña caracterización de las educadoras a la vez que comprender de mejor manera la información que me suministre a lo largo de la entrevista.

- ¿Cuál es su nombre?
- ¿En qué año nació?
- ¿Dónde nació?
- ¿Profe, usted qué estudios tiene?

Dependiendo de la respuesta de la entrevistada se le preguntará:

- ¿En qué año terminó el bachillerato?
- ¿En qué año terminó la universidad?

Además de esos estudios que me comenta, ¿ha participado en otros procesos de educación?

- ¿Cuáles?
- ¿Ofrecidos por quienes?

Por favor ¿cuénteme un poco sobre su familia de origen? ¿Quiénes la componían y qué hacían?

Dependiendo de los contenidos que la entrevistada otorgue a esta pregunta se indagará sobre los siguientes aspectos:

- ¿Vivió con la madre?
- ¿Vivió con el padre?
- ¿Tiene hermanos o hermanas? ¿Cuántos?
- ¿Hasta qué año estudió su madre?
- ¿A qué se dedicaba su madre?
- ¿Hasta qué año estudió su padre?
- ¿A qué se dedicaba su padre?
- En relación con lo económico, cómo recuerda esa etapa de la vida con su familia de origen, ¿considera que pasó necesidades o tuvo una vida más bien cómoda?.

Por favor cuénteme un poco sobre su familia actual, ¿quiénes la componen y qué hacen?

- ¿Ha estado en unión conyugal?

- ¿Tiene hijos/as? ¿De qué edades?
- ¿Actualmente con quienes vive?
- ¿Dónde vive? ¿Cuál es su barrio y localidad?
- ¿Cuál es su estrato socioeconómico?
- ¿Tiene vivienda propia o arrendada?

Parte 2. Historia laboral.

Profe cuénteme sobre su trabajo, ¿cuál ha sido su trayectoria en el trabajo con la niñas y niños?

Preguntas de profundización a formular dependiendo de los énfasis que la entrevistada otorgue a la narrativa sobre su trayectoria.

- ¿Cómo llegó a esta actividad?
- ¿Por qué se dedica al trabajo con niñas y niños?
- ¿Cuál fue su primer empleo con niños y niñas?
- ¿Cuántos años tenía?
- ¿Qué recuerda de ese trabajo?
- ¿Qué fue necesario para llegar a ese trabajo? ¿le pidieron alguna experiencia previa o algún nivel educativo específico?
- ¿En ese momento estaba casada o en unión? ¿Tenía hijos?
- ¿Ya había estudiado su carrera cuando empezó a trabajar con niños?
- ¿Usted cree que es importante estudiar? ¿El estudio aporta para el trabajo con niñas y niños?
- ¿Cuénteme sobre su trayectoria luego de ese primer empleo, donde más ha trabajado? ¿Qué cursos ha tenido a su cargo?
- ¿Sus hijos nacieron cuando ya trabajaba en jardines infantiles?
- ¿Los cuidó o cuida en su lugar de trabajo?

Centrándonos ya en su empleo actual con la Secretaría de Integración Social, me interesa conocer, cuál ha sido su trayectoria dentro de la entidad.

Preguntas de profundización a formular dependiendo de los énfasis que la entrevistada otorgue a la narrativa sobre su trayectoria.

- ¿En qué año se vinculó con la Secretaría de Integración Social?
- ¿Cómo llegó al empleo con Secretaría Distrital de Integración Social?
- ¿Qué recuerda de ese ingreso?
- ¿Trajo algún cambio para su vida empezar a trabajar con la Secretaría?
- ¿Cuál fue su tipo de contratación? ¿Qué tipo de contrato tenía? ¿Es el mismo en la actualidad? O ¿ha cambiado la modalidad de contrato?
- ¿Cuál es su cargo actual? ¿Siempre ha desempeñado el mismo cargo o ha cambiado de cargo en el tiempo que lleva dentro de la Secretaría?
- ¿Cuáles son sus funciones actuales? ¿Siempre han sido las mismas?
- ¿Cuánto gana actualmente? ¿Siempre ha ganado más o menos lo mismo o ha habido cambios?

Parte 3. Cambios en el trabajo con niñas y niños a lo largo del tiempo.

Pensando en el tiempo que me cuenta que lleva vinculada con la Secretaría, ¿considera que ha habido cambios en la forma de trabajar en los jardines infantiles? ¿Cuáles serían esos cambios?

Preguntas de profundización a formular dependiendo de los énfasis que la entrevistada otorgue a la narrativa sobre los cambios en el trabajo.

- ¿Considera que ha cambiado la forma de trabajar con niñas y niños? ¿Por qué? ¿Qué piensa sobre esos cambios?
- ¿Considera que los lineamientos pedagógicos elaborados desde la Secretaría han generado cambios en la forma de trabajar en los jardines infantiles? ¿Por qué?
- ¿Considera que ha habido cambios en la forma como se organiza el trabajo de las educadoras? ¿Cuáles? ¿Qué piensa sobre esos cambios? ¿Le parecen positivos o negativos? ¿Por qué?
- ¿Cómo está viviendo esos cambios?

Parte 4. Experiencia de trabajo actual dentro del marco de relaciones en el que se lleva a cabo.

- ¿Profe para usted qué es educar?

- ¿Para usted qué es cuidar?
- ¿Qué habilidades hay que tener para dedicarse a este trabajo?
- ¿Esas habilidades las tienen por igual mujeres y hombres? ¿Por qué?
- ¿Será que las mujeres que son madres tienen ventajas para este trabajo? ¿Por qué?
- ¿Cómo es su relación con niños y niñas acá en el jardín?

Preguntas de profundización a formular dependiendo de la descripción sobre la relación con niñas y niños que realice la entrevistada:

- ¿Se ven muchas problemáticas en estos niños y niñas? ¿Cuáles?
- ¿Cómo es trabajar en este medio social que me describe?
- ¿Cómo es esa experiencia de trabajo con niños y niñas que tienen tantas carencias?
- ¿Cuál es el propósito de su trabajo con ellas y ellos?
- ¿Se encariña con ellos y ellas profe?
- ¿Qué son los derechos de las y los niños? ¿Siempre se ha hablado de esos derechos?

¿Y la relación con padres, madres o acudientes que asisten al jardín cómo es?

Preguntas de profundización a formular dependiendo de la descripción sobre la relación con niñas y niños que realice la entrevistada:

- ¿Siempre ha sido así como me lo describe o eso ha cambiado en el tiempo?
- ¿Ha habido problemas con estas personas acudientes de los niños y niñas?
- ¿De qué tipo?, ¿Cómo se resuelven?

¿cómo se siente ahora en su trabajo profe?

- ¿Le gusta su trabajo? ¿Por qué?
- ¿Hay algo que no le guste de su trabajo? ¿Por qué?
- ¿Considera que su trabajo es importante?
- ¿Considera que su trabajo está suficientemente valorado?
- ¿Considera que este trabajo es estresante o más bien tranquilo?

Parte 5. Expectativas sobre el futuro.

¿Cómo se siente ahora en su trabajo?

Preguntas de profundización a formular dependiendo de los énfasis que la entrevistada otorgue a la descripción sobre cómo se siente en su trabajo actual con la Secretaría.

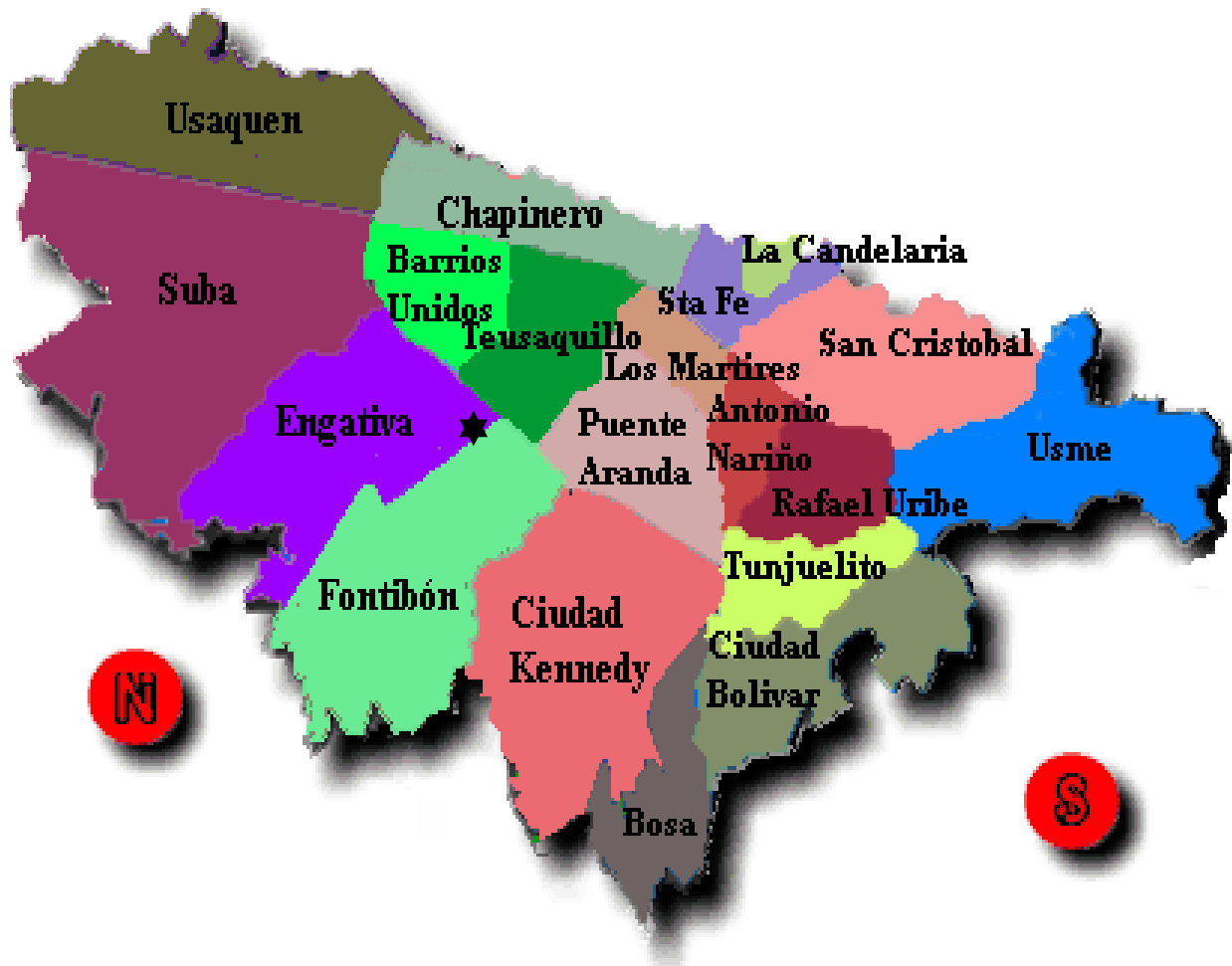
Profe, ¿usted cómo se ve en el futuro?

Preguntas de profundización a formular dependiendo de los énfasis que la entrevistada otorgue a su narrativa sobre su visión de futuro.

- ¿Cuáles son sus expectativas en el trabajo?
- ¿Quiere continuar aquí? ¿Quiere cambiar? ¿Por qué?

Espero que se cumplan todas sus expectativas, gracias por su atención y por dedicar este tiempo para conversar conmigo, lo que me cuenta es muy importante para el desarrollo de mi investigación. Por último, quisiera preguntarle cómo se sintió y si quiere adicionar algo más sobre alguno de los temas que tratamos.

Anexo 2. Ubicación de la localidad de Kennedy en el mapa de Bogotá.



Fuente: Secretaría Distrital de Planeación (2009b). Alcaldía Mayor de Bogotá. Documento: Conociendo Bogotá y sus Localidades. Diagnóstico de los aspectos demográficos y socioeconómicos. Bogotá. Disponible en: http://www.sdp.gov.co/portal/page/portal/PortalSDP/ciudadania/Publicaciones_SDP/21_bogota_%20D.C_monografia_jul_2009.pdf.

Anexo 3. Consideraciones relativas al tema de infancia dentro de los Planes de desarrollo Bogotá 1988-2016.

Andrés Pastrana Arango (1988-1990)

Primer alcalde elegido para la ciudad por votación popular. En ese momento no se encontraban establecidos instrumentos formales para la formulación de planes de desarrollo, pero de su informe de gobierno, se desprende que priorizó el tema de la eficiencia administrativa, combate a la corrupción y creación de la carrera administrativa en la ciudad. También refirió a la importancia de la participación ciudadana y a la privatización como herramienta para el logro de la eficacia. Las referencias al tema de infancia aparecen principalmente en alusión a los programas de bienestar en cada una de las entidades públicas, sobre los cuales se afirmó que se extendería su cubrimiento. Asimismo, que implementarían programas de educación y recreación para hijos de empleados.

Apareció una alusión a las casas vecinales, definidas como un programa coordinado desde el despacho de la primera dama de la ciudad, en el que mujeres de la comunidad cuidaban a los hijos de otras mujeres mientras salían a trabajar. Sobre éstas voluntarias se señaló que consiguieron los implementos necesarios para desarrollar sus labores y que durante el periodo de gobierno las 103 casas existentes fueron visitadas por la primera dama quien les entregó dotación para las labores, además de servicios como visitas médicas.

Juan Martín Caicedo Ferrer 1991-1992

Con base en un diagnóstico sobre el desarrollo desigual de la ciudad y la existencia de zonas marginales con alto índice de pobreza, enfatizó la necesidad de avanzar en la desconcentración de funciones y la participación comunitaria. También propuso políticas relacionadas con la reducción de desequilibrios sociales y urbanos, aumentar el gasto social, desarrollar programas sectoriales con base en políticas que estimularan la participación ciudadana. En estos postulados no realizó alusiones explícitas a programas para la atención de niñas y niños, sino a políticas sectoriales en general.

Jaime Castro 1993-1995 “prioridad social”

Se realizó en atención a los lineamientos del artículo 339 de la Constitución Política Nacional donde se señala que los planes de desarrollo estarán constituidos por una parte estratégica y un plan de inversiones para la duración de cada periodo administrativo.

En el marco del título 1 dedicado al tema del desarrollo social y humano, se incluyeron los programas relativos a los diferentes sectores en los que se organizaba la gestión pública en la ciudad (salud, educación, bienestar social, recreación y deporte, cultura y seguridad ciudadana y vivienda.

Allí, en el artículo 9 se planteó la necesidad de proteger a la infancia, posteriormente, en artículos subsiguientes se plantearon programas especiales para este grupo, relacionados con atención inmunológica, fortalecimiento a la lactancia y nutrición de infantes, así como a la apertura de cupos para el aprestamiento escolar de infantes.

Antanas Mockus Sivickas 1995-1997 “formar ciudad”

El énfasis de la acción gubernamental se ubicó en la defensa del patrimonio de la ciudad, el buen uso del recurso público y la apropiación de la ciudad desde el fomento de la cultura ciudadana. Estableció metas en las que incluyó asegurar una mayor y mejor protección a las mujeres y a la infancia. En el artículo dedicado a la protección social estableció promover el bienestar de grupos poblacionales en condiciones materiales y sociales críticas, haciendo énfasis en acciones preventivas y de

inclusión social, a través de la participación activa de la familia, la comunidad y las instituciones públicas y privadas.

Enrique Peñalosa Londoño 1998-2000 “por la Bogotá que queremos”

Estructuró el plan alrededor de siete prioridades, entre las que se incluyó la Desmarginalización de la ciudad. A su interior se formuló que se ejecutaría un programa de atención a niños entre cero y seis años, en el que se integrara el cuidado diario con intervenciones formativas. Además, en el que confluyeran diferentes instituciones. Por otro lado, propuso poner en funcionamiento centros de atención mediante alianzas con el sector privado.

Antanas Mockus Sivickas 2001-2004 “para vivir todos del mismo lado”

Aparecieron alusiones a la infancia en las políticas generales del plan de desarrollo. Además, dentro del objetivo 6 dedicado a la familia y la niñez estableció el compromiso de generar condiciones para que niñas y niños vivan su niñez, y asignó recursos para el programa mundos para la niñez.

Luis Eduardo Garzón 2004-2008 “Bogotá sin indiferencia”

Estableció 14 principios que orientarían las acciones de su gobierno, el número 4 corresponde a la prevalencia de los derechos de niños y niñas. Dentro del eje social incluyó la política infancia con derechos.

Samuel Moreno Rojas 2008-2011 “Bogotá positiva”.

Hizo referencia a la infancia desde el objetivo general del plan. Dentro de los principios de política y acción incluyó la perspectiva de derechos, así como la prevalencia de los de los niños/as y adolescentes. Luego, dentro de los objetivos estructurantes, en el marco del apartado “ciudad de derechos” formuló el proyecto infancia y adolescencia feliz y protegida integralmente.

Gustavo Petro Urrego 2012-2016 “Bogotá Humana”

Es el documento que da más relevancia a la infancia como grupo poblacional, en el que afirma como norte para la ciudad la superación de todo tipo de segregación social con prioridad por la atención de niños y niñas, en quienes se enfocaría el gasto. Dentro del objetivo general del plan se afirmó buscar el desarrollo humano de la ciudad, con énfasis en la primera infancia y aplicando un enfoque diferencial en las políticas. En ese marco propuso ampliar la cobertura de los programas, vincular al conjunto de la administración, de manera coordinada en la atención a la primera infancia, mediante acciones que potencien el cuidado calificado, el potenciamiento del desarrollo y las experiencias pedagógicas significativas. Los proyectos prioritarios del programa fueron: creciendo saludables, corresponsabilidad de familias, maestras y otros actores significativos en la generación de condiciones para el desarrollo integral de niñas y niños. Ambientes adecuados para el desarrollo de la primera infancia. Construir condiciones de seguridad para niños y niñas, con adecuación de espacios. Educación inicial diferencial, inclusiva y de calidad para disfrutar y aprender desde la primera infancia.

Milagos

T. Laboral	C	N	a	r	i	m	i	e	n	t	o	Empleada de planta Secretaría Distrital de Integración Social																		
												R	R	Remunerado																
T. Educativa																														
T. Familiar																														
Edad																														
Año																														

IJT= ingreso al jardín tradicional. C= contrato. R= remuneración. S= secundaria. T= estudios técnicos. L= licenciatura. U= unión. H= hijo/a. V= viudez 2U= segunda unión.

Camelia

T. Laboral	C	N	a	r	i	m	i	e	n	t	o	I	Empleada asociación padres							Honorarios SDIS								
													R	R	Remunerado													
T. Educativa																												
T. Familiar																												
Edad																												
Año																												

IJT= ingreso al jardín tradicional. C= contrato. R= remuneración. S= secundaria. T= estudios técnicos. L= licenciatura. U= unión. H= hijo/a. SDIS= Secretaría Distrital de Integración Social

Flor

T. Laboral	C	Nacimiento																				I	Empleada asociación padres			Honorarios SDIS				Lab orizada														
	R	Remunerado																					Remunerado																					
T. Educativa	Convivencia con familia de origen																				T								L															
T. Familiar	Convivencia con familia de origen																					U	H																					
Edad	Edad																																											
Año	Año																																											
		4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33	34	35	36	37	38	39	40	41	42	43	44	45	46
	1969	1973	1974	1975	1976	1977	1978	1979	1980	1981	1982	1983	1984	1985	1986	1987	1988	1989	1990	1991	1992	1993	1994	1995	1996	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015

IJT= ingreso al jardín tradicional. C= contrato. R= remuneración. S= secundaria. T= estudios técnicos. L= licenciatura. U=unión. H= hijo/a. SDIS= Secretaría Distrital de Integración Social

Abigail

T. Laboral	C	Nacimiento																				I	Honorarios SDIS			Empleada planta SDIS																		
	R	Remunerado																					Remunerado																					
T. Educativa	Convivencia con familia de origen																				T								L															
T. Familiar	Convivencia con familia de origen																					U	H																					
Edad	Edad																																											
Año	Año																																											
		8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33	34	35	36	37	38	39	40	41	42	43	44	45	46	47	48	49	50
	1965	1973	1974	1975	1976	1977	1978	1979	1980	1981	1982	1983	1984	1985	1986	1987	1988	1989	1990	1991	1992	1993	1994	1995	1996	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015

IJT= ingreso al jardín tradicional. C= contrato. R= remuneración. S= secundaria. T= estudios técnicos. L= licenciatura. U=unión. H= hijo/a. SDIS= Secretaría Distrital de Integración Social.

Amanda.

T. Laboral	C	N																											I	J	T	Empleada asociación padres	Honorarios SDIS	Laborizada																		
	R	m																																																		
T. Educativa																																																				
	Convivencia con familia de origen																																																			
T. Familiar																																																				
Edad																																																				
Año																																																				
	1963	1973	1974	1975	1976	1977	1978	1979	1980	1981	1982	1983	1984	1985	1986	1987	1988	1989	1990	1991	1992	1993	1994	1995	1996	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015								

IJT= ingreso al jardín tradicional. C= contrato. R= remuneración. S= secundaria. T= estudios técnicos. L= licenciatura. U=unión. H= hijo/a. SDIS= Secretaría Distrital de Integración Social.

Silvana

T. Laboral	C	N																											I	J	T	Empleada asociación padres	Honorarios	Laborizada																		
	R	m																																																		
T. Educativa																																																				
	Convivencia con familia de origen																																																			
T. Familiar																																																				
Edad																																																				
Año																																																				
	1974	1975	1976	1977	1978	1979	1980	1981	1982	1983	1984	1985	1986	1987	1988	1989	1990	1991	1992	1993	1994	1995	1996	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015										

IJT= ingreso al jardín tradicional. C= contrato. R= remuneración. S= secundaria. T= estudios técnicos. L= licenciatura. U=unión. H= hijo/a. SDIS= Secretaría Distrital de Integración Social

Micaela

T. Laboral	C	N																										I	Empleada de planta SDIS										
	R																												Remunerado										
T. Educativa		i																										J											
T. Familiar			Convivencia con familia de origen																										T	Vive sola.									
Edad		n	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26		27	28	29	30	31	32	33	34	35	36
Año		o	1979	1980	1981	1982	1983	1984	1985	1986	1987	1988	1989	1990	1991	1992	1993	1994	1995	1996	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015

IJT= ingreso al jardín tradicional. C= contrato. R= remuneración. S= secundaria. T= estudios técnicos. L= licenciatura. U=unión. H= hijo/a. SDIS= Secretaría Distrital de Integración Social.

Priscila

T. Laboral	C	N																										I	Honorarios SDIS		Laborizadas													
	R																												Remunerado															
T. Educativa		i																										J																
T. Familiar			Convivencia con												H	Familia de origen													U	T														
Edad		n	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26			27	28	29	30	31	32	33	34	35	36	37	38	39	40
Año		o	1974	1975	1976	1977	1978	1979	1980	1981	1982	1983	1984	1985	1986	1987	1988	1989	1990	1991	1992	1993	1994	1995	1996	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015

IJT= ingreso al jardín tradicional. C= contrato. R= remuneración. S= secundaria. T= estudios técnicos. L= licenciatura. U=unión. H= hijo/a. SDIS= Secretaría Distrital de Integración Social

Flavia

T. Laboral	C	N																								I	Honorarios SDIS					
	R																										Remunerado					
T. Educativa																								J								
	S																								L							
T. Familiar	Convivencia con familia de origen																							U	H	T						
Edad																																
Año	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	
	1984	1985	1986	1987	1988	1989	1990	1991	1992	1993	1994	1995	1996	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015

IJT= ingreso al jardín tradicional. C= contrato. R= remuneración. S= secundaria. T= estudios técnicos. L= licenciatura. U=unión. H= hijo/a. SDIS= Secretaría Distrital de Integración Social

Raquel

T. Laboral	C	N																								I	O		
	R																											J	R
T. Educativa																								T					
T. Familiar	Convivencia con familia de origen																												
Edad																													
Año	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	
	1987	1988	1989	1990	1991	1992	1993	1994	1995	1996	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015

IJT= ingreso al jardín tradicional. C= contrato. R= remuneración. S= secundaria. T= estudios técnicos. L= licenciatura. U=unión. H= hijo/a. O= honorarios.

Fabiana

T. Laboral	C	N																						I J T	O					
	R	a																							R					
T. Educativa	m	i												S									L							
T. Familiar	n	e	Convivencia con familia de origen.																											
Edad	t	o	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	
Año			1988	1989	1990	1991	1992	1993	1994	1995	1996	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015

IJT= ingreso al jardín tradicional. C= contrato. R= remuneración. S= secundaria. T= estudios técnicos. L= licenciatura. U=unión. H= hijo/a. O= honorarios.

Anexo 5. Trayectorias de las trabajadoras vinculadas a las casas vecinales.

1. Amelia

T. Laboral	C	Nacimiento											I	Voluntaria											Empleada asociación comunitaria											Honorarios SDIS																			
	R													C	No remunerado											Remunerado																													
T. Educativa												V												S																															
T. Familiar													CFO	U	H		H													H																									
Edad													16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33	34	35	36	37	38	39	40	41	42	43	44	45	46	47	48	49	50	51	52	53	54	55	56	57	58
Año	1957	1973	1974	1975	1976	1977	1978	1979	1980	1981	1982	1983	1984	1985	1986	1987	1988	1989	1990	1991	1992	1993	1994	1995	1996	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015											

ICV= ingreso a casa vecinal. S= secundaria. T= estudios técnicos. L= licenciatura. U= Unión de pareja. H= nacimiento hija/o. SDIS= Secretaría Distrital de Integración Social. CFO= convivencia familia de origen. C= contrato. R= remuneración

Florescia

T. Laboral	C												I	Voluntaria											Empleada asociación comunitaria											Honorarios SDIS																			
	R													C	No remunerado											Remunerado																													
T. Educativa												V												S											L																				
T. Familiar	CFO												U		H		H													H																									
Edad													16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33	34	35	36	37	38	39	40	41	42	43	44	45	46	47	48	49	50	51	52	53	54	55	56	57	58
Año	1957	1973	1974	1975	1976	1977	1978	1979	1980	1981	1982	1983	1984	1985	1986	1987	1988	1989	1990	1991	1992	1993	1994	1995	1996	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015											

ICV= ingreso a casa vecinal. S= secundaria. T= estudios técnicos. L= licenciatura. C= contrato. R= remuneración U= Unión de pareja. H= nacimiento hija/o. SDIS= Secretaría Distrital de Integración Social. CFO= convivencia familia de origen.

Irene

T. Laboral	C	N	a	c	i	m	i	e	n	t	o	I	Voluntaria					Empleada asociación comunitaria										Honorarios SDIS																	
	R												No remunerado					Remunerado																											
T. Educativa		Convivencia flia origen										U	H	H	V						S	T						L																	
T. Familiar																																													
Edad		8	9	0	1	1	2	3	4	5	6	7	8	9	0	1	2	2	2	2	2	2	2	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	5		
Año		1965	1973	1974	1975	1976	1977	1978	1979	1980	1981	1982	1983	1984	1985	1986	1987	1988	1989	1990	1991	1992	1993	1994	1995	1996	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015

ICV= ingreso a casa vecinal. S= secundaria. T= estudios técnicos. L= licenciatura. U= Unión de pareja. H= nacimiento hija/o. SDIS= Secretaría Distrital de Integración Social. CFO= convivencia familia de origen. C= contrato. R= remuneración

Jacinta

T. Laboral	C	N	a	c	i	m	i	e	n	t	o	I	Voluntaria					Empleada asociación comunitaria										Laborizada																	
	R												No remunerado					Remunerado																											
T. Educativa															V						S						T	L																	
T. Familiar		CF	O	U	H						H																																		
Edad		1	1	1	1	1	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	5	5	5	5	5	5	
Año		1959	1973	1974	1975	1976	1977	1978	1979	1980	1981	1982	1983	1984	1985	1986	1987	1988	1989	1990	1991	1992	1993	1994	1995	1996	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015

ICV= ingreso a casa vecinal. S= secundaria. T= estudios técnicos. L= licenciatura. U= Unión de pareja. H= nacimiento hija/o. SDIS= Secretaría Distrital de Integración Social. CFO= convivencia familia de origen. C= contrato. R= remuneración

Carminia

T. Laboral	C	Nacimiento													I	Voluntaria			Empleada asociación comunitaria										Laborizada																
	R	Convivencia familia de origen														V	Remunerado			No remunerado																									
T. Educativa	Convivencia familia de origen													V																															
T. Familiar	Convivencia familia de origen														V																														
Edad	Convivencia familia de origen													V																															
Año	Convivencia familia de origen														V																														
		1	1	1	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2		3	3	3	3	3	3	3	3	3	4	4	4	4	4	4	4	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5			
		6	7	8	9	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	0	1	2	3	4	5	6	7	8	
		1957	1973	1974	1975	1976	1977	1978	1979	1980	1981	1982	1983	1984	1985	1986	1987	1988	1989	1990	1991	1992	1993	1994	1995	1996	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015

ICV= ingreso a casa vecinal. S= secundaria. T= estudios técnicos. L= licenciatura. U= Unión de pareja. H= nacimiento hija/o. SDIS= Secretaría Distrital de Integración Social. C= contrato. R= remuneración

Leticia

T. Laboral	C	Nacimiento													I	Voluntaria	Empleada asociación comunitaria										Honorarios SDIS	Laborizada																				
	R	Convivencia familia de origen														V	No R	No remunerado																														
T. Educativa	Convivencia familia de origen													V																																		
T. Familiar	Convivencia familia de origen														V																																	
Edad	Convivencia familia de origen													V																																		
Año	Convivencia familia de origen														V																																	
		4	5	6	7	8	9	1	1	1	1	1	1	1		1	1	1	2	2	2	2	2	2	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	4	4	4	4	4	4	4				
		0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	0	1	2	3	4	5	6
		1969	1973	1974	1975	1976	1977	1978	1979	1980	1981	1982	1983	1984	1985	1986	1987	1988	1989	1990	1991	1992	1993	1994	1995	1996	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015			

ICV= ingreso a casa vecinal. S= secundaria. T= estudios técnicos. L= licenciatura. U= Unión de pareja. H= nacimiento hija/o. SDIS= Secretaría Distrital de Integración Social. C= contrato. R= remuneración

Paloma

T. Laboral	C	N														I	Empleada organización comunitaria																	Honorarios SDIS								
	R																Remunerado																									
T. Educativa	i	m	Convivencia familia de origen													V	S	T	L																							
T. Familiar			Convivencia familia de origen																	H																						
Edad	e	n																																								
	t	o	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33	34	35	36	37	38	39	
Año			1976	1977	1978	1979	1980	1981	1982	1983	1984	1985	1986	1987	1988	1989	1990	1991	1992	1993	1994	1995	1996	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015

ICV= ingreso a casa vecinal. S= secundaria. T= estudios técnicos. L= licenciatura. U= Unión de pareja. H= nacimiento hija/o. SDIS= Secretaría Distrital de Integración Social. C= contrato. R= remuneración

Adela

T. Laboral	C	N														I	Empleada organización comunitaria																	Empleada planta SDIS															
	R																Remunerado																																
T. Educativa	i	m	Convivencia familia de origen													V	L																																
T. Familiar			Convivencia familia de origen															H																															
Edad	e	n	1	1	1	1	1	1	1	2	2	2	2	2	2	2	2		2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
	t	o	3	4	5	6	7	8	9	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	0	1	2	3	4	5	5	5	5	5
Año			1960	1973	1974	1975	1976	1977	1978	1979	1980	1981	1982	1983	1984	1985	1986	1987	1988	1989	1990	1991	1992	1993	1994	1995	1996	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015			

ICV= ingreso a casa vecinal. S= secundaria. T= estudios técnicos. L= licenciatura. U= Unión de pareja. H= nacimiento hija/o. SDIS= Secretaría Distrital de Integración Social. C= contrato. R= remuneración

Otilia.

T. Laboral	C	N	a	c	i	m	i	e	n	t	o	Empleada organización comunitaria															Laborizada																	
												Remunerado																																
T. Educativa	R	Convivencia familia de origen											H	U	D	T	S	I	C	V	L																							
T. Familiar		Edad	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21							22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33	34	35	36	37	38	39	40	41	42	43	44	45
Año																																												
1963																																												
1973																																												
1974																																												
1975																																												
1976																																												
1977																																												
1978																																												
1979																																												
1980																																												
1981																																												
1982																																												
1983																																												
1984																																												
1985																																												
1986																																												
1987																																												
1988																																												
1989																																												
1990																																												
1991																																												
1992																																												
1993																																												
1994																																												
1995																																												
1996																																												
1997																																												
1998																																												
1999																																												
2000																																												
2001																																												
2002																																												
2003																																												
2004																																												
2005																																												
2006																																												
2007																																												
2008																																												
2009																																												
2010																																												
2011																																												
2012																																												
2013																																												
2014																																												
2015																																												

ICV= ingreso a casa vecinal. S= secundaria. T= estudios técnicos. L= licenciatura. U= Unión de pareja. H= nacimiento hija/o. SDIS= Secretaría Distrital de Integración Social. D= divorcio. C= contrato. R= remuneración.

Cecilia.

T. Laboral	C	N	a	c	i	m	i	e	n	t	o	Empleada asociación comunitaria															Laborizada																	
												Remunerada																																
T. Educativa	R												U	H	H	S	I	C	V	L																								
T. Familiar		Edad	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16					17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33	34	35	36	37	38	39	40	41
Año																																												
1969																																												
1973																																												
1974																																												
1975																																												
1976																																												
1977																																												
1978																																												
1979																																												
1980																																												
1981																																												
1982																																												
1983																																												
1984																																												
1985																																												
1986																																												
1987																																												
1988																																												
1989																																												
1990																																												
1991																																												
1992																																												
1993																																												
1994																																												
1995																																												
1996																																												
1997																																												
1998																																												
1999																																												
2000																																												
2001																																												
2002																																												
2003																																												
2004																																												
2005																																												
2006																																												
2007																																												
2008																																												
2009																																												
2010																																												
2011																																												
2012																																												
2013																																												
2014																																												
2015																																												

ICV= ingreso a casa vecinal. S= secundaria. T= estudios técnicos. L= licenciatura. U= Unión de pareja. H= nacimiento hija/o. SDIS= Secretaría Distrital de Integración Social. V= viudez. 2U= segunda unión. C= contrato. R= remuneración

Magnolia

T. Laboral	C	N																									I	Empleada asociación comunitaria				Laborizada												
	R																											Remunerada																
T. Educativa																									V	S	T					L												
T. Familiar	Convivencia con familia de origen																U	H	H																									
Edad	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33	34	35	36	37	38	39	40	41	42	43	44	45	46	
Año	1969	1973	1974	1975	1976	1977	1978	1979	1980	1981	1982	1983	1984	1985	1986	1987	1988	1989	1990	1991	1992	1993	1994	1995	1996	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015

ICV= ingreso a casa vecinal. S= secundaria. T= estudios técnicos. L= licenciatura. U= Unión de pareja. H= nacimiento hija/o. SDIS= Secretaría Distrital de Integración Social. C= contrato. R= remuneración

Estefanía

T. Laboral	C	N																									I	Empleada asociación comunitaria				Honorarios SDIS								
	R																											Remunerado												
T. Educativa																									V					S					L					
T. Familiar	Convivencia con familia de																				origen					U	H													
Edad	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33	34	35	36	37	38	39	40
Año	1985	1986	1987	1988	1989	1990	1991	1992	1993	1994	1995	1996	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015									

ICV= ingreso a casa vecinal. S= secundaria. T= estudios técnicos. L= licenciatura. U= Unión de pareja. H= nacimiento hija/o. SDIS= Secretaría Distrital de Integración Social. C= contrato. R= remuneración

Rosario

T. Laboral	C	Nacimiento																								I	Empleada asociación comunitaria		Honorarios SDIS															
	R	Remunerado																									V	L																
T. Educativa	Convivencia con familia de origen																								U	H																		
T. Familiar	Convivencia con familia de origen																									U	H																	
Edad	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26		27	28	29	30	31	32	33	34	35	36	37	38	39	40	41	42	43	44
Año	1971	1973	1974	1975	1976	1977	1978	1979	1980	1981	1982	1983	1984	1985	1986	1987	1988	1989	1990	1991	1992	1993	1994	1995	1996	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015

ICV= ingreso a casa vecinal. S= secundaria. T= estudios técnicos. L= licenciatura. U= Unión de pareja. H= nacimiento hija/o. SDIS= Secretaría Distrital de Integración Social. C= contrato. R= remuneración

Lucrecia

T. Laboral	C	Nacimiento																								I	Empleada asociación comunitaria		Laborizada															
	R	Remunerado																									V	L																
T. Educativa	Convivencia con familia de origen																								U	H																		
T. Familiar	Convivencia con familia de origen																									U	H																	
Edad	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33	34	35		36	37	38	39	40	41	42	43	44	45	46	47	48	49	50	51	52	53
Año	1962	1973	1974	1975	1976	1977	1978	1979	1980	1981	1982	1983	1984	1985	1986	1987	1988	1989	1990	1991	1992	1993	1994	1995	1996	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015

ICV= ingreso a casa vecinal. S= secundaria. T= estudios técnicos. L= licenciatura. U= Unión de pareja. H= nacimiento hija/o. SDIS= Secretaría Distrital de Integración Social C= contrato. R= remuneración.

Ruth

T. Laboral	C	N																									I	Empleada asociación comunitaria			Laborizada														
	R	a																										C	Remunerado																
T. Educativa	m	i																									V		L																
		T. Familiar	e																									H	H																
Edad	t		n																										D	D															
		Año	o	o																																									
				8	9	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	2	2	2	2	2	2	2	3	3	3	3	3	3	3	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	5	5
		1964	1973	1974	1975	1976	1977	1978	1979	1980	1981	1982	1983	1984	1985	1986	1987	1988	1989	1990	1991	1992	1993	1994	1995	1996	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015

ICV= ingreso a casa vecinal. S= secundaria. T= estudios técnicos. L= licenciatura. U= Unión de pareja. M= migración a Bogotá D= divorcio. H= nacimiento hija/o. SDIS= Secretaría Distrital de Integración Social. C= contrato. R= remuneración

Catalina

T. Laboral	C	N																									I	Empleada asociación comunitaria			Laborizada																	
	R	a																										C	Remunerado																			
uT. Educativa	m	i																									V		L																			
		T. Familiar	e																									H	H																			
Edad	t		n																																													
		Año	o	o																																												
				1	2	3	4	5	6	7	8	9	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	3	3
		1982	1983	1984	1985	1986	1987	1988	1989	1990	1991	1992	1993	1994	1995	1996	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015													

ICV= ingreso a casa vecinal. S= secundaria. T= estudios técnicos. L= licenciatura. U= Unión de pareja. H= nacimiento hija/o. SDIS= Secretaría Distrital de Integración Social. C= contrato. R= remuneración.

Magdalena

T. Laboral	C	Nacimiento	Edad	T. Familiar	T. Educativa	T. Laboral	C	R
	Remunerado							
			9					
			0					
			1					
			1					
			2					
			3					
			4					
			5					
			6					
			7					
			8					
			9					
			0					
			1					
			2					
			3					
			4					
			5					
			6					
			7					
			8					
			9					
			0					
			1					
			2					
			3					
			4					
			5					
			6					
			7					
			8					
			9					
			0					
			1					
			2					
			3					
			4					
			5					
			6					
			7					
			8					
			9					
			0					
			1					
			2					
			3					
			4					
			5					
			6					
			7					
			8					
			9					
			0					
			1					
			2					
			3					
			4					
			5					
			6					
			7					
			8					
			9					
			0					
			1					
			2					
			3					
			4					
			5					
			6					
			7					
			8					
			9					
			0					
			1					
			2					
			3					
			4					
			5					
			6					
			7					
			8					
			9					
			0					
			1					
			2					
			3					
			4					
			5					
			6					
			7					
			8					
			9					
			0					
			1					
			2					
			3					
			4					
			5					
			6					
			7					
			8					
			9					
			0					
			1					
			2					
			3					
			4					
			5					
			6					
			7					
			8					
			9					
			0					
			1					
			2					
			3					
			4					
			5					
			6					
			7					
			8					
			9					
			0					
			1					
			2					
			3					
			4					
			5					
			6					
			7					
			8					
			9					
			0					
			1					
			2					
			3					
			4					
			5					
			6					
			7					
			8					
			9					
			0					
			1					
			2					
			3					
			4					
			5					
			6					
			7					
			8					
			9					
			0					
			1					
			2					
			3					
			4					
			5					
			6					
			7					
			8					
			9					
			0					
			1					
			2					
			3					
			4					
			5					
			6					
			7					
			8					
			9					
			0					
			1					
			2					
			3					
			4					
			5					
			6					
			7					
			8					
			9					
			0					
			1					
			2					
			3					
			4					
			5					
			6					
			7					
			8					
			9					
			0					
			1					
			2					
			3					
			4					
			5					
			6					
			7					
			8					
			9					
			0					
			1					
			2					
			3					
			4					
			5					
			6					
			7					
			8					
			9					
			0					
			1					
			2					
			3					
			4					
			5					
			6					
			7					
			8					
			9					
			0					
			1					
			2					
			3					

Anexo 6. Origen social de las entrevistadas que laboran en jardines tradicionales.

No	Nombre	Año Ingreso JT	Características familiares				Percepción sobre la situación económica de la familia de origen
			Nivel educativo		Ocupación		
			Madre	Padre	Madre	Padre	
1	Hortensia	1980	Primaria	Primaria	Maestra rural/Hogar	Campesino/comerciante	Lo suficiente, sin lujos.
2	Griselda	1982	Primaria	Primaria	Hogar	Conductor	Lo suficiente, sin lujos.
3	Milagros	1986	Primaria incompleta	Primaria incompleta	Hogar	Policía	Lo suficiente, sin lujos.
4	Camelia	1995	Primaria	Primaria	Hogar/cos-turera	Conductor	Lo suficiente, sin lujos.
5	Flor	1998	Primaria	Secundaria incompleta	Campesina	Campesino/comerciante	Lo suficiente, sin lujos.
6	Abigail	2000	Primaria	Primaria	Campesina	Campesino	Lo suficiente, sin lujos.
7	Amanda	2002	Profesional	Profesional	Hogar	Contador	Abundancia
8	Silvana	2002	Secundaria	-----	Maestra preescolar	-----	Escasez
9	Felicia	2002	Primaria incompleta	-----	Campesina	-----	Escasez
10	Socorro	2006	Profesional	-----	Enfermera	-----	Lo suficiente, sin lujos.
11	Micaela	2006	Primaria	-----	Finca raíz	-----	Lo suficiente, sin lujos.
12	Priscila	2007	Profesional	Primaria	Maestra preescolar	Cocinero	Lo suficiente, sin lujos
13	Flavia	2008	Primaria	Primaria	Ventas	Vigilante	Lo suficiente, sin lujos
14	Raquel	2014	Primaria	Secundaria	Hogar	Empleado mantenimiento	Lo suficiente, sin lujos
15	Fabiana	2014	Primaria	Primaria	Empleada doméstica	Ventas.	Lo suficiente, sin lujos

Anexo 7. Origen social de las entrevistadas que laboran en casas vecinales.

No	Nombre	Año Ingreso (CV)	Características familiares				Percepción sobre la situación económica de la familia de origen
			Nivel educativo		Ocupación		
			Madre	Padre	Madre	Padre	
1	Amelia	1984	Ninguno	Ninguno	Empleada doméstica	Campesino	Escasez
2	Florencia	1984	Ninguno	-----	Empleada doméstica/ventas ambulantes	-----	Escasez
3	Irene	1986	Primaria incompleta	Primaria incompleta	Hogar	Aseador	Lo suficiente, sin lujos.
4	Jacinta	1987	Ninguno	-----	Operaria floricultura	-----	Escasez
5	Carminia	1987	Secundaria incompleta	Ninguno	Hogar	Empleado agroindustria	Lo suficiente, sin lujos
6	Leticia	1992	Primaria	Primaria	Hogar	Panadero	Lo suficiente, sin lujos
7	Paloma	1992	Primaria	-----	Empleada doméstica	-----	Lo suficiente, sin lujos
8	Adela	1993	Primaria incompleta	Primaria incompleta	Campesina	Campesino	Escasez
9	Otilia	1995	Ninguno	-----	Empleada doméstica	-----	Escasez
10	Cecilia	1998	Primaria	Secundaria	Empleada restaurante	Electricista	Lo suficiente, sin lujos
11	Ofelia	1998	Ninguno	Ninguno	Campesina	Campesino	Escasez
12	Eugenia	1998	Ninguna	Ninguno	Campesina	Campesino	Escasez
13	Magnolia	2004	Primaria incompleta	Primaria incompleta	Aseadora	Fundidor	Lo suficiente, sin lujos
14	Estefanía	2006	Primaria	-----	Vendedora	-----	Lo suficiente, sin lujos
15	Rosario	2007	Primaria	Primaria	Operaria floricultura	Vigilante	Lo suficiente, sin lujos
16	Lucrecia	2007	Primaria	Primaria	Vendedora	Vigilante	Lo suficiente, sin lujos
17	Ruth	2007	Primaria	Primaria	Campesina	Campesino	Lo suficiente, sin lujos
18	Catalina	2007	Secundaria	Primaria incompleta	Maestra preescolar	Taxista	Lo suficiente, sin lujos
19	Magdalena	2008	Ninguno	Primaria Incompleta	Campesina	Campesino	Lo suficiente, sin lujos
20	Mariela	2009	Secundaria incompleta	Profesional	Hogar	Periodista	Lo suficiente, sin lujos

Anexo 8. Trayectoria educativa entrevistadas que laboran en jardines tradicionales.

No	Nombre	Año de nacimiento	Edad ingreso	Año de culminación educación secundaria	Edad	Año de culminación de estudios superiores (universitarios o técnicos)	Edad	Año de ingreso a los servicios
1	Hortensia	1959	21	1979	20	1998	39	1980
2	Griselda	1958	24	1981	23	1996	38	1982
3	Milagros	1959	27	1977	18	1982	23	1986
4	Camelia	1959	36	1981	22	2010	51	1995
5	Flor	1969	29	1990	21	2012	25/43	1998
6	Abigail	1965	35	1982	17	2010	45	2000
7	Amanda	1963	39	1980	18	1996	33	2002
8	Silvana	1974	28	1992	18	2007	33	2002
9	Felicia	1974	28	1999	25	2007	36	2002
10	Socorro	1964	42	1984	20	1996	36	2006
11	Micaela	1979	27	1997	18	2004	25	2006
12	Priscila	1974	33	1993	19	2004	30	2007
13	Flavia	1984	24	2000	16	2006	22	2008
14	Raquel	1987	27	2004	17	2012	25	2014
15	Fabiana	1988	26	2004	16	2011	23	2014

Anexo 9. Trayectoria educativa trabajadoras que laboran en casas vecinales.

No	Nombre	Año nacimiento	Edad ingreso	Año de culminación educación secundaria	Edad	Año de culminación estudios superiores (universitarios o técnicos)	Edad	Año de ingreso a los servicios
1	Amelia	1957	27	1998	41	-----	-----	1984
2	Florencia	1957	27	2000	43	2008	51	1984
3	Irene	1965	21			2005-2014	41-49	1986
4	Jacinta	1959	28			2005-2010	47-51	1987
5	Carminia	1957	30			2006-2010	49-53	1987
6	Leticia	1969	23			2002-2008	33-39	1992
7	Paloma	1976	16	1995	19	2005-2010	29-34	1992
8	Adela	1960	33	1980	20	2003	43	1993
9	Otilia	1963	32	1987	24	1993-2010	30-47	1995
10	Cecilia	1959	29	2002	33	2010	41	1998
11	Ofelia	1957	41	1996	39	2010-2014	53-57	1998
12	Eugenia	1957	41	2006	49	2007	50	1998
13	Magnolia	1969	35	2003	34	2005-2010	34-41	2004
14	Estefanía	1985	21	2002	17	2005	30	2006
15	Rosario	1971	36	1990	19	2010	39	2007
16	Lucrecia	1962	45	1980	18	2008	46	2007
17	Ruth	1964	43	1989	25	2009	45	2007
18	Catalina	1982	25	2000	18	2010	28	2007
19	Magdalena	1964	44	2000	36	2005	42	2008
20	Mariela	1977	32	1997	20	2008-2015	31-38	2009

Anexo 10. Trayectoria laboral previa al ingreso de las trabajadoras a los jardines tradicionales

No	Nombre	Año Ingreso (CV)	Trabajos desarrollados
1	Hortensia	1980	1977-1979: vendedora y secretaria
2	Griselda	1982	1979-1981: secretaria
3	Milagros	1986	1983-1985: maestra en colegio privado
4	Camelia	1995	1981-1984: secretaria en empresa de transportes
5	Flor	1998	1991-1993: operaria en empresa de alimentos 1994-1997: propietaria jardín infantil
6	Abigail	2000	1984-1995: vendedora de productos agrícolas 1996-1999: maestra en colegio privado
7	Amanda	2002	1980-1988: empleada empresa comercial (ventas). 1989-1996: terapias psicológicas. 1997-2000: orientadora psicológica en colegio.
8	Silvana	2002	1995-2001: maestra jardín privado.
9	Felicia	2002	1987-2001: ventas y atención a público
10	Socorro	2006	1998-2005: maestra en colegio privado
11	Micaela	2006	1997-2001: encuestadora 2002-2005: maestra jardín infantil
12	Priscila	2007	1993-1995: empleada jardín infantil 1996-1999: secretaria/maestra de colegio 2000-2006: contratista SDIS proyecto infancia
13	Flavia	2008	2001: almacenista y vendedora 2002-2006: ayudante en negocio familiar de comida 2007: maestra en colegio privado 2008: maestra jardín infantil público cofinanciado
14	Raquel	2014	2004-2005: vendedora 2006-2012: telemercaderista 2013: maestra jardín infantil privado
15	Fabiana	2014	2011-2013: maestra jardín infantil privado.

Anexo 11. Trayectoria laboral previa al ingreso de las trabajadoras a las casas vecinales.

No	Nombre	Año Ingreso (CV)	Trabajos desarrollados
1	Amelia	1984	1966-1967: acompañante adulto mayor. 1968-1969: niñera. 1979-1971: empleada doméstica.
2	Florencia	1984	1967-1969: empleada doméstica. 1970-1971: vendedora ambulante. 1972-1978: auxiliar de panadería
3	Irene	1986	1980-1986: aseadora en empresas.
4	Jacinta	1987	1980-1987: empleada doméstica por días.
5	Carminia	1987	1971-1980: operaria en industria de alimentos.
6	Leticia	1992	1989-1991: aseadora en empresas.
7	Paloma	1992	Ninguna.
8	Adela	1993	1980-1982: vendedora.
9	Otilia	1995	1979-1982: empleada doméstica/encuestadora. 1983-1990: auxiliar de odontología. 1991-1994: aseadora en empresa/cocinera.
10	Cecilia	1998	1984-1998: empleada de cafetería/frutería.
11	Ofelia	1998	1964-1972: empleada doméstica. 1973-1976: operaria en cultivo de flores. 1997-1984: empleada en asadero de pollo.
12	Eugenia	1998	Ninguna.
13	Magnolia	2004	1984-1990: vendedora en papelería. 1992-1996: operaria en empresa de plásticos. 1996-2004: aseadora en empresa.
14	Estefanía	2006	2002-2004: empleada en servicio de llamadas telefónicas. 2005: monitoreo a rutas de transporte en las calles
15	Rosario	2007	1985-1992: maestra en escuela dominical. 1995-2004: vendedora en papelería
16	Lucrecia	2007	1980-1996: digitadora. 1997-2002: madre comunitaria ICBF 2002-2006: reemplazos como maestra de colegio.
17	Ruth	2007	1979-1982: vendedora de alimentos. 1983-1987: cajera de supermercado 1988-2006: operaria de empresa de confección
18	Catalina	2007	2000-2002: operaria confección 2003: vendedora

			2004-2007: reemplazos como maestra en Casa Vecinal.
19	Magdalena	2008	1981-1985: vendedora. 1998-2000: vendedora/manicurista.
20	Mariela	2009	1996-2005: mercaderista/impulsadora ventas. 2006-2008: maestra auxiliar en jardín ICBF

Anexo 12. Composición familiar de las trabajadoras que laboran en jardines tradicionales.

No	Nombre	Situación de pareja	No hijas/os
1	Hortensia	Casada	3
2	Griselda	Casada	3
3	Milagros	Casada	3
4	Camelia	En unión	2
5	Flor	Casada	2
6	Abigail	Casada	2
7	Amanda	Casada	1
8	Silvana	Casada	1
9	Felicia	Casada	2
10	Socorro	Casada	3
11	Micaela	Soltera	0
12	Priscila	En unión	1
13	Flavia	Casada	1
14	Raquel	Soltera	0
15	Fabiana	Soltera	0

Anexo 13. Composición familiar trabajadoras que laboran en casas vecinales.

No	Nombre	Situación de pareja	No hijas/os
1	Amelia	Separada	3
2	Florencia	Casada	3
3	Irene	Separada	3
4	Jacinta	Casada	4
5	Carminia	Casada	3
6	Leticia	Casada	3
7	Paloma	Separada	1
8	Adela	Casada	2
9	Otilia	Separada	1
10	Cecilia	En unión	3
11	Ofelia	Separada	2
12	Eugenia	Casada	3
13	Magnolia	Casada	2
14	Estefanía	Casada	1
15	Rosario	Casada	1
16	Lucrecia	Casada	4
17	Ruth	Soltera	2
18	Catalina	Soltera	1
19	Magdalena	Separada	2
20	Mariela	Separada	1

Anexo 14. Rutinas de trabajo establecidas dentro de los jardines infantiles y las casas vecinales.

Hora	Actividad
7 am	Ingreso de las educadoras e inicio de recepción de infantes. Al momento de llegar al espacio laboral las trabajadoras firman el formato de cumplimiento de horario. Además, el personal de seguridad del establecimiento revisa sus pertenencias y registra si traen consigo aparatos electrónicos u objetos que deban reportar como personales. Posteriormente las maestras se dividen para realizar dos funciones: algunas se encargan de la recepción de infantes en la puerta, mientras otras se dedican a preparar los salones de clase para la llegada de niñas y niños.
8 am	Realización de dinámica grupal de saludo para iniciar el día. En ella se efectúan actividades que varían, como ejercicios para “desperezar” o “activar” a las y los niños, cantos u oraciones.
8:30 am	Administración de refrigerios a niñas y niños, posterior a lo cual se destina un tiempo para el juego libre.
9:30 am- 11 am	División del grupo general por niveles e ingreso a las aulas para llevar a cabo actividades pedagógicas según planeación efectuada previamente por la o las maestras encargadas de cada salón.
11 am- 12 am	Administración del almuerzo, por lo general en zonas comunes destinadas para ello.
12-1 pm	Hábitos de aseo (lavado de manos, dientes, uso del baño). Tiempo para el juego libre.
1- 2:30 pm	Regreso a las aulas para la siesta.
3 pm	Administración de onces o refrigerio de la tarde dentro de cada aula.
3:30- 4 pm	Desarrollo de actividad lúdico pedagógica que incluye música, juegos, observación de videos, etc, según planeación previa de cada maestra.
4-5 pm	Preparación de infantes para la salida de los establecimientos, lo que incluye aseo, peinado y acomodación de su vestuario, si se requiere. Entrega a padres o madres de familia en la puerta, previa presentación del carnet que los acredita como las <u>personas autorizadas para retirar a niñas y niños de los establecimientos.</u> Retiro de las trabajadoras del espacio laboral, previo registro de su hora de salida y revisión de sus pertenencias por parte del personal de vigilancia.

Anexo 15. Instrumentos de planeación y seguimiento utilizados actualmente en los establecimientos para la atención infantil.

a. **Observador del niño/a:** es un instrumento donde se plasma el historial del niño o niña a través del registro de su proceso a lo largo del año escolar. Contiene una ficha de ingreso con su información personal, nombre, edad, composición familiar, datos de contacto etc. Además, espacios organizados para hacer seguimiento a sus avances en cada una de las dimensiones del desarrollo infantil. Con base en lo consignado allí, cada maestra elabora los reportes que se entregan trimestralmente a las familias.

b. **Cuaderno de novedades:** es un instrumento de uso cotidiano en el que se registran generalidades resultantes de la observación de las condiciones de ingreso a los establecimientos de las y los niños como: condiciones de aseo en la que los entregan sus familiares, retrasos en su hora de llegada y los motivos argumentados por los acudientes para justificar esas situaciones; cuadros de enfermedad o necesidad de ausentarse durante la jornada por citas médicas. También eventualidades como accidentes y compromisos establecidos con padres o madres de familia en relación con entrega a las maestras de certificados médicos o de vacunas.

c. **Cuaderno viajero:** instrumento en el que las maestras envían notas u observaciones a las familias de niñas y niños, con información sobre, por ejemplo, las actividades que se van a realizar al día siguiente, necesidad de algún material para su desarrollo; pequeñas tareas para reforzar algún aprendizaje del aula o recomendaciones específicas para llevar a cabo en casa. Se denomina viajero porque se envía diariamente a los hogares.

d. **Cuaderno de planeación:** instrumento donde se diseña el plan de actividades a seguir a lo largo de cada semana dentro del aula. En sus contenidos se incluyen objetivos general y específico del trabajo durante los cinco días, actividades e intencionalidades específicas de cada una de cara al cumplimiento de tales objetivos, materiales y tiempos requeridos para cada proceso.