



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

**CONFIGURACIONES DE LA MAESTRA EN LA
OPERACIÓN DE LA POLÍTICA PÚBLICA DE PRIMERA
INFANCIA EN COLOMBIA**

Autora

Laura Palacio Giraldo

Universidad de Antioquia

Facultad de Educación

Maestría en Estudios en Infancias

Medellín, Colombia

2020



Configuraciones de la maestra en la operación de la política pública de primera infancia en
Colombia

Laura Palacio Giraldo

Tesis de investigación presentada como requisito parcial para optar al título de:

Magister en Estudios en Infancias

Asesora:

María Paulina Mejía Correa
Dra. en Ciencias Sociales y Humanas

Línea de Investigación:

Historia, Cultura y Sociedad

Universidad de Antioquia

Facultad de Educación

Maestría en Estudios en Infancias

Medellín, Colombia

2020

*A las maestras del nivel inicial,
por abrigar la vida en sus comienzos.*

TABLA DE CONTENIDO

INTRODUCCIÓN.....	9
1.1 Problema de investigación	11
1.2 Antecedentes del problema de investigación.....	15
1.3 Antecedentes históricos y legales de la política pública de primera infancia en Colombia.....	21
2. OBJETIVOS.....	24
2.1 Objetivo general.....	24
2.2 Objetivos específicos	24
3. MARCO TEÓRICO	24
3.1 Infancia, políticas públicas y sociedad.....	24
4. METODOLOGÍA.....	34
4.1 Fundamentos teóricos y epistemológicos de la investigación	34
4.2 Paradigma hermenéutico.....	35
4.3 Enfoque de investigación cualitativo	36
4.4 Pensar por caso	39
4.5 Fuentes de generación del conocimiento	40
4.5.1 Revisión de documental:	40
4.5.2 Entrevista a profundidad	42
4.6 Consideraciones éticas	43
5. RESULTADOS	43
5.1 Figuras de maestra presentes en el discurso oficial de la política pública de primera infancia.....	43
5.1.1 Primera figura: maestra debilitada en el saber	45
5.1.2 Segunda figura: Maestra extralimitada en el hacer	48
5.1.3 Tercera figura: maestra subordinada por la interdisciplinariedad	52
5.1.4 Cuarta figura: maestra, eje vertebral de la política.....	58
5.2 La política pública de primera infancia en Colombia desde la perspectiva de las maestras.	61

5.2.1 Saberes y poderes: la interdisciplinariedad en la Política Pública de Primera Infancia.....	62
5.2.2 La educación inicial también es cuidar: consideraciones sobre el cuidado en la Política Pública de Primera Infancia en Colombia.....	69
5.2.3 Condiciones laborales en la política pública de primera infancia.....	77
5.2.4 ¿Qué es lo que nos permite seguir? Sentidos que las maestras construyen alrededor del oficio de educar.	86
6. CONCLUSIONES Y DISCUSIONES FINALES	92
7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	95

Agradecimientos

A mi hermana Elizabeth por avivar con alegría la chispa del pensamiento.

A mi madre por las muchas aromáticas que motivaron la escritura.

A María Paulina Mejía lectora aguda de todas estas páginas.

A mis amigas Nathalia, Lina, Sarah por acompañar e interpelar mis búsquedas.

A mis compañeros y compañeras de maestría por su calidez y humanidad.

A quienes amorosamente animaron este trabajo.

RESUMEN

Este proyecto de investigación se pregunta por los modos de configuración de la maestra de educación inicial en la fundamentación y operación de la política pública de primera infancia en Colombia. Más allá de indagar por su diseño y su relación con la implementación, lo que aquí se propone específicamente analizar son los modos como la política toma vida en los sujetos que la hacen posible. A este propósito y amparados en el paradigma hermenéutico crítico, se realizó una revisión de cuatro de los documentos oficiales que componen la línea técnica de la política y se sostuvieron una serie de conversaciones con maestras de educación inicial que laboran en la modalidad institucional. Tanto los testimonios de las maestras como el análisis de la discursividad de la política revelan las fisuras de una institucionalidad que, a pesar de estar orientada a la protección de la infancia y al sostenimiento del lazo social, desampara a los actores que la hacen posible y, consiguientemente, a las vidas que tiene a cargo.

Palabras clave: condiciones laborales, género, interdisciplinariedad, precariedad, neoliberalismo, desigualdad.

INTRODUCCIÓN

Sin duda, la sentencia de la ley 1804 de 2016 por la cual se establece la política de Estado para el desarrollo integral de la primera infancia *De Cero a Siempre* registra un avance, un hito en la historia de la educación y el cuidado de la niñez colombiana. No obstante, este es apenas el comienzo de un largo trayecto en la generación de escenarios comunes para la infancia que trastocuen los destinos anunciados por la pobreza y la desigualdad social.

De hecho, que la población infantil tenga lugar desde hace unos años en la agenda política colombiana no significa que hayamos saldado la deuda histórica que pervive en nuestra sociedad respecto a la infancia. Esa deuda es vigente y sabemos que no es posible saldarla desde los márgenes de la gubernamentalidad o la soledad de la academia. Quizá entonces uno de los pendientes tenga que ver con armar coalición entre esta última, las instituciones y los programas destinados a la educación de los niños y niñas menores de seis años. Una coalición que arroje nuevas perspectivas frente a los problemas no resueltos en el territorio de las políticas para la infancia. Esta investigación le apuesta a producir ese intercambio y se complace de que las maestras de educación inicial se hayan convertido en uno de sus principales y más fecundos interlocutores.

Dicho esto, entendemos la política pública de primera infancia como un potente campo de transformación social, un escenario en permanente construcción y a la vez, un entramado complejo de saberes y poderes en el que la ambivalencia y la contradicción tienen lugar. Sostenemos que introducir pensamiento a la política, considerar sus alcances y sus límites, es vital para su progreso, evolución, redefinición.

Este proyecto de investigación pretende entonces ampliar la comprensión sobre el funcionamiento de la política desde la perspectiva de uno de los actores que la hacen posible: las maestras de educación inicial. Interesa comprender de qué manera la operación de la política pública de primera infancia en Colombia hace un lugar a estas mujeres, cómo las nombra, qué funciones les son asignadas, qué tipo de garantías laborales les ofrece, cómo las

visibiliza y escucha respecto a los retos que enfrenta la política y, finalmente, cómo perciben ellas la valoración de su oficio.

Se trata de un recorrido que entrelaza entre otros aspectos la responsabilidad de las generaciones adultas frente a los nuevos; la idea de infancia como categoría histórica, plural y compleja; el rol del Estado en los actuales contextos marcados por el neoliberalismo y sus consecuencias; las representaciones sociales que pesan sobre la maestra del nivel inicial y la vigencia de un orden patriarcal que perpetúa la desvaloración del oficio de educar a los niños y las niñas simplemente porque quienes lo ejercen son mujeres.

Metodológicamente este proyecto se inscribe en el paradigma hermenéutico en su vertiente fenomenológica; opta por un enfoque cualitativo, se orienta en la perspectiva analítica del pensamiento por caso y se vale de la revisión documental y la entrevista en profundidad en tanto fuentes para la generación del conocimiento. La elección de la orientación metodológica se corresponde, además, con la posición de sostener algunos interrogantes sobre la política, de querer saber, de desear comprender, alejándonos de la prescripción, la explicación y los caminos previsibles de la confirmación de *a priori*.

Al leer algunos de los documentos oficiales de la política con la lupa de la pregunta de investigación y al poner en consideración la palabra de quienes, cotidianamente, construyen y sostienen la política en sus prácticas arribamos a unas figuras de maestra que, en tanto categorías de análisis, se convirtieron en analizadores de la política. Figuras que no sólo aluden a la subjetividad de estas mujeres, sino que además dan cuenta del entramado de relaciones de poder- saber que tienen lugar en la operación de la política y que, como resultado, disponen lugares, roles, maneras de nombrar, en suma, una discursividad a través de la cual se configuran los modos de ser y hacer de la maestra en educación inicial.

Finalmente, los testimonios de las maestras nos ayudaron a comprender mejor el funcionamiento de la política al tiempo que develaron sus puntos de quiebre y los desafíos que enfrenta su implementación. La tercerización de la política; la desigualdad de género; la precarización del cuidado; las condiciones laborales que la política ofrece a sus actores; el

oficio de educar como trabajo político son algunas de las cuestiones que animaron el pensamiento durante este recorrido y se presentan a manera de resultados de investigación para que otras y otros puedan interrogarlos y ampliarlos.

1.1 Problema de investigación

Históricamente, en el ámbito latinoamericano, “la distribución de los recursos para los diferentes niveles educativos discriminó al sector infantil” (Rosemberg, 2009, p.15). El énfasis asistencialista, junto con la escasez de los recursos financieros y humanos produjo un modelo de atención insuficiente y con graves secuelas respecto a la calidad de los servicios (Rosemberg, 2009). La precarización de la oferta no sólo afectó a los niños y niñas menores de cinco años, sino también a los y las maestras que ejercían su labor en el ámbito de la educación infantil. El Estado apareció deslegitimado en tanto promotor de derechos de los ciudadanos más jóvenes, situación originada por múltiples factores, entre ellos, la desigualdad y la exclusión social, la corrupción, la existencia de múltiples planes y programas desarticulados, la limitación de los recursos, la visión sectorizada de las intervenciones, la insuficiencia de las coberturas y la ineficacia de la gestión en el ámbito local (Torrado y Anzelín, 2009). En el escenario del presente muchas de estas problemáticas aún no han sido resueltas y pervive una deuda histórica respecto a la educación de los niños y niñas de primera infancia (Rosemberg, 2009), en este sentido, una línea de análisis pertinente, desde el campo de estudios en infancias, tiene que ver con las fuerzas sociales, gubernamentales e institucionales que deniegan la posibilidad de implementar derechos (Reynolds et al, 2006 citado por Llobet, 2011, p.14).

En el caso colombiano, a partir de la firma de tratados internacionales como la *Convención internacional de los derechos del niño* y, con la aparición del movimiento académico y social a partir del cual se construyeron las bases de la política pública de primera infancia a nivel nacional, la lógica de producción y reproducción de la pobreza por la vía de las políticas públicas parece haberse alterado. No obstante, y a pesar de que la puesta en marcha de una política pública de primera infancia registra un avance, un hito en la historia de la educación y el cuidado de la niñez colombiana, se desconoce qué tipo de

transformaciones ha originado la política en los territorios y, particularmente, en la vida de sus destinatarios y ejecutores. En este sentido, interesa explorar los mecanismos e intervenciones que ha dispuesto la política para mitigar el registro de la desigualdad y la exclusión en la vida de niños, niñas y, propiamente, en la vida de las maestras¹ de educación inicial.

El país avanza en la comprensión de que cuidar y educar a los más pequeños es una tarea de toda la sociedad, no únicamente de sus progenitores, la ley 1804 del 2016 es un ejemplo de ello. Por ende, un punto inaplazable en la agenda política colombiana es el de convertir los derechos de los niños y niñas en realidades constatables. Ahora bien, la democratización como efecto de la política no puede plantearse sólo del lado de los destinatarios (niños y niñas). Las maestras, configuran un grupo de actores fundamentales a la hora de materializar los presupuestos de la política. En este sentido, ellas no deben convertirse en objeto de la vulneración de derechos al tiempo que se reconoce la responsabilidad social y el potencial transformador de la política en la vida de los niños y niñas, sus familias y sus territorios. De hecho, en la revisión de antecedentes se pudo constatar que las maestras de educación inicial, que laboran en las modalidades de atención lideradas por la política, han permanecido inhabilitadas en tanto agentes reflexivos capaces de señalar los avances y las dificultades que enfrenta la política durante su proceso de implementación. Así pues, interesa conocer de qué manera la operación de la política acoge o hace un lugar a las maestras, cómo las nombra, qué funciones les son asignadas, qué tipo de garantías laborales les ofrece, cómo las visibiliza y escucha respecto a los retos que enfrenta la política, y, finalmente, cómo perciben ellas la valoración política de su oficio.

¹ Este modo singular de nombrar a *la maestra* reconoce la feminización del oficio y la entiende como el resultado de procesos históricos y lógicas culturales a través de las cuales se asignan roles, funciones y responsabilidades distintas a la mujer y al hombre, algo que sin duda no hay que dejar de interrogar pero que, en principio, no se puede ignorar en el ámbito de la educación inicial donde la tendencia de feminización es marcada. Un estudio publicado en el 2015, en el diario la Vanguardia de España muestra que el 95% de las personas que educan a los niños y niñas durante los primeros años de vida son mujeres. Ahora bien, no se alude acá a la feminización como una cuestión afirmativa o un deber ser del oficio, se trata de una realidad constatable, prolongada históricamente y naturalizada culturalmente. Dicho esto, cabe hacer una salvedad: esta manera de nombrar, que es también política, no pretende desaprobar, excluir, invisibilizar o dejar de escuchar a los hombres que laboran como maestros en los programas de atención de la primera infancia.

A pesar de la existencia de una cantidad significativa de investigaciones que toman por objeto de estudio la política pública, está pendiente consolidar acercamientos sistemáticos a los discursos, experiencias, modos de comprender y habitar la política por parte de las maestras de primera infancia. En esta perspectiva, es importante generar preguntas desde la cuales se vislumbren las intersecciones entre discurso académico y política pública desde un punto de vista historizante (Llobet, 2011, p. 2) que permita señalar derroteros sobre los programas de atención a la primera infancia en los cuales unos de sus mediadores más importantes son las maestras. Así pues, más allá de indagar por los diseños de las políticas y su relación con la implementación, lo que aquí se propone específicamente analizar son los modos como la política toma vida en los sujetos que hacen posible su puesta en marcha, esto es, situar y comprender las maneras particulares como las maestras se sienten hacedoras de un proyecto estatal, habilitadas en sus funciones, sus bienes culturales y sus prácticas de transmisión.

Los modos como se configura la maestra en la puesta en marcha de la política se convierten en una ruta de análisis interesante para comprender la política ya no desde sus destinatarios sino desde sus actores y ejecutores. A este respecto, se plantea como hipótesis el hecho de que el contexto económico global también condiciona la situación de las maestras. Este contexto se puede entender como aquél que ha propiciado el neoliberalismo económico; algo por lo cual se entenderá que la política de primera infancia no se puede desvincular de los avatares económicos y de la racionalidad neoliberal privatizadora; en el caso colombiano este hecho se traduce en la contratación, por parte del Estado, de instituciones privadas a través de las cuales se lleva a cabo la operación de política. Visibilizado este panorama es perentorio politizar la política, construir escenarios problematizadores y reflexionar sobre las acciones a las que se les debe dar continuidad por su efectividad y sobre aquellas que dificultan e interrumpen los procesos en el transcurso de la operación, toda vez que las decisiones que se toman desde el ámbito estatal e institucional, y las acciones que se despliegan en los espacios donde se materializa la atención integral, sin duda generan efectos en la vida de miles de niñas y niños colombianos, sus familias y sus territorios.

Se parte del supuesto según el cual la política desde su formulación, propiamente desde sus fundamentos, otorga una serie de definiciones o caracterizaciones acerca de las funciones, los roles o lugares que en ella ocupan las maestras encargadas de la educación inicial; sin embargo, no se sabe a ciencia cierta qué tipo de continuidades, discontinuidades o contradicciones se producen entre la fundamentación de la política y su proceso de operación. Dicho esto, es necesario explorar la tensión entre los discursos oficiales en torno al rol de la maestra y lo que sucede en la operación de la política, esto es, en la cotidianidad de los Centros de Desarrollo Infantil (CDI) donde toma vida la modalidad institucional. En este punto, la investigación encuentra resonancias con la perspectiva analítica de Shore (2010) cuando afirma que las políticas públicas pueden “ser interpretadas en cuanto a sus efectos (lo que producen), las relaciones que crean y los sistemas de pensamiento más amplios en las cuales están inmersas” (p.31). De ahí, la necesidad de interrogar las discursividades, racionalidades, subjetividades, prácticas, representaciones o sistemas de pensamiento que en torno a la maestra se producen en la puesta en escena de la política por parte de los oferentes². En este sentido, el análisis sobre las configuraciones de la maestra en la operación de la política pública de primera infancia pretende servir como insumo para las discusiones políticas y pedagógicas que se vienen dando en el país y que ven en la política pública un horizonte de transformación de los territorios y de las vidas de miles de niños y niñas colombianos.

No ignoramos que la implementación de un proyecto en favor de la primera infancia requiere voluntad política por parte del Estado, los entes públicos municipales y departamentales, la sociedad civil y los actores sociales que intervienen directamente en la atención y el cuidado de los niños y niñas. Se trata de un engranaje difícil de armar, pero imprescindible a la hora de contrarrestar los efectos que la pobreza, la inequidad y la desigualdad producen en la vida de buena parte de los niños y niñas colombianas. En este sentido, el país requiere transitar de la construcción de soluciones milagrosas y ocasionales,

² Los oferentes u operadores son fundaciones, cajas de compensación, organizaciones religiosas o instituciones privadas contratadas por el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF) para la prestación de los servicios y componentes de la atención integral dirigidos a los niños y niñas de 0 a 6 años en las modalidades familiar e institucional.

producto del voluntarismo político, hacía la construcción de “modelos locales sólidos de la institución pública de educación y cuidado de los niños pequeños” (Rosemberg, 2009, p.15) que dispongan de una oferta con calidad y equidad, que garanticen condiciones laborales dignas a las personas que laboran en ellos y que, en últimas, propicien escenarios de transformación social e igualdad de oportunidades.

En este orden de ideas se hace pertinente formular preguntas como las siguientes: ¿qué lugar o lugares otorga la política colombiana de primera infancia a las maestras?, ¿qué sucede con las maestras en el proceso de operación de la política pública de primera infancia en Colombia?, ¿las maestras que laboran en el marco de la política se sienten hacedoras de un proyecto estatal, de una apuesta por lo común?, ¿la política visibiliza a las maestras como agentes, es decir, como sujetos potenciales del cambio social?, ¿qué tipo de garantías laborales y sociales ofrece la política a las maestras de primera infancia?, ¿se sienten las maestras autorizadas y escuchadas a la hora de nombrar las dificultades y los desafíos que la política debe asumir de cara a su continuidad?, ¿cómo leen las maestras la política y, particularmente, el proceso de operación de la modalidad institucional?, ¿qué papel cumple la política en las vidas de las maestras de educación inicial?, ¿qué es lo que ancla a las maestras al oficio de educar en el contexto de la política?; en suma, ¿qué modos de configuración de la maestra se producen en la operación de la política pública de primera infancia en Colombia?

1.2 Antecedentes del problema de investigación

A continuación, se presenta el conjunto de investigaciones que *grosso modo* retoman la pregunta por la puesta en marcha de la política pública de primera infancia en Colombia. Es de mencionar que, si bien los estudios hallados no analizan particularmente las configuraciones de la maestra en el devenir de la política, sí sacan a la luz una serie de problemáticas y debates relacionados con los procesos de formulación y operación, los cuales dan qué pensar respecto a las transformaciones que ha originado la política en los territorios y los desafíos que enfrenta en la materialización de sus presupuestos. En este sentido, la política pública constituye un campo de estudio promisorio y fundamental a la hora de fijar

los alcances, las transformaciones y las continuidades necesarias en función del mejoramiento de la atención a la niñez colombiana.

Un asunto que aparece como relevante en la revisión de antecedentes es que la mayoría de los estudios encontrados se abordan desde la perspectiva de la ciencia política, la política social, la gerencia educativa, la gestión pública y las relaciones internacionales. Hasta el momento las Facultades de Educación del país, los maestros y las maestras, a excepción de la Universidad Pedagógica Nacional de Bogotá, poco han estado presentes en los debates y reflexiones que tienen por objeto la política pública de primera infancia.

Cabe anotar que las investigaciones encontradas corresponden en su totalidad a estudios de corte cualitativo que desde los enfoques fenomenológico, etnográfico, hermenéutico o descriptivo sitúan interrogantes y líneas de análisis a través de las cuales movilizan y problematizan la política en distintos aspectos. El método privilegiado ha sido el estudio de caso debido a que facilita, según algunos investigadores, el análisis de una situación concreta a través de la indagación profunda de sus particularidades y complejidades. Dicho esto, se exponen a continuación los puntos de discusión más relevantes presentados por las investigaciones.

Los procesos de implementación de la política pública de primera infancia constituyen un interesante campo de estudio al que recientemente se vienen sumando investigaciones que ponen de manifiesto los avances, las limitaciones y los desafíos que encara hoy la política. Una de las investigaciones más amplias en torno al tema de la implementación de la política, sin duda, es la de Alarcón (2015), en donde se expone cómo ha sido el trabajo de implementar este proyecto en un país tan diverso como Colombia. La autora analiza la implementación de la política desde tres perspectivas que evidencian voces distintas: 1) los formuladores (miembros de la Comisión Intersectorial de Atención Integral a la Primera Infancia –CIPI-); 2) los acompañantes en territorio (personas que trabajan en los territorios con las Comisiones conformadas para llevar a cabo la política); 3) los territorios como escenarios de implementación.

Alarcón (2015) entiende la implementación como un proceso que forma parte del diseño mismo de la política pública al incorporarle credibilidad, legitimidad y viabilidad. Entre las conclusiones aportadas por Alarcón (2015) se encuentra que la estrategia *De Cero*

*a Siempre*³ ha logrado trascender de las condiciones meramente materiales como la oferta de servicio, a comprender que se requiere generar capacidad para la movilización social, la cohesión, el reconocimiento de los niños y las niñas como sujetos de derecho y, particularmente, la transformación de las prácticas de cuidado y crianza fundamentales en el desarrollo integral de esta población. A manera de conclusión Alarcón (2015) señala que el momento actual de la política pública de primera infancia es fundamental para revisar y precisar los ajustes que requiera el esquema de trabajo para conseguir una participación más genuina y directa de los territorios y menos esquemas y formatos pensados desde el nivel central. Lo anterior teniendo en cuenta la necesidad de garantizar la continuidad de estos procesos en el momento de cambio de las administraciones departamentales y municipales.

A pesar de que Alarcón (2015) sostiene que la implementación y la formulación de la política son un proceso enlazado, algunos investigadores sitúan la existencia de una brecha entre lo que formulan los documentos oficiales, en términos de los procesos que se propone desarrollar la política en los territorios y, las acciones concretas que en ellos se vienen realizando (Avella, 2015; Sánchez, Murcia, Trujillo & Pérez, 2016). Acá la formulación aparece como un ideal, un referente que orienta, pero que todavía no encuentra vía para materializarse y tomar vida en las diferentes regiones del país. Según Avella (2015) la precariedad en los recursos que se destinan para la implementación de la política contribuye directamente al aumento de la brecha anteriormente señalada. De otro lado, Sastre (2016) señala que la resistencia de algunos departamentos y municipios para incluir el tema de primera infancia en los planes de desarrollo territoriales obstaculiza en sumo grado la implementación.

Dávila (2015) sostiene que a medida que la aplicación de la *Estrategia De Cero a Siempre* avanza en los territorios, las dificultades y necesidades de ajuste entre su contenido técnico y la aplicación práctica se hacen cada vez más evidentes. Tanto que algunos territorios se han cuestionado el futuro de la estrategia como una política viable en el país. El

³ *De Cero a Siempre* fue la estrategia nacional de atención integral a la primera infancia creada en el Gobierno del presidente Juan Manuel Santos, tuvo como objetivo aunar esfuerzos de los sectores público y privado, de las organizaciones de la sociedad civil y de la cooperación internacional en favor de la primera infancia colombiana. Después de la aprobación de la ley 1804 del 2016 *De Cero a Siempre* es reconocida ya no como una estrategia sino como una política pública que opera a nivel nacional.

autor afirma que gran parte de esta desarticulación se produce debido a que los funcionarios públicos (entre ellos algunos miembros de la comisión intersectorial a nivel nacional, del sistema general de bienestar y de las mesas de infancia zonales) no han evolucionado del enfoque de necesidades hacia el enfoque de derechos. A lo anterior se suma la falta de trabajo intersectorial en los territorios y las transformaciones en el direccionamiento de la política que surgen a raíz del cambio de los gobiernos locales. Bajo estas circunstancias afirma Dávila (2015) que el fortalecimiento del recurso humano cualificado sigue siendo una necesidad imperante si se quiere mejorar el bienestar de la niñez y la calidad de las atenciones que se le brindan.

Paralelamente, Camacho & Escobar (2017) ponen de relieve los retos en la implementación de la política pública en las comunidades indígenas derivados de la gran tensión identificada con la institucionalización de los espacios de construcción de conocimiento de estas poblaciones como consecuencia de la intervención del Estado. Las autoras sostienen que a pesar de que uno de los deberes del Estado es reconocer la diversidad étnica, en algunos casos las intervenciones terminan por replicar modelos homogéneos que propician la aculturación. Desde esta perspectiva, es perentorio considerar las particularidades culturales de los territorios y la pertinencia de la materialización de los presupuestos de la política pública. En esta misma línea, Piñeros (2016) afirma que la política debe responder a las necesidades y particularidades de los territorios y construirse desde allí, pues cuando se crea exclusivamente desde el nivel central su implementación y apropiación es más lenta y difícil.

Por su parte, Cataño & Sánchez (2016), contrario a lo que sostiene Alarcón (2015), afirman que la concepción de niño sujeto de derechos, precursora de la política pública de primera infancia a nivel nacional, todavía no permea las representaciones sociales de los actores educativos. La infancia sigue siendo representada por dichos actores como una etapa de inocencia y dependencia, en la que se juega el futuro de la sociedad. Según las autoras, la escasa apertura a la idea niño sujeto de derechos impide que se produzcan transformaciones en las intervenciones de los adultos hacía los más jóvenes.

A propósito del enfoque de derechos, Avella (2015) indaga por la eficacia que ha tenido la política en el tratamiento de problemáticas como el maltrato infantil, la

desprotección y la violación de los derechos humanos de la niñez colombiana. Acá la pregunta por la implementación tiene un papel protagónico de cara a los efectos que produce la puesta en marcha de la política en la vida de los sujetos infantiles en particular y, en la disminución de problemáticas como la violencia y el maltrato infantil en general. La autora concluye que a pesar de que es responsabilidad del Estado colombiano garantizar la protección de los derechos de los niños y niñas, las políticas públicas en desarrollo no están siendo lo suficientemente eficaces frente a la prevención, atención y judicialización de los casos de maltrato infantil que se presentan diariamente en el país toda vez que los recursos financieros disponibles para atender estas problemáticas son escasos y la responsabilidad de los actores y las instituciones se disemina debido a que los proyectos no cuentan con la financiación para sostenerse, generar garantías y continuidad.

Sastre (2013) junto con Piñeros (2016) advierten que la política pública presenta una debilidad al no considerar incluir en su fase de formulación un sistema que permita hacer seguimiento y evaluación de los avances y las dificultades que enfrenta la implementación, además de un sistema de información a través del cual se pueda acceder de manera confiable a los registros de los niños y niñas que son atendidos en los diferentes territorios del país. Por su parte, Dávila (2015) cuestiona el hecho de poner en marcha una política de atención integral a la primera infancia cuando existen zonas del país como Manaure (La Guajira) donde las prioridades sociales están centradas en la satisfacción de las necesidades básicas como lo es el acceso al agua potable. Según Dávila (2015) aunque no se trata de temas excluyentes, la atención integral a la primera infancia se ve relegada ante la amenaza que genera la privación en el acceso a recursos básicos.

En contraste con los estudios que exponen los retos y las dificultades por las que ha atravesado la política, la investigación de Piñeros (2016) señala logros y avances en materia de ampliación de cupos para la atención integral de los niños y niñas en condición de pobreza extrema y de creación de programas departamentales que trabajan para mitigar la problemática de desnutrición infantil. Piñeros (2016) considera un avance el hecho de que el Ministerio de Educación Nacional haya entregado al país referentes técnicos y orientaciones pedagógicas para la educación inicial, no obstante, señala que estas orientaciones se constituyen a su vez como uno de los desafíos de la implementación.

De otro lado, y a pesar de que los estudios sobre el maestro en el contexto educativo tradicional proliferan, la pregunta por la maestra encargada de la educación inicial todavía no se perfila como una línea de análisis recurrente en las investigaciones sobre la política pública de primera infancia en Colombia. En la revisión de literatura se hizo evidente que las percepciones o reflexiones que las maestras derivan de su práctica, es decir, del contacto directo con los niños y niñas, destinatarios de los programas y sus realidades, poco han sido escuchadas y consideradas en la generación de conocimiento, retroalimentación y evaluación de la política. Las voces de los funcionarios públicos y administrativos que operan desde el nivel central, departamental y municipal han sido, hasta ahora, las únicas legitimadas para dar cuenta de la puesta en marcha de la política en los territorios. Sin duda lo que deja esta revisión de antecedentes es que existe un acercamiento exiguo a las voces de los actores que le dan vida a la política de primera infancia en los territorios.

Estudios como los de Camargo & Sáenz (2013) resaltan la necesidad de que los maestros y las maestras generen espacios que permitan la identificación, el conocimiento, la apropiación y reflexión de las políticas públicas de primera infancia a nivel nacional. Esta misma preocupación se manifiesta en Castro, Gómez & Gómez (2015) quienes animan la discusión sobre la importancia de que los maestros reflexionen, analicen y evalúen desde su hacer las políticas públicas de primera infancia para intervenirlas y transformarlas de acuerdo con las necesidades y las realidades de los niños y niñas del país. Retomando a Sánchez, Murcia, Trujillo & Pérez (2016) resulta interesante pensar la manera como los maestros podrían configurarse en co-hacedores y co-evaluadores de la política pública, no obstante, este es un tema que ha sido poco explorado y que merecería mayor atención en el campo de estudios sobre las infancias, la educación y las políticas públicas.

Se concluye que las investigaciones presentadas han sido reiterativas en describir y analizar la brecha existente entre la formulación y la implementación de la política, brecha en la que se visibilizan las preocupaciones, tensiones, dificultades y desafíos que enfrenta la política colombiana de cara a su continuidad. Lo anterior pone en evidencia una tendencia a “conceptualizar los procesos de formulación como procesos lineales, que vienen de arriba hacia abajo, que comienzan con la formulación y terminan con la implementación” (Shore, 2006, p.28). Esta manera de acercarse al estudio de las políticas públicas se traduce en un

análisis instrumental que poco tiene en cuenta cómo son recibidas y experimentadas las políticas, sus discursos y mandatos, por las personas afectadas por ellas. Sin duda, el panorama presentado deja muchos caminos abiertos y muchas preguntas por formular, entre ellas: ¿qué conlleva la ampliación de derechos para la infancia por vía de las políticas públicas? ¿qué intereses promueve la política? ¿qué se espera transformar y cuáles son sus efectos sociales? ¿qué tipo de oferta dispone la política a los territorios? ¿quiénes son los gestores de la política en los territorios y qué responsabilidades les son asignadas? ¿hay voluntad política en la política? ¿qué de lo público desaparece en la operación de la política a través de instituciones privadas?

Llegado a este punto y reconociendo que las anteriores investigaciones proporcionan unas líneas de análisis importantes para entender el funcionamiento de la política pública de primera infancia en Colombia, interesa ahora comprender las configuraciones de la maestra en el proceso de operación de la política. Se trata entonces de analizar los discursos, las prácticas y, en ellos, las tensiones y contradicciones a partir de las cuales se construyen unas figuras de la maestra. Figuras que no sólo aluden a su subjetividad, sino que además dan cuenta del entramado de relaciones de poder- saber que aparecen en la operación de la política y que, como resultado, disponen lugares, roles, maneras de nombrar y significados a partir de los cuales se configuran los modos de ser y hacer de las maestras en educación inicial. Lo anterior con el objeto de interpelar los procesos de operación de la política, reconstruir los matices, la heterogeneidad, la conflictividad interna de la intervención estatal y, recuperar los mundos de la vida (Llobet, 2011, p.11) y los significados que los actores, en este caso las maestras, extraen de la política. Dicho esto, ¿Qué modos de configuración de la maestra se producen en la operación de la política pública de primera infancia en Colombia⁴?

1. 3 Antecedentes históricos y legales de la política pública de primera infancia en Colombia

⁴ Nombrada por la ley 1804 del 2016 como *Política de Estado para el Desarrollo Integral de la Primera Infancia de Cero a Siempre*.

La construcción de la política pública de primera infancia en Colombia ha sido un proceso social e histórico que ha contado con la participación de entidades gubernamentales y de la sociedad civil. En los años noventa a partir de la adopción de la *Convención Internacional de los derechos del niño* por parte del Estado colombiano se empezaron a visibilizar los proyectos en favor de la primera infancia, no obstante, fue en la década del 2000 en la que se concretaron esfuerzos encaminados a generar ambientes y condiciones adecuadas para la protección y atención integral de los niños y niñas. En el 2006 a través de la ley 1098 se expide el *Código de la infancia y la adolescencia*, el cual reconoce como sujetos titulares de derechos a todas las personas menores de 18 años y establece en el artículo 29 el derecho al desarrollo integral de la primera infancia. En el 2007 mediante el CONPES 109 (Consejo Nacional De Política Económica Social) se aprueba la Política Pública Nacional de Primera Infancia “*Colombia por la primera infancia*” como resultado de “un proceso de movilización social, generado a partir de la necesidad de retomar y dar un nuevo significado a la temática de oportunidades efectivas de desarrollo de la primera infancia en Colombia” (CONPES 109, 2007, p.2). Desde su formulación el objetivo de la política ha sido promover el desarrollo integral de las niñas y los niños menores de seis años, esto es, “responder a sus necesidades y características específicas” (CIPI, 2013, p.81) a través de acciones que transformen los territorios y permitan mayores movilizaciones en beneficio del cuidado, la protección y la atención de la niñez colombiana.

Distintos son los argumentos que justifican la aparición de la política en el plano nacional (CONPES, 2007, p.4), desde los neurocientíficos según los cuales los primeros años de vida son fundamentales para las posibilidades de desarrollo del individuo tanto en la dimensión cognitiva como en la social y emocional; pasando por los legales y políticos basados en la aprobación de la *Convención internacional de los derechos del niño* en 1991, por la cual el país se comprometió a garantizarles a los niños y las niñas el derecho universal al desarrollo integral que considera aspectos físicos, psíquicos, afectivos, sociales, cognitivos y espirituales; hasta los argumentos sociales y culturales que sostienen que los cambios sociales del mundo contemporáneo así como las transformaciones de la estructura familiar y la incursión de la mujer en los ámbitos laboral y profesional obligan a repensar los modos de atender y cuidar a los más pequeños.

Una década después se crea la ley 1804 del 2016, por la cual se establece la *Política de Estado para el Desarrollo Integral de la Primera Infancia de Cero a Siempre*⁵. La política se cimenta en los principios consagrados en la *Constitución política*, el *Código de la infancia y adolescencia* (Ley 1098 de 2006), la *Convención de los derechos del niño* de 1989, entre otros acuerdos nacionales e internacionales. Esta ley sienta las bases conceptuales, técnicas y de gestión para garantizar el desarrollo integral de la primera infancia en el marco de la doctrina de la protección integral⁶. A su vez, en tanto política pública, representa la postura y comprensión que tiene el Estado colombiano sobre la primera infancia; el conjunto de normas asociadas a esta población; los procesos, los valores, las estructuras y los roles institucionales y las acciones estratégicas lideradas por el Gobierno, que en corresponsabilidad con las familias y la sociedad, trabajan para asegurar la protección integral y el goce efectivo de los derechos de la mujer en estado de embarazo y de los niños y niñas desde los cero (0) hasta los seis (6) años de edad. La ley 1804 del 2016 materializa el esfuerzo de organizaciones sociales, del sector privado, de cooperación internacional y de entidades gubernamentales que desde años anteriores habían venido trabajando en pro del desarrollo integral de la primera infancia (Sala de prensa, 2016).

La política pública ha creado dos modalidades de educación inicial: familiar e institucional, cuya finalidad, según lo expresado en la Guía N° 50 (2014), es atender y promover de manera intencionada el desarrollo integral de la primera infancia y hacer efectivos sus derechos con la participación de talento humano idóneo y pertinente de acuerdo con los diferentes componentes (educación, salud, nutrición, participación, protección) de la atención integral. La presente investigación tiene lugar en el marco de la modalidad institucional la cual está orientada de manera prioritaria a las niñas y los niños entre los dos y seis años o hasta su ingreso al sistema educativo formal. Esta modalidad funciona a través de entidades denominadas Centros de Desarrollo Infantil (CDI) dirigidas, a su vez, por instituciones públicas o privadas. La modalidad institucional está pensada como realidad social y pedagógica en la que los maestros y maestras crean ambientes y experiencias pedagógicas para los niños y niñas de primera infancia y, “como espacio físico e

⁵ En adelante se nombrará de manera abreviada “Política pública de primera infancia”

⁶ En el artículo 7 de la ley 1098 se entiende por protección integral de los niños, niñas y adolescentes el reconocimiento como sujetos de derechos, la garantía y cumplimiento de estos, la prevención de su amenaza o vulneración y la seguridad de su restablecimiento inmediato.

infraestructura donde se lleva a cabo una opción organizativa complementaria a las acciones de la familia y la comunidad” (Guía 50, 2014, p.21).

2. OBJETIVOS

2.1 Objetivo general

Analizar algunas de las configuraciones de la maestra en la operación de la política pública de primera infancia, modalidad institucional, con el fin de situar aspectos a sostener y/o transformar en el devenir de dicha política.

2.2 Objetivos específicos

- ❖ Describir las configuraciones de la maestra en la fundamentación de la política pública de primera infancia.
- ❖ Comprender los modos de configuración de la maestra en la operación de la política de primera infancia en la modalidad institucional.
- ❖ Problematizar los modos de configuración de la maestra en la operación de la política pública de primera infancia.

3. MARCO TEÓRICO

3.1 Infancia, políticas públicas y sociedad

Para empezar, hay que admitir que “el recorrido de crecer no puede hacerse en solitario, sin otro. El grande es para el niño su primer intérprete, su referente y aquel de quien

espera le enseñe a vivir bien” (Skliar y Frigerio, 2005, citado por Frigerio 2008, p.81). El adulto opera como representante del mundo, como figura de autoridad que “intervendrá indefectiblemente en la relación del sujeto con los otros, consigo mismo y con el mundo” (Frigerio, 2008, p.82). Vasta responsabilidad recae sobre las generaciones adultas respecto a las más jóvenes, la humanización depende de ese lazo, del vínculo que se produzca entre grandes y chicos, especialmente en los primeros momentos de la vida. Sin embargo, en los muchos intentos por formalizar ese vínculo se constata que él mismo no ofrece garantías frente a la orfandad, toda vez que hay nacimientos sin progenitores (Meirieu, 1998); instituciones y políticas que operan, en muchos casos, como mecanismos de exclusión, desubjetivación y borramiento de la semejanza (Frigerio, 2016). Lo anterior permite comprender que la hospitalidad y la acogida no son acciones meramente biológicas e instintivas, sino que constituyen un trabajo, una suerte de voluntad desplegada hacia la recepción de los nuevos; apertura hacia la esperanza contenida en lo que nace; la confianza manifiesta en la posibilidad de renovación del mundo.

En las últimas décadas en el ámbito latinoamericano las políticas para la infancia han intentado proveer ambientes de hospitalidad especialmente para los niños y niñas que han sido marginados por la pobreza y la desigualdad, no obstante, interrumpir las prácticas de desprecio y abandono arraigadas en los grupos sociales y, también, en la esfera estatal no siempre ha producido el desenlace esperado. Por ello, reflexionar sobre las políticas públicas para la infancia implica preguntarse por las prácticas de recepción que se disponen en los niveles macro y micro políticos de la sociedad, por las concepciones de país, de familia y de infancia que materializan las políticas; implica indagar además por quiénes son los adultos que las ponen en marcha, qué se espera de ellos, qué funciones les son asignadas respecto a los niños y niñas, qué lugar les configura las políticas y, en últimas, si ¿las políticas para la infancia constituyen ambientes de acogida y hospitalidad para con los nuevos? Dicho esto, se presenta a continuación un panorama y una discusión teórica sobre lo que ha sido la consolidación de políticas para infancia en Latinoamérica y, especialmente, en Colombia. Lo anterior con el ánimo de entrever los retos, las limitaciones y las acciones a sostener en el desarrollo de las políticas para infancia en general y, en particular, de la política pública de primera infancia en el país.

La categoría infancia refiere a una construcción social polivalente, es decir, se trata de una definición que se ha transformado históricamente producto de las transiciones en las maneras de nombrar y relacionarnos con los niños y las niñas. Hablamos entonces de una categoría intervenida desde distintos campos (médico, jurídico, económico, político y social) y a partir de la cual se asignan roles diferenciados a los sujetos sociales, se institucionalizan modos de relación, prácticas de cuidado, gobierno, control y modalidades de intervención de unos sujetos sobre otros. Siguiendo a Llobet (2013) se trata de una categoría variable a lo largo de la historia; una entidad dotada de significados de acuerdo a un contexto cultural dado y no de una realidad biológica inmutable, ahistórica, homogénea y universal. Así pues, la “existencia de la infancia es resultado de procesos históricos, sociales, económicos, en cuyo marco distintos poderes y saberes han disputado diferentes nociones acerca de qué es ser niño o niña” (Llobet, 2013, p.2). De modo más general la infancia es definida como el conjunto de sentimientos, valores, representaciones con los cuales una sociedad reconoce, hace un lugar y recibe a los más jóvenes.

Históricamente la infancia “surge de manera imbricada con la institución familiar, la institución escolar, la secularización de la vida, de la temporalidad, de las costumbres en el contexto europeo de inicios de la modernidad” (Llobet, 2013, p.4). Los historiadores Ariès y deMause sugirieron que el descubrimiento de la infancia iba a poner en marcha una especie de revolución educativa, ambos enfatizaron en la “simultaneidad en el tiempo del descubrimiento o reconocimiento de la infancia moderna y de la aparición de instituciones protectoras donde cuidar y formar a la generación más joven” (Finkelstein, 1986, p.20). Estos hechos coincidentes configuraron el espacio simbólico y material conveniente para la educación del niño de la modernidad; de esta manera y gradualmente, se inauguraría “un régimen de protección y supervisión de «control total» cuidadosamente planificado” (Finkelstein, 1986, p.20) que se extendería tanto en los países del primer mundo como en aquellos en vía de desarrollo.

Con la aparición de la escuela pública se empezaron a diseñar modalidades de intervención del Estado sobre la población infantil, “el Siglo XX, políticamente denominado en sus inicios “el Siglo del niño”, fue el tiempo de la construcción de la infancia como sujeto social” (Llobet, 2013, p.1), todo esto a la luz de preocupaciones relativas al orden social y a

la protección moral. Los Estados-nación fueron articulando a sus proyectos de país legislaciones que tenían como objeto intervenir sobre aspectos fundamentales de la vida de los niños y las niñas; fue así como la familia, el Estado y, en su defecto, la escuela se convirtieron en instituciones productoras y legitimadoras de la concepción de la infancia moderna.

En el contexto latinoamericano, a partir de los años ochenta, se ha venido consolidando un promisorio campo de estudios interesado, entre otros temas, en el análisis de las propuestas y “acciones vinculadas con la institucionalización de los derechos de niños, niñas y adolescentes” (Cosse, et al 2011, p. 13). La figura del niño como sujeto de derechos empieza a popularizarse en el interior de los estados nacionales producto de la movilización, en el plano internacional, de una serie de fuerzas y debates políticos alrededor de la ampliación de los derechos de ciudadanía a la población infantil (Llobet, 2010, p.2). Gracias a la adscripción de los países latinoamericanos a la *Convención Internacional de los Derechos del Niño* junto con la participación en el plano político de organizaciones internacionales (OEA, UNESCO, UNICEF) los derechos de los niños y niñas, y la responsabilidad política y adulta para posibilitar su materialización en la vida cotidiana, empiezan a ser objeto de discusión permanente y a mostrar bordes espinosos y controvertidos (Llobet, 2013). En este panorama empiezan a aparecer y a configurarse escenarios y acciones políticas que tienen como centro de atención la primera infancia, entendida como la etapa del ciclo vital humano, que comprende desde la gestación hasta los cinco o seis años.

Hay que considerar entonces que las políticas para la infancia, desde el siglo pasado, empiezan a configurar el escenario simbólico y material de producción y regulación de las subjetividades infantiles contemporáneas. De los significados o roles otorgados a la familia, al adulto, al maestro y de la visión de país, de lo público, de progreso, depende, en gran medida las disposiciones y los recursos que se disponen para acompañar, asistir y educar a la población más joven de una sociedad. Con Cosse et al (2011) advertimos que la manera en que vemos y actuamos respecto de los sujetos infantiles no es inocua, por el contrario, “esa mirada da forma a la experiencia infantil, así como a sus propias respuestas y a su involucramiento con el mundo adulto” (p.12). En este sentido, las políticas para la infancia no son únicamente efecto de las formas dominantes de concebir la condición infantil y

adolescente. En consecuencia, “también son constructoras de imágenes y discursos sobre los niños, que cobran cuerpo en relaciones intergeneracionales y en prácticas institucionales, capaces de influir en sus condiciones de existencia” (Llobet, 2013, p.11).

Las políticas públicas se crean con el objeto de contribuir al bienestar social a través de la inversión de recursos económicos y humanos para asegurar la protección de los derechos y atender las necesidades específicas de un grupo social. Paradójicamente y, a pesar de su orientación misional, en algunos casos, dichas políticas sostienen o amplían las brechas sociales entre los sectores poblacionales más pobres y aquellos con mayor acceso a recursos económicos, sociales y culturales. En este paisaje los niños y niñas, en tanto destinatarios y objeto de intervención de las políticas, se convierten en víctimas del desamparo estatal. Esta situación es definida por Carli (2004) como una crisis, consecuencia del quiebre del lazo orgánico “entre un tipo de articulación global entre Estado y sociedad, entre Estado y clases subalternas y crisis también consecuentemente de las mediaciones entre la política y los sectores sociales” (p.163). Producto de la crisis las políticas que tienen en el centro la primera infancia vienen convirtiéndose en escenarios polémicos, cada vez más deslegitimados y amenazados por su fracaso. Visualizado este panorama es menester ampliar la reflexión y el debate sobre los modos como se vienen construyendo dichas políticas; los alcances o desafíos que enfrentan en su implementación; la viabilidad y la sostenibilidad de estas propuestas y, los efectos que producen en la experiencia infantil y en la de sus ejecutores.

Ahora bien, en la actualidad el papel del Estado está cada vez más deslegitimado debido a que aparece como un ente administrativo que delega cada vez más los asuntos que le competen a distintos intermediarios o empresas privadas, de esta manera los ciudadanos son reducidos a meros consumidores de bienes y servicios cada vez más limitados. La tercerización y privatización de la atención, en muchos casos restringe los horizontes de acción de los programas destinados a la atención de la primera infancia, debido a que se reduce la disponibilidad de los recursos y se limitan las posibilidades de reinversión de la política misma. Así pues, no basta con crear las condiciones jurídicas para que los niños y niñas sean reconocidos como sujetos de derechos, sino se generan las garantías materiales y simbólicas requeridas para hacer de la educación inicial un potente proyecto de renovación e integración social. Si las generaciones más jóvenes, aquellas que demandan mayor

especialización en el cuidado, son objeto del abandono estatal, es difícil sostener un proyecto de país interesado en disminuir la amplitud de la brecha social, económica y cultural. En este punto no hay que olvidar que, si bien “la infancia de la persona es transitoria, ella es permanente como grupo en la sociedad” (Rosemberg, 2009, p.16).

Según Rosemberg (2009) la historia internacional demuestra que la educación infantil “no ha escapado a la lógica de producción y reproducción de la pobreza por la vía de las políticas públicas: los niños y niñas pobres tienden a frecuentar instituciones de menor calidad que los niños no pobres” (p.17). En el caso colombiano la crisis se traduce “en la baja capacidad del Estado como garante, y de la familia y la comunidad como corresponsables en la promoción y restitución de los derechos de los ciudadanos más jóvenes (Torrado y Anzelín, 2009, p.29). Si bien, en las últimas décadas, el país ha aunado esfuerzos para mejorar las rutas de atención a la primera infancia, a través de la consolidación de un marco orientador y regulador de las intervenciones dirigidas a esta población, esto no ha tenido suficiente consistencia en la implementación de los programas de atención dirigidos a los niños y niñas en los distintos territorios, en los cuales según Torrado y Anzelín (2009) se pueden rastrear diversas problemáticas: visión sectorizada de la atención, baja inversión por parte de los entes territoriales, inequidad, en algunos casos exceso de centralización de la atención y en otros el abandono del Estado, coberturas insuficientes, infraestructuras inadecuadas, ineficiencia en la gestión, privatización de los recursos. La complejidad de esta realidad aumenta cuando se comprende que “las relaciones de poder que surgen y se construyen dentro de los propios contextos en los que se encuentran los niños, influyen en sus percepciones sobre sí mismos y sobre sus capacidades. En este sentido, las condiciones subjetivas de la pobreza, la vulnerabilidad y la desigualdad afectan de manera central la ciudadanía infantil” (Llobet, 2013 p, 18) en la medida en que van perfilando unos escenarios, unos modos de vida, unos destinos que restringen las posibilidades de acción de estos sujetos.

En un análisis más general concerniente al proceso de ratificación de la *Convención Internacional de los derechos del Niño* y su traducción a la legislación interna de los países, Bustelo (2011) sostiene que este ha sido un proceso ambiguo y no ha implicado siempre un avance significativo (p.105). Más de dos décadas después de la firma de este tratado internacional y, a pesar de los esfuerzos internos por mejorar las condiciones de vida la

población infantil, en los países latinoamericanos pervive una deuda histórica respecto a los niños y niñas de la primera infancia, producto de la desatención de las políticas públicas frente a la garantía de sus derechos y la satisfacción de sus necesidades básicas. Deuda histórica que según Rosenberg (2009) tiene que ver con la “inequitativa distribución de la riqueza entre la población” (p.14) y que precisa, para ser superada, un esfuerzo político serio e intersectorial, a través del cual se garantice el acceso a los derechos de salud, educación, cultura, saneamiento básico e igualdad de oportunidades a los niños y niñas latinoamericanos y a sus familias. En esta perspectiva, abolir la desigualdad significa hacerle frente al deterioro de la dignidad humana; fracturar los dispositivos sociales de dominación y exclusión que se hayan incrustados en las condiciones materiales de existencia, pues “la emancipación de la dominación comienza por superar la materialidad que se expresa en la necesidad. Es abandonar la Zoe y entrar en la Bios de la ciudadanía” (Bustelo, 2011, p.185).

Ahora bien, una de las causas de la desigualdad social, anteriormente mencionada, tiene que ver con la centralización de las políticas. El Estado desaparece y aparece el estigma o la representación en la cual los sujetos, las familias y las comunidades de la periferia, son vistos como los productores y los únicos responsables de las condiciones de privación material y cultural en las que transcurren sus vidas. En estos contextos marginales opera una “gestión punitiva de la pobreza, expresada en judicialización, patologización y criminalización” (Frigerio, 2008, p.89). El Estado y sus representantes son absueltos de su responsabilidad como garantes cuando el otro, el excluido, es representado y nombrado como criminal, loco, enfermo, anormal o sujeto peligroso. En suma, se trata de una visión estática y ahistórica que se vuelve funcional en la producción y el mantenimiento de la injusticia social. Todo lo anterior no es sin efectos, pues “cuando las instituciones dejan de cobijar a la infancia, lo que se institucionaliza son las vidas mutiladas, las vidas dañadas” (Frigerio, 2008, p.103). En este punto, Bustelo (2011) afirma que en América Latina la ausencia frecuente del Estado ha demostrado ser, en las circunstancias histórico-sociales del presente, una de las principales causas del estado de total indefensión de la infancia. En este panorama “la primera condición para la defensa de los derechos de la infancia es la presencia de una institucionalidad estatal fuerte con competencias para lograr la igualdad” (p.177).

En este sentido, las políticas de infancia en Latinoamérica trazan múltiples retos, entre ellos, el de asumir la integración entre cuidar y educar, “desafío que además debe contraerse como un derecho y no como una acción asistencial” (Rosemberg, 2009, p.13). Para conseguirlo es necesario articular una pluralidad de escenarios, acciones y actores a través de los cuales se materialicen los programas de atención destinados a la población infantil y a sus familias. Desde la perspectiva del enfoque de derechos las políticas para la infancia tienen la obligación de garantizar condiciones físicas, materiales y sanitarias que aseguren un ambiente de bienestar y protección tanto para sus destinatarios como para sus trabajadores, lo anterior debido a que “permanecer ocho horas diarias en una sala cuna o un jardín excesivamente caluroso, o frío, sin espacios adecuados para jugar, con adultos sobrecargados, sin área externa para correr, sin estímulo para saciar la curiosidad, a la espera de rutinas, es un gran padecimiento para todos ellos” (Rosemberg, 2009, p.16).

El bienestar de los niños y niñas y la vigencia de sus derechos “son asuntos que se juegan tanto en la escala macro política como en la escala institucional e interpersonal” (Frigerio y Diker, 2008, p.14). Las políticas públicas son “conjuntos de decisiones -acciones y prácticas- que afectan y constituyen la vida cotidiana y la realidad personal y colectiva de todos y en particular de los niños” (Rebagliati, Rancaño y Lande, 2008, p.2). Por eso, a la hora de intervenirlas hay que revisar no sólo su diseño sino también sus mecanismos de implementación. Ampliar, profundizar, mejorar y articular las políticas públicas en los territorios supone esfuerzos de diferentes actores, todo esto con la intención de “ser capaces de levantar la mirada sobre la cotidianeidad, salir de la sola denuncia y construir una comprensión política y una intervención pública sobre los problemas” (Rebagliati, Rancaño y Lande, 2008, p.5).

En esta línea de análisis, las maestras que ejercen su oficio en el marco de las políticas para la infancia juegan un papel fundamental tanto en su sostenibilidad como en los efectos que ellas producen en la vida de niños y niñas. De ahí que, las políticas para la infancia no sólo institucionalizan representaciones acerca de qué es un niño y lo que se espera del él, sino que también ponen a circular representaciones de los adultos, quienes sin lugar a duda conservan un amplio poder de decisión sobre sus vidas (Frigerio, 2008). Así pues, es menester de este proyecto analizar las configuraciones de las maestras de educación inicial

en los procesos de formulación e implementación de la política pública de primera infancia en Colombia. Esto es, indagar por los discursos e imaginarios que giran alrededor de oficio de educar a las generaciones más jóvenes y los efectos de dichos sistemas de representaciones.

Diversas investigaciones advierten que los niños y niñas requieren “atención personalizada en grupos pequeños; profesores y profesoras con mucha formación, capaces de acompañar la curiosidad y movilidad del niño o la niña (Rosemberg, 2009, p.16). En este sentido, los maestros y las maestras de educación inicial constituyen un grupo de actores fundamentales a la hora de promover el bienestar infantil y materializar las iniciativas de las políticas en materia de cuidado, asistencia y educación. Sin embargo, en el panorama actual de las políticas para la infancia los ejecutores permanecen invisibilizados. Llobet (2010) afirma que los maestros y maestras se ven enfrentados a ejercer su oficio en condiciones laborales indignas, asimismo, sin capacitación en derechos, sin reconocimiento simbólico, con contrataciones precarias y bajos salarios se encuentran en una situación muy vulnerable en sus propios derechos (p.186). Este tipo de relación laboral precaria “dificulta que los trabajadores se auto-identifiquen como efectores estatales, interpelando en cambio ellos mismos al Estado en su calidad de empleador, colocándose así en un lugar de paridad con los niños/as y adolescentes” (Llobet, 2010, p.187). Todo lo anterior configura una idea de política empobrecida y, principalmente, deslegitimada por los actores que la hacen posible.

Ahora bien, no es menester de esta investigación ofrecer una lectura desesperanzadora acerca de las políticas para la infancia, por el contrario, coincidimos con Frigerio y Diker (2008) cuando afirman que “sin políticas de protección de la infancia, ningún desarrollo puede ser pensado como sostenible. Si no protegemos a aquellos que recibirán en herencia el mundo que les dejemos, es evidente que nada podrá sostenerse en el futuro” (Frigerio y Diker, 2008, p.7). “Proteger la infancia es proteger el mundo” (Frigerio y Diker, 2008, p.7), por ello, las políticas para la infancia deben hacer parte de un proyecto de país y de mundo vinculado con los derechos humanos, con la paz, la igualdad, la vida y la calidad de vida individual y colectiva. Desde esta perspectiva las políticas para la infancia se vislumbran como un potente campo de transformación e intervención social desde el cual se debe hacer “frente a lo insostenible –lo insoportable– de las desigualdades y violencias que

ponen en riesgo la posibilidad misma de un futuro digno para todos y todas” (Frigerio y Diker, 2008, p.12).

Reconocemos que a través las políticas públicas para la infancia se pueden construir escenarios transformadores y renovadores del tejido social; pues en ellas radica la “posibilidad real de dar forma a intervenciones integrales, estratégicas y de un alcance mayor” (Carli, 2004, p.164) que hagan frente a problemas no resueltos de la injusticia social, en los cuales las infancias permanecen desafiadas de lo común (Frigerio, 2008). En este sentido, es perentorio generar lazos entre la responsabilidad estatal, los actores sociales y las familias en aras de consolidar y garantizar prácticas de acogida a los que recién iniciaron su historia en el mundo, de transmitir lo necesario para que ellos o ellas puedan hacer parte de la sociedad y, por esa vía, abrir paso a políticas que trastocan radicalmente las condiciones de existencia desfavorables de niños, niñas y adultos (Frigerio, 2008).

Las políticas públicas participan en el proceso de desarrollo de la sociedad en la medida en que permiten transitar desde la necesidad al derecho, desde la promesa al proyecto, desde la solidaridad a la justicia, desde la dependencia a la autonomía, desde la nostalgia a la memoria, desde la beneficencia a la inclusión, desde el control a la libertad y desde la demanda a la política (Rebagliati, Rancaño y Lande, 2008, p.9). En síntesis, se vislumbra la política como un proyecto potente de igualación de las oportunidades, en donde lo público se convierte en lo común y se dispone para ampliar las condiciones de bienestar de los individuos que conforman una sociedad. Por ende, se atiende a “la dimensión de cambio y de transformación que la política puede ir inscribiendo en el escenario del presente en vistas a revertir, desviar, discontinuar, las tendencias en curso” (Carli, 2004, p.165) basadas en el aumento de las desigualdades sociales, la pobreza y la exclusión. Las políticas para la infancia se visualizan entonces como promotoras del cambio social, no obstante, hay que estudiar los factores y procesos que lo inician u obstaculizan. El presente proyecto de investigación se suma a esas iniciativas y se traza como uno de sus objetivos comprender la situación actual de las maestras en educación inicial en la política pública colombiana de atención integral a la primera infancia.

4. METODOLOGÍA

4.1 Fundamentos teóricos y epistemológicos de la investigación

El presente proyecto de investigación se traza como objetivo analizar algunas de las configuraciones de la maestra en la operación de la política pública de primera infancia en Colombia. Este problema de investigación se afilia a un frondoso y potente campo de estudios que viene consolidándose en el contexto latinoamericano desde fines del siglo pasado, con especial énfasis en la Argentina, en donde la preocupación por las problemáticas que históricamente envuelven a la infancia han sido pensadas y abordadas desde una perspectiva multidisciplinar que reconoce la “dimensión histórica del concepto de infancia y el impacto de la degradación de las condiciones socio-económicas y culturales de la vida de amplios sectores de niños y niñas latinoamericanos y de sus familias durante la última década del siglo XX” (Cosse et al, 2011, p.14) hasta la actualidad.

Se parte del interés por comprender los modos singulares como se configura el lugar de la maestra de educación inicial en la puesta en marcha de la política. Tras esta pista la investigación se estructura en dos momentos. El primero, referido al análisis de la discursividad de la política en torno a las representaciones, los roles y las responsabilidades que les son asignadas a las maestras del nivel inicial; las expectativas, demandas que recaen sobre ellas, los lugares en que son ubicadas, las maneras como son nombradas y sus efectos. El segundo momento se orienta a comprender, a partir de los relatos de las maestras, de su voz propia, los sentidos que construyen alrededor de su oficio, sus modos de posicionarse y habitar la política, la manera como perciben la valoración de su labor, entre otras cuestiones que emerjan a partir de la conversación con ellas.

Los autores y obras cuyas líneas de pensamiento se han constituido como referentes teóricos de este trayecto investigativo, son principalmente los siguientes: Graciela Frigerio, Sandra Carli, Gabriela Diker, Valeria Llobet, Fulvia Rosemberg, Jacques Rancière, Estanislao Antelo, Carmen Rodríguez. Todos ellos tienen en común el hecho de que realizan un análisis crítico de las construcciones teóricas y las realidades sociales en las que se ve implicada la infancia. Sus abordajes son el resultado de entrecruzamientos disciplinarios que

retoman, entre otros, aportes del psicoanálisis, la sociología, la pedagogía, la antropología, la filosofía, la historia, el cine, los estudios culturales y literarios.

4.2 Paradigma hermenéutico

El paradigma, entendido como el “sistema básico de creencias, la ontología o visión de mundo” (Guba y Lincoln, 2002, p.113) en el que se ampara esta investigación es el hermenéutico. La hermenéutica designa el arte de la interpretación, “el trabajo del pensamiento que consiste en descifrar el sentido oculto en el sentido aparente, en desplegar los niveles de significación implicados en la significación literal” (Ricoeur, 2003, p.17). El significado remite entonces a la dimensión objetiva del texto, a su literalidad y al mundo que pretende describir, expresar o representar; mientras que el sentido implica la dimensión subjetiva de la interpretación, la creación de relaciones y la complejización del contenido del texto a través de las preguntas e intenciones del lector. Así pues, no hay relación consigo mismo, con los otros o con el mundo que no pase por esta actividad interpretativa. La necesidad de interpretación surge debido a que las representaciones del mundo no tienen un sentido unívoco, el mundo no es un dato objetivo, sino que es el resultado de “nuestra interpretación pragmática y nuestra relación hablante con él” (Grondin, 1999, p.41).

Ahora bien, a diferencia de una hermenéutica normativa y metódica que hace de la interpretación un conocimiento cifrado a través de reglas previas y fijas, acá aludimos a la hermenéutica en su dimensión fenomenológica, en la cual la interpretación se produce en el mundo de la vida, en el encuentro real y contingente con el fenómeno estudiado. De este modo, “lejos de limitarse a las ciencias puramente interpretativas, como la exégesis, la filología o el derecho, el horizonte de la interpretación se extiende a todas las ciencias y modos de orientación de la vida” (Grondin, 1999, p.35). En este orden de ideas, la pregunta por la configuración de la maestra encargada de la educación inicial en la política pública de primera infancia puede hallar en la hermenéutica un horizonte de sentido promisorio para desarrollar las distintas dimensiones que la constituyen.

Así pues, una de las consecuencias de este trabajo investigativo es que las maestras de educación inicial y la misma investigadora nos veremos directamente involucradas en el

acto de interpretación, ya que “en todo intento de entender nos incluimos ya a nosotros mismos” (Grondin, 1999, p. 168); la comprensión, en suma, la interpretación está mediada por las preguntas que dirigimos hacia los textos, hacia el mundo y nuestra experiencia en él, de ahí que “hay interpretación allí donde hay sentido múltiple, y es en la interpretación donde la pluralidad de sentidos se pone de manifiesto” (Ricoeur, 2003, p.17).

Como consecuencia, este proyecto desarrolla un sentido crítico de la hermenéutica, en el que se asume que las concepciones de maestra, mujer e infancia que la política pública pone a circular no son neutrales, por el contrario, están enmarcadas en relaciones de poder y saber que no son sin efectos. En este sentido, el interés por la hermenéutica crítica resulta de una pretensión por politizar la política, lo cual implica estudiar, comprender y problematizar su discursividad, interrogar los mecanismos de subjetivación y desubjetivación en los que inserta a los sujetos implicados en ella, cuestionar lo que pareciera ser un intento de marcar bordes, establecer diferencias, instituir roles que instrumentalizan, borran la semejanza y desconocen en el otro un igual; cuyos efectos latentes podrían ser la falta de reconocimiento, la producción de desigualdades (Rancière, 2007) y la consecuente subordinación de los actores que trabajan en la política. Politizar la política implica generar una suerte de distanciamiento que permita introducir preguntas que pongan en tensión la manera como, en el caso colombiano, se ha venido construyendo la política pública de primera infancia.

En suma, acogemos el paradigma hermenéutico en la medida que permite i) confrontar la realidad a través del análisis de unos textos específicos, ii) interpretar la experiencia misma de las participantes en la medida en que sus relatos constituyen una fuente viva y legítima para interrogar y retroalimentar la política, y iii) construir un estudio que permita sintetizar las distintas voces implicadas para situar nuevas perspectivas de trabajo sobre lo que habría que sostener y transformar en el proceso de operación e implementación de la política pública de primera infancia en Colombia.

4.3 Enfoque de investigación cualitativo

Alojada en el paradigma hermenéutico, la presente investigación desarrolla un enfoque metodológico cualitativo desde donde se comprende la construcción de la realidad

como un producto social que “depende de los significados que las personas le atribuyen” (Krause, 1995, p.25). Así pues, este enfoque se interesa en las perspectivas de los participantes, en sus prácticas y en los conocimientos cotidianos que configuran alrededor de su oficio. Se trata de una manera de aproximarse, describir y estudiar la realidad social que toma en cuenta a los sujetos implicados en ella. En palabras de Galeano (2003) el enfoque cualitativo permite entrar en contacto con el problema que se investiga; establecer relaciones entre el problema y el contexto en el que se inscribe; reconfigurar el sentido de la acción social y, a partir de ello, construir nuevos lentes de comprensión de la realidad.

Este tipo de enfoque se caracteriza por su flexibilidad y apertura frente a lo que aparece como emergente e inesperado en el transcurso de la investigación. Permite reformular criterios y atender a las complejidades y pormenores del mundo social sin atentar contra la rigurosidad y sistematicidad del abordaje del problema. Se trata de un método de investigación no dogmático, que estimula la creatividad del investigador, en la medida en que alienta la formulación de nuevas preguntas, la introducción de distintas perspectivas de análisis, la generación de nuevas relaciones y problematizaciones que complejicen el análisis del problema y amplíen el horizonte de comprensión sobre la manera como hasta ahora se viene configurando el lugar de la maestra de educación inicial en la operación de la política pública de primera infancia.

El enfoque cualitativo involucra la recolección y el uso de una variedad de fuentes empíricas –experiencia personal; introspección; historia de vida; entrevistas; artefactos culturales; textos y producciones sonoras; textos históricos y visuales- “que describen tanto rutinas y momentos significativos como significados presentes en la vida de los individuos” (Denzin, Norman K y Lincoln, 2005, p.4). La presente investigación utiliza como fuentes de generación de conocimiento los documentos oficiales de la política pública de primera infancia y las entrevistas a profundidad realizadas a las maestras de educación inicial que laboran en los oferentes de la política.

En la fase de análisis se lleva a cabo un proceso de categorización minucioso a partir del cual emergen y se visibilizan cuestiones centrales sobre el funcionamiento de la política. Son las maestras quienes a través de sus relatos revelan un panorama de la política no antes conocido. Visibilizan el entramado de fuerzas que tienen lugar en los escenarios

institucionales y las complejas relaciones entre el Estado, las empresas privadas, los actores sociales y la población destinataria de la atención integral. Escuchar a las maestras nos hizo mucho más conscientes de la responsabilidad política y social que asumimos al elegir esta línea de investigación. El compromiso con la academia de repente no fue más que una dimensión del pacto social con la primera infancia y de la sostenida intención de introducir pensamiento en los programas, las instituciones y los programas que han sido gubernamentalmente creados para ella.

Nos propusimos realizar un estudio detallado, línea por línea, de la información generada para producir las categorías iniciales, descubrir sus propiedades y develar algunos de sus sentidos ocultos. Formular preguntas, agrupar, comparar y extraer hipótesis provisionales resultó de gran ayuda a la hora de identificar “las variaciones en los patrones que se hallan presentes en los datos” (Strauss y Corbin, 2002, p.72). Las hipótesis generadas a partir de los primeros datos fueron contrastadas con los datos siguientes y corregidas sobre la base de la nueva evidencia. Se continuó de este modo hasta conseguir la saturación teórica de algunas de las categorías conceptuales generadas a través del análisis. Hay que mencionar que no lo abarcamos todo, reconocemos los límites de este estudio y de los tiempos fijados para realizarlo. Quedan cuestiones por pensar, esta investigación configura apenas un trayecto del que sabemos es un vasto recorrido por los bordes, los intersticios, la armazón y el devenir de la política.

Después de volver una y otra vez sobre las entrevistas se fue armando el mapa de viaje con los mojones imprescindibles y los terrenos pantanosos a lo que nos íbamos a tener que enfrentar. Los puntos coyunturales de los testimonios de las maestras y las resonancias entre ellos orientaron fecundamente el análisis y las reflexiones aquí presentadas. Fue así como advertimos que investigar es un tránsito por lo desconocido. Un viaje en el que el sujeto que investiga se ve afectado por el temblor que produce la confrontación con lo ignorado. La conversación con las maestras desató preguntas, implicó abandonar la seguridad de nuestras posiciones enunciativas iniciales. Prestar la escucha, dejar hablar a las maestras, nos habilitó en el terreno de lo oficialmente indecible para la política. Reveló lo fértil que podría llegar a ser construir la política desde abajo y con los de abajo.

4.4 Pensar por caso

A su vez, este proyecto se acoge a la perspectiva analítica y metodológica de trabajo por casos desarrollada por Carmen Rodríguez (2017). La autora propone un pensar por casos cuando de los oficios del lazo, los quehaceres institucionales y las políticas sociales se trata. Según Rodríguez (2017) la generación de saber en el campo de las políticas del lazo social constituye un aspecto fundamental a la hora de sacar adelante sus cometidos toda vez que, en ellas, pululan las contradicciones y los efectos perversos no se hacen esperar: “se puede tener el mandato social de incluir, pero hacer las cosas de modo tal que se recalque y se refuerce la condición de exclusión” (p.128). Dicho esto, resultó pertinente habilitar preguntas sobre los modos como la política colombiana de primera infancia se ha venido implementando y la manera como ello es experimentado, interpretado y reconfigurado por parte de las maestras.

Ahora bien, trabajar por caso implica realizar una extracción (Rodríguez, 2017), singularizar una situación, delimitar un problema e historizar los discursos y las prácticas que lo configuran. Según Rodríguez (2017) hay caso cuando algo que acontece es investido por unas ciertas condiciones que lo constituyen en sí mismo y que lo inscriben en el marco de una discusión, de una fundamentación, de una argumentación, a propósito de la cual no opera tanto como efecto de lo ya sabido, sino como forzamiento o tensión que habilita la enunciación de un orden distinto. El caso plantea por sí mismo unos interrogantes que abren nuevos caminos para un volver a pensar. En este sentido, se presenta como aquello que impide la aplicación automática de lo ya formulado, produce rupturas discursivas, distanciamientos conceptuales y, por tanto, requiere el desarrollo de una nueva racionalidad que habilite soluciones distintas.

En este orden de ideas lo que configura el caso en este trabajo de investigación es la pregunta por los modos cómo en el presente se configura la maestra en la operación de la política pública de primera infancia en Colombia. Así pues, son objeto de estudio las relaciones de poder, las maneras de nombrar, los discursos y las prácticas a partir de las cuales se vienen construyendo los roles y los lugares que ocupa la maestra encargada de la educación inicial en la modalidad institucional. Hay mucho en juego y por tanto, es vital reflexionar sobre la capacidad de acogida de la política y la voluntad política de los actores que la ponen

en marcha; comprender los posicionamientos de las maestras y, paralelamente, los efectos subjetivantes o desubjetivantes que propicia la operación de la política por parte de instituciones o empresas privadas.

4.5 Fuentes de generación del conocimiento

A continuación, se describen las técnicas que, según el horizonte metodológico presentado, fueron de utilidad para aproximarse al fenómeno social estudiado.

4.5.1 Revisión de documental:

Se analizaron cuatro de los documentos oficiales que componen la línea técnica que orientan la implementación de la política en todo el territorio nacional. El propósito de esta revisión consistió en rastrear los discursos que se configuran en torno a los roles que desempeñan y los lugares que ocupan las maestras de educación inicial en la política. A continuación, se presentan los nombres de los documentos y los criterios que se tuvieron en cuenta para su selección como fuentes discursivas objeto de análisis de la presente investigación:

- ❖ *Bases curriculares para la educación inicial:* sientan “un punto de partida para el consenso pedagógico sobre el diseño curricular de la educación para la primera infancia” (2017, p.22), en el que expone el qué, el para qué y el cómo favorecer el desarrollo y el aprendizaje de los niños y las niñas en el marco de la política pública.
- ❖ *Estrategia de atención integral a la primera infancia. Fundamentos políticos, técnicos, y de gestión:* pone a circular concepciones sobre la niñez y la atención integral que debe prestársele por parte de los adultos. Además, sostiene que la atención integral a la primera infancia es una responsabilidad ejercida de forma permanente y sostenible por el Estado, ante todo por razones éticas y políticas.

❖ *El documento 20, Sentido de educación inicial:* se define el sentido de la educación inicial y se enuncian algunos elementos conceptuales y metodológicos para fortalecer el trabajo de los agentes educativos.

❖ *Cualificación del talento humano que trabaja con la primera infancia (Documento 19):* constituye un marco de referencia desde el cual “se busca incidir en la realización de procesos permanentes e intencionados que contribuyan a generar las condiciones para la reflexión sobre las prácticas y saberes de los diferentes actores que trabajan con la primera infancia” (p. 11).

El acercamiento a la discursividad de la política desató más de un desconcierto. Al principio teníamos claro el propósito de habilitar una perspectiva crítica para comprender cómo es que la política funciona. Más adelante comprendimos que si bien nos orientaríamos con rigor el nuestro configuraría solo un acercamiento a la política de muchos posibles. Descargados del exceso de expectativas, decidimos tomarnos el tiempo necesario para estudiar los documentos y escuchar qué era lo que decían respecto a las maestras. A medida que profundizamos en el análisis fuimos arriesgando hipótesis sobre las identidades que activamente construyen la política. Emergieron cuatro rostros de maestras, cuatro figuras que hablan sobre los límites de la política para construir espacios comunes en los que se dignifique la vida de los actores que la hacen posible.

Al estudiar sus dispositivos organizacionales nos dimos cuenta de que en la base de la formulación de este proyecto pervive un desprecio hacia las maestras y consecuentemente hacia la infancia y su educación. El lenguaje que usa la política para referirse a las maestras del nivel inicial orienta determinantemente el lugar en el que son ubicadas al interior de las instituciones. Sabíamos de antemano que los discursos no son sin efectos, pero ignorábamos la manera como esta discursividad penetraba en las vidas de estas mujeres. Más adelante, a partir de los testimonios de las participantes hallamos contrastes y semejanzas entre la cotidianidad y la discursividad de la política, fue así como estos rostros amordazados por la gubernamentalidad fueron tomando forma y se hicieron cada vez más visibles.

4.5.2 Entrevista a profundidad

Siguiendo a Taylor y Bogdan (1987) las entrevistas son una herramienta para adquirir conocimientos sobre la vida social que reposa en gran medida sobre relatos verbales. La entrevista a profundidad es entendida aquí como una conversación, un diálogo, un intercambio entre iguales. Consiste en encuentros reiterados, cara a cara, entre el investigador y los informantes “dirigidos hacia la comprensión que tienen los informantes respecto a sus vidas, experiencias o situaciones, tal como las expresan con sus propias palabras” (Taylor y Bogdan 1987, p.101). En este contexto el rol de la investigadora implicó “no sólo obtener respuestas sino también aprender qué preguntas hacer y cómo hacerlas” (Taylor y Bogdan 1987, p.101).

Elegimos trabajar con siete mujeres que laboran como maestras de educación inicial en operadores del área metropolitana y del oriente antioqueño. Después de contactarlas, les presentamos algunas generalidades del proyecto de investigación, todas ellas se mostraron disponibles y animadas a compartir algunas experiencias de lo que ha sido su trayectoria en la política. Pactamos juntas un tiempo y un lugar para el encuentro. No sin ansiedad, llegó el momento de la primera entrevista. Vaya sorpresa, las maestras tenían mucho que decir. No era la primera vez que reflexionaban sobre su lugar en la política o sobre el tipo de condiciones laborales que les ofrecen los operadores. Eso estaba ahí, a la espera de un tiempo, un café, una presencia para ser escuchado. La invitación a conversar significó para estas mujeres y para mí misma una interrupción, un temblor en palabras de Graciela Frigerio (2020) o un tiempo de lo político como diría Jacques Rancière (2020).

Nos sabíamos entre iguales, hacedoras de prácticas comunes en las que los niños y las niñas sin importar su procedencia tenían parte. Desacomodado el silencio, emergió espontáneamente un tiempo de descarga. En él las maestras se sintieron habilitadas para exponer las vicisitudes a las que se enfrentan cotidianamente, su agotamiento y desesperanza. Posteriormente apareció el litigio. El desacuerdo respecto a ciertos modos de hacer política era tan visible como el deseo de que la construcción de lo político en la política estuviera amparada en el horizonte de la justicia social, el respeto y la dignificación de la vida de grandes y chicos. Fue así como los ánimos se fueron caldeando y la discusión se fue animando. Las maestras que leen en la política un potente proyecto de transformación social

quieren seguir sumando esfuerzos para hacerlo posible y por eso alzan la voz. Reclaman justicia para ellas y para su oficio, piden que sean garantizados sus derechos como trabajadoras, gozar de igualdad de condiciones respecto a otros profesionales, que las reconozcan como iguales y que sean aseguradas condiciones laborales dignas para ejercer su labor en los escenarios de la política.

4.6 Consideraciones éticas

La presente investigación se puso en marcha luego de obtener el aval por parte de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia. Se hace constar acá que se diligenciaron oportunamente los consentimientos informados con quienes tuvieron la disposición de dar a conocer y poner en diálogo su experiencia y trayectoria en la política. Luego de realizar las entrevistas se hizo devolución de la transcripción a cada una de las maestras entrevistadas para su revisión y aprobación. Se respetó la identidad y la integridad subjetiva de cada una de las participantes, sus nombres fueron reemplazados por la letra E (entrevista) y el número correspondiente al momento en que fue realizada, así: E1, E2, E3, E4, E5, E6, E7. Se hizo uso de la información generada estrictamente con fines académicos.

5. RESULTADOS

5.1 Figuras de maestra presentes en el discurso oficial de la política pública de primera infancia.

La construcción de la política pública de primera infancia en Colombia ha implicado dos procesos complementarios. Uno de ellos es la construcción de la línea técnica que (i) sienta las concepciones sobre desarrollo integral, atención integral, educación inicial, niño sujeto de derechos, infancia, familia y sociedad; (ii) presenta los antecedentes históricos y los argumentos sociales, políticos, culturales y económicos que hicieron posible la sentencia de la ley 1804 de 2016; (iii) brinda orientaciones y rutas de acción a través de las cuales se espera materializar la política pública a lo largo y ancho del territorio nacional. Paralelo a

esto, tiene lugar el proceso de implementación de la política, el cual según Alarcón (2015) implica transitar del dicho al hecho o de las intenciones a las acciones. No se trata de una “transposición lineal ni directa de lo dicho, sino que pasa por las historias, creencias, prácticas y antecedentes de las regiones y sus actores, lo que permite reconocer la existencia de resistencias, dificultades y posibilidades (p.21). El proceso de implementación viene realizándose a través de organismos privados llamados oferentes u operadores que son contratados por el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar.

Este capítulo se centra en el análisis de la discursividad presente en los documentos oficiales que componen la línea técnica de la política. Interesa conocer las representaciones, los roles y responsabilidades que les son asignadas a las maestras de educación inicial, las expectativas y demandas que recaen sobre ellas, las maneras singulares como son nombradas, los lugares en que son ubicadas y sus efectos. El análisis se realiza después de haber efectuado una lectura detallada de cuatro de los documentos oficiales y/o referentes técnicos de la política de educación inicial, a saber: *Bases curriculares para la educación inicial y preescolar*; *Fundamentos políticos, técnicos y de gestión: estrategia de atención integral a la primera infancia*; *El sentido de la educación inicial (Documento 20)*; y *Cualificación del talento humano que trabaja con la primera infancia (Documento 19)*.

A partir del análisis de dichos documentos, en los que se pusieron a circular las preguntas que orientan esta investigación, se hicieron visibles unas figuras de la maestra que dan qué pensar no sólo acerca de los lugares, roles y funciones que les son asignados, sino también respecto a la manera de hacer política pública en nuestro país. La pregunta por la configuración, propiamente, por las figuras de la maestra, es la pregunta por el estar siendo de estas mujeres en el acontecer cotidiano de la operación de la política. Al intentar responderla nos interesa dar los primeros pasos para consolidar una analítica de la política pública de primera infancia en Colombia en la que se intente visibilizar su complejidad, sus *modus operandi*, sus alcances y los desafíos que enfrenta en el marco de su proceso de implementación. A continuación, pues, se presentan cada una de las figuras de maestra que emergieron del análisis.

5.1.1 Primera figura: maestra debilitada en el saber

Una de las primeras figuras que aparece con fuerza en los documentos analizados es la de una maestra debilitada en el saber, en falta. Esta desvalorización la deja a merced de unos discursos que constantemente prescriben su quehacer y subrayan la importancia de que se vincule a procesos de formación, cualificación y actualización en aras de fomentar sus competencias pedagógicas. Sin embargo, esta dinámica de sobre cualificación no conlleva a un reconocimiento simbólico, económico o profesional efectivo.

La desvalorización del oficio de las maestras parece estar directamente relacionada con la manera de hacer política pública educativa en Colombia. En consecuencia, la política de primera infancia se ha venido construyendo de manera vertical. Se trata de un sistema de roles jerarquizados, en donde se produce una división de los poderes y los saberes: en la cima de la pirámide se encuentran los planeadores, diseñadores y tomadores de decisiones en torno a la política. A este conjunto pertenecen las autoridades y grupos de expertos que representan al gobierno, los cuales están encargados del diseño y la planeación general de la política. Los equipos técnicos se ubican en el centro de la pirámide; estos están conformados por empresarios, directores y coordinadores de los oferentes contratados por el ICBF para llevar a cabo la implementación de los programas y las modalidades de atención a la primera infancia. En la base de la pirámide se sitúan los equipos de atención directa que interactúan de manera cotidiana con las niñas, los niños y sus familias, brindando un servicio específico en el marco de la atención integral. Las maestras de educación inicial encabezan este grupo de actores en las modalidades familiar e institucional (Documento No 19, 2014).

La creación y puesta en marcha de la política a través de un sistema vertical y estratificado origina dos tipos de saberes: el del experto y el de las maestras. El primero se produce al margen de la interacción directa con los niños y niñas destinatarios de los programas, se posiciona como válido, confiable y necesario de ser transmitido a los agentes educativos involucrados en la atención integral. Es un saber que se atribuye a sí mismo y como fuente única la capacidad de “generar condiciones para la reflexión de los diferentes actores que trabajan con la primera infancia” (Documento No 19, 2014, p.17). El saber del experto, por tanto, aparece indiferente a las preguntas, los desafíos y conflictos que tienen

lugar al interior de las instituciones de protección. En este sentido, se trata de un saber que desconfía, que tilda constantemente de insuficiente el saber y las prácticas de aquellos que dan vida a la política en los escenarios reales de acción. Se trata, en últimas, de un saber que se concibe a sí mismo como autosuficiente y, en esa medida, limita la aparición de saberes emergentes que se construyen desde abajo, en la base de lo público.

Así las cosas, el saber del experto pretende conducir los modos de proceder de las maestras. La siguiente cita expresa el carácter prescriptivo de la política desde el cual se le dicta a la maestra qué debe hacer y cómo debe hacerlo, en suma, se trata de una política que dirige, orienta, marca unos rumbos, al tiempo que restringe y circunscribe las posibilidades de acción de los sujetos que ponen en marcha los programas de atención integral a la primera infancia:

Conocer a los niños y las niñas implica tomarse un tiempo para observarlos, escucharlos y dejarse sorprender por aquello que evidencian de su identidad, sus formas de comunicación, los saberes que han construido en sus interacciones consigo mismos, los adultos, sus pares y el entorno, y las características propias de su desarrollo [...] Así, las maestras y los maestros identifican a qué juegan, qué les gusta hacer, qué saben, qué les genera temor y cuáles son sus intereses y sus capacidades. (Bases curriculares para la educación inicial, 2017, p.111)

Vemos una política que intenta hacer del acto educativo un procedimiento diseñado de antemano. En ella se desconoce el recorrido formativo, la experiencia y el saber profesional de las maestras de educación inicial. A estas mujeres, en el mejor de los casos, se les atribuye un saber en déficit que necesariamente requiere ser actualizado, ampliado y resignificado según los parámetros de medición y control dados por la política y sus expertos. Lo anterior nos habla acerca de la presencia de un discurso destituyente y de sus efectos al interior de las instituciones y las políticas para la infancia: las maestras se sienten afectadas por el desprestigio que las alcanza cuando se señala la desactualización de lo que saben (Terigi, 2006). Así, “el saber que producen los docentes, aquel en el que sí podrían ser reconocidos como expertos, el saber sobre la transmisión no es reconocido como saber (Terigi, 2006, p.6) y esta operación parece indicar el desprecio histórico sobre el que se ha edificado la institución escolar.

Ahora bien, en varios de los documentos que componen la línea técnica de la política se sostiene que:

el desarrollo infantil constituye un conocimiento clave para los actores que trabajan con la primera infancia y les permite llevar a cabo sus acciones, comprendiendo que los primeros años de vida son críticos para el desarrollo del cerebro, la construcción de relaciones de las niñas y los niños consigo mismos, con sus pares y con los adultos con quienes interactúan, y sientan las bases de sus aprendizajes posteriores. (Documento No 19, 2014, p.20)

Esta mirada del desarrollo pone el acento en lo que el niño y la niña deben conseguir hacer a nivel cognitivo y relacional durante sus primeros años de vida. Si bien, está sistema de orientaciones aporta luces para pensar la educación de la infancia preocupa el hecho de que se convierta en el único punto de referencia. Partir de lo que le falta al infante para educarlo e ignorar lo que trae, lo que inventa, significa poner de nuevo el acento en el déficit, ya no del lado de los actores de la política sino de sus destinatarios.

Detengámonos un poco más en esta cuestión. Según los referentes técnicos de la política, cuando los actores que trabajan con y por la primera infancia se orientan en la perspectiva del desarrollo, “pueden implementar prácticas en las que la planeación, los proyectos de atención integral, la sistematización y documentación de los progresos de las niñas y los niños se caractericen a partir de sus necesidades de desarrollo” (Documento No 19, 2014, p.22). A partir de esta premisa, se le solicita a la maestra situar el déficit para llevar adelante la empresa educativa. El desarrollo se configura, así como un discurso fundante y orientador de la educación inicial, que no es neutral a la hora de fijar unas concepciones respecto a lo que es un niño, una niña y a lo que debería ser su educación.

Tanto del lado de las maestras como de la población infantil, esta perspectiva deficitaria implica un tipo de moralización (Brinkmann, 1986), minorización, patologización y estigmatización de los sujetos en cuestión. La política pone a funcionar una máquina clasificatoria de los poderes, los saberes y las vidas, en donde el saber experto no es sólo un saber normalizador, sino también un poder coactivo que, a través de un sin número

orientaciones, regula la práctica pedagógica de las maestras y, consecuentemente, la experiencia vital de los niños y niñas.

En este ir y venir, sale a la luz la violencia originaria⁷ (Frigerio, 2016) que subyace a las políticas e instituciones encargadas de la protección y el cuidado de la niñez. Y bien, no ignoramos que en estos escenarios “circula lo propio de la condición humana: sus oscilaciones, sus contradicciones, sus bajezas y sus grandezas” (Frigerio, 2017, p.45), justamente por ello, creemos necesario introducir pensamiento a la política en sus esferas discursivas e institucionales, en aras de comprender sus alcances políticos: la creación de un mundo compartido en donde se admita de entrada que “allí donde hay otro, hay un semejante” (Frigerio, 2016, p.23) llámese niño, niña, maestra, maestro, mamá, papá, etc. Con todo, desconocemos hasta el momento, los modos de recepción y los mecanismos de resistencia de las maestras frente al imperativo del saber experto, esto, así como otras tantas cuestiones, se harán visibles en los análisis derivados del trabajo de campo.

5.1.2 Segunda figura: Maestra extralimitada en el hacer

Otra de las figuras que emerge de la revisión y el análisis de los documentos oficiales de la política es la de una maestra extralimitada en el hacer. Demandas explícitas y de diversa índole configuran para las maestras de educación inicial escenarios laborales saturados de responsabilidades. Se las ocupa desde distintos ámbitos de acción y frentes disciplinarios, entre ellos, el pedagógico, político, social, cultural, familiar, médico, psicológico y nutricional. Se espera que desempeñen funciones relacionadas con el cuidado, la crianza, la educación, la salud, la higiene, la alimentación, la recreación; atiendan aspectos vinculados con el desarrollo de las capacidades del niño y la niña, observen sus comportamientos, actitudes, vínculos afectivos, relaciones sociales; brinden acompañamiento e intervengan sobre algunas de las problemáticas familiares y sociales que involucran al niño y la niña

⁷ Este concepto es retomado del psicoanálisis, alude a una violencia constitutiva del ser humano propia de sus pulsiones arcaicas. En este horizonte comprensivo, las instituciones son creadas para protegernos, “para asociarnos, para hacer frente a los avatares de la naturaleza y de la vida; para exorcizar la violencia originaria aun a sabiendas de que nada garantiza protección total (que los avatares nos agarran de improviso y la violencia no se erradica, sólo se tramita)” (Frigerio, 2017, p. 45).

durante sus primeros años. Así pues, la política configura un sistema de expectativas alrededor de los roles y funciones que deben desempeñar los actores encargados de la educación inicial.

Ahora bien, las demandas de la política respecto a la maestra no sólo conciernen a su desempeño laboral y profesional, también tocan su identidad misma como sujetos, su dimensión ontológica. Los documentos insisten en la necesidad de transformar sus creencias, actitudes, imaginarios y paradigmas formativos a través de procesos de cualificación permanentes dirigidos por la política. Esta se muestra como un escenario, en principio, poco dialogante con los saberes que traen y construyen las maestras a través de sus experiencias y trayectorias de formación. Entre las demandas de tipo ontológico que pesan sobre las maestras se encuentra desarrollar una nueva actitud y sensibilidad respecto a la educación de la primera infancia y ampliar la “capacidad de reflexionar sobre sus acciones y construirse como sujetos de cambio que permanentemente buscan aprender de sí mismos, [...] de la arquitectura institucional, de las situaciones que se les presentan y de los otros actores con quienes se relacionan” (Documento No 19, 2014, p.28). Vemos como a este entramado de demandas y expectativas corresponde un ideal moral o deber ser que excede los encargos estrictamente profesionales. Así pues, vale la pena preguntar ¿qué hace una maestra de educación inicial?, ¿cuáles de las anteriores responsabilidades le conciernen y cuáles no?, ¿es posible dar respuesta a todas las demandas y expectativas que la política ubica sobre los hombros de las maestras?

Uno de los encargos recurrentes que la política hace a las maestras de educación inicial tiene que ver con “conocer los niños y las niñas con quienes van a trabajar, sus familias, las comunidades en que viven y las dinámicas de los entornos en donde se lleva a cabo la educación inicial” (Bases curriculares para la educación inicial y preescolar, 2017, p.111). Subyace en estas líneas una pretensión por totalizar, definir y etiquetar a los sujetos infantiles, respaldada en la idea según la cual el conocimiento del entorno familiar y social del niño y niña es una condición esencial para educarlos. En este sentido, el niño aparece como un sujeto objetivado, exento de enigmas, como si todo de él, a través de una categorización, pudiera estar al alcance de los adultos, pertenecerles; como si el oficio de educar consistiera en poseer un saber completo acerca del niño y como si bastara con ello

para garantizar el éxito de la relación pedagógica. No se desconoce acá que las relaciones pedagógicas necesitan del gesto de reconocimiento (Frigerio, 2012), el esfuerzo y el esmero para recibir, acoger, cuidar a los más pequeños e introducirlos en el mundo, un gesto que “puede permanecer como un sueño inaccesible si no existen «procedimientos e instituciones que eleven el reconocimiento al plano político»” (Frigerio, 2005, p.15). Por ello, es necesario diferenciar bajo qué perspectiva se ampara dicho reconocimiento y qué efectos produce. Runge (1999) por ejemplo constata cómo el reconocimiento de la niñez, desde la pedagogía, produjo no sólo la aparición social del niño como sujeto, sino también nuevas prácticas de sujeción, sometimiento, domesticación y pedagogización.

Claramente la política a la que aquí hacemos referencia no escapa a estos preceptos y es necesario introducir nuevas preguntas con el ánimo de problematizar algunos sus fundamentos: ¿Es posible conocer completamente a los niños, niñas, sus familias y sus entornos sociales?, ¿qué peligros supone intentar conocer todo del otro?, ¿qué de esta pretensión totalizante impide instituir al otro como semejante?, ¿la presencia del niño en las instituciones destinadas para su cuidado no está ya transmitiendo algo del contexto familiar y social en el que habita? Pretender conocer todo del otro es un querer muy ambicioso dada la finitud de la comprensión humana. En el querer saber todo del niño o la niña se enmascara una pretensión por hacer desaparecer sus enigmas. Estos últimos incomodan, paralizan al adulto en la medida en que desbordan las fronteras de su pensar y cuestionan el repertorio de lo ya nombrado, lo ya experimentado, lo aparentemente ya sabido. Sostenemos con Frigerio (2013) que a esta pretensión totalizante adulta respecto a la infancia le subyace el riesgo de un saber clausurante, cuando esto ocurre lo que se considera “un saber consolidado sobre los niños se pone al servicio de su ocultamiento y puede llegar a impedir ver al niño real, que queda cubierto por representaciones, nociones, prejuicios, anticipaciones acerca de su ser o deber ser” (p.85).

Según el discurso oficial de la política el accionar pedagógico de la maestra consiste en propiciar experiencias y diseñar ambientes en las que estén presentes el “juego, la exploración del medio, la literatura y las expresiones artísticas, para provocar situaciones en las que las niñas y los niños jueguen, creen, inventen, imaginen, se relacionen, comuniquen, construyan conocimientos, planteen hipótesis, tomen decisiones, expresen sus emociones e

ideas” (Documento 20, 2014, p.79) y se desarrollen de forma integral. En este orden de ideas, se solicita a las maestras acompañar la curiosidad del niño, su deseo de explorar, descubrir, apropiarse y hacerse parte del mundo; reconocer su singularidad, su diversidad cultural, étnica, social y territorial (Bases curriculares para la educación inicial, 2014); construir ambientes seguros y prestar “atención a las necesidades que el niño o la niña puedan manifestar y realizar lo que crea necesario para garantizar su bienestar” (2014, p.134); observar, escuchar, permanecer atenta a las preguntas e intereses de los niños y niñas, potenciarlos y ofrecer experiencias perceptivas que involucren y estimulen sus sentidos e imaginación; hacer seguimiento continuo al desarrollo y los aprendizajes de los sujetos infantiles y documentar sus observaciones y hallazgos a través de herramientas diseñadas por las entidades e instituciones que operan la política en los territorios. A nuestro parecer, el discurso pedagógico de la política más que un punto de llegada es un punto de partida, el inicio de un trayecto por recorrer. Por esta razón, nos inquieta su tendencia prescriptiva, su exceso de orientaciones, fórmulas y mandatos que a pesar de su intención de encauzar procesos pedagógicos podrían llegar a limitar la capacidad de invención de los sujetos que la ponen en marcha, toda vez que los saberes necesitan estar siempre recontextualizados y una de las características principales de las relaciones pedagógicas es su carácter contingente y circunstancial.

Ahora bien, más allá del orden de lo familiar y en lo que concierne propiamente a la puesta en marcha de la política pública, la responsabilidad y los encargos respecto al cuidado y la atención de los niños y niñas parecen recaer únicamente sobre las maestras de educación inicial, aun cuando la misma política sostiene que educar en la primera infancia significa “proponer, por parte de los distintos miembros de la sociedad, acciones conducentes a lograr la inmersión de las nuevas generaciones en la cultura (Documento 20, 2014, p.42). Claramente, se necesita de una red de acompañamiento para propiciar “el cuidado del que (en el inicio) no puede cuidarse solo” (Antelo, 2014, p.104); se requiere más de una presencia para sostenerlo en los momentos en los que su condición de inermidad, física y psíquica, lo dejan expuesto a la miseria, el abandono y la muerte. Dicho esto, no se puede perder de vista que la dependencia no sólo respecto a los padres, sino también con relación a los recursos públicos es una característica estructural y esencial de la niñez:

si bien los niños crecen predominantemente en el seno familiar, sus perspectivas sociales, su futuro personal, su desarrollo orientado a la adquisición del estatus de un adulto, capaz de automantenerse y autodeterminarse, dependen en gran medida de los servicios sociales públicos generalmente suministrados por el Estado (Brinkmann, 1986, p.20).

En esta perspectiva, convertir a los niños y las niñas en sujetos de derechos, necesariamente implica convertir al Estado, sus políticas e instituciones, en escenarios productores, legitimadores y veladores de derechos. El trabajo político tendría entonces que hacer nacer una “reunión destinada a cobijar” (Antelo, 2014, p 102), a hacer posible la vida digna en cada sujeto y durante cualquier momento de su existencia; consistiría en aunar esfuerzos para producir igualdad social y material allí donde la pobreza y la precariedad han configurado el destino de muchas vidas y han ubicado en el lugar de excluidos a muchos hombres; implicaría, además, renunciar a toda apropiación, a toda privatización y construir escenarios polémicos (Carli, 2004) desde los cuales se interrogue el mundo tal cual como lo hemos venido produciendo.

Situados en estos bordes, donde el discurso de la política parece agotarse en el papel, se renueva el interés por hacer audible la voz de las maestras, hacer aparecer sus rostros, garantizarles a través de este estudio un modo de difusión de sus pensamientos, experiencias y reflexiones, aquellas, que cotidianamente sobresalen a flor de piel. Desconocemos qué piensan, cómo responden las maestras ante este vasto entramado de encargos; qué posición asumen, qué atienden, qué ignoran, a qué se resisten. Eso que desconocemos configura una pregunta, un problema que abre un camino para volver a pensar: ¿de qué manera transitan las maestras por los territorios de la política atestados de prescripciones y demandas?

5.1.3 Tercera figura: maestra subordinada por la interdisciplinarietà

Para empezar, hay que decir que, en el territorio de las políticas para la infancia, muchas cuestiones se ponen en juego, entre ellas, las representaciones alrededor de los niños y las niñas, las familias, los cuidadores, la sociedad, el Estado, lo público, etc. En este apartado se aludirá específicamente a los vínculos y las tensiones que se producen entre el

saber de las maestras de educación inicial y el saber de los profesionales que hacen parte de los equipos técnicos que operan la política en su modalidad institucional. En la revisión de los documentos oficiales de la política se encontró que, a diferencia de las maestras, los demás actores que hacen parte de los equipos interdisciplinarios (nutricionista, enfermera, psicólogo, psicosocial) son nombrados por la política como profesionales especializados. No se hallaron razones explícitas que justifiquen este hecho, sin embargo, reconocemos con Frigerio, que “las palabras no son sin consecuencias, una manera de nombrar nunca deja de producir un efecto político y un efecto subjetivo” (2013, p.55). Así pues, nos preguntamos por los efectos subjetivantes o desubjetivantes que producen estas formas de etiquetamiento y compartimentación de los saberes.

Ahora bien, aunque este ejercicio reflexivo no pretende convertirse, de ninguna manera, en un discurso reivindicativo de las maestras y de su lugar en la política, sí nos interesa cuestionar aquello que pareciera ser un intento de marcar bordes, establecer diferencias, instituir roles que instrumentalizan, borran la semejanza y desconocen en el otro un igual; cuyos efectos latentes podrían ser la falta de reconocimiento, la producción de desigualdades (Rancière, 2007) y la consecuente subordinación de las maestras de educación inicial. En este punto es importante no perder de vista que las maestras y los demás profesionales comparten “un común que no los homogeniza, pero les concierne” (Frigerio, 2017, p. 44), ese común tendría que ver necesariamente con la responsabilidad social y política de acunar las vidas de los niños y niñas que asisten diariamente a los programas de atención o centros de desarrollo integral.

La política motiva insistentemente a las maestras de educación inicial a recurrir a los profesionales de otras áreas con el objeto de perfeccionar su práctica pedagógica:

Los profesionales de psicología, trabajo social y nutrición, entre otros, pueden dar pistas sobre el desarrollo de los niños y las niñas desde sus campos de saber. Las maestras y los maestros pueden tomar esa información y analizarla para enriquecer las estrategias pedagógicas que proponen y hacer ajustes al momento de interactuar con los niños y las niñas. (Bases curriculares para la educación inicial, 2017, p.141)

De este modo se les solicita a las maestras que compartan periódicamente, con los profesionales especializados, sus experiencias de trabajo para que estos, a manera de

retroalimentación, den a conocer sus diagnósticos, evaluaciones y prescripciones: “cada mes tengo una reunión con mis compañeras y los equipos interdisciplinarios en la que compartimos nuestras notas y apreciaciones sobre el desarrollo de las niñas y los niños y la vinculación de las familias” (Bases curriculares para la educación inicial, 2017, p.146). Así pues, dichos profesionales son posicionados en el lugar de expertos, poseedores de un saber que pretende orientar, analizar e intervenir sobre el quehacer pedagógico de las maestras. En este sentido, la política, desde su formulación, ubica en lugares muy distintos a las maestras de educación inicial y a los demás profesionales. Estos últimos aparecen como especialistas, observadores externos autorizados para detectar problemáticas que van desde lo que interfiere en el desarrollo del niño hasta lo que concierne al quehacer pedagógico de las maestras y las prácticas de crianza de las familias.

Los profesionales, en tanto observadores, parecen encarnar presencias en retirada de la escena política y pedagógica, puesto que su rol se restringe a discusiones meramente epistemológicas y disciplinares desvinculadas de la complejidad y cotidianidad de los escenarios educativos. Evidentemente, el riesgo de esta mirada experta, objetivante, descentrada del contexto, es que juzga desde afuera, produce valoraciones que pueden quedar subsumidas en la interpretación de un evento particular, al margen de las vidas concretas, las problemáticas reales a las que se ven enfrentados los niños, niñas y sus maestras. En este sentido, el horizonte interdisciplinario de la política se desdibuja toda vez que se convierte en una práctica evaluativa y vigilante des-implicada de los avatares cotidianos de las instituciones.

Ahora bien, el trabajo conjunto es definido por la política como “la oportunidad para que las maestras y los maestros se sientan escuchados frente a lo que viven en su cotidianidad y creen comunidades de aprendizaje y redes de apoyo que puedan fortalecer su quehacer pedagógico” (Bases curriculares para la educación inicial, 2017, p.125). Esta visión a nuestro parecer traza fronteras, produce cercos cognitivos y relacionales, des-responsabiliza al “profesional especializado” en la medida que lo ubica por fuera de la escena política y pedagógica de la que los niños y niñas cotidianamente participan. De hecho, si bien la política señala “la necesidad de promover y potenciar, en los actores que trabajan con la primera infancia, competencias de trabajo cooperativo y de reflexión sobre la atención integral a las

niñas y los niños” (Documento No 19, 2014, p.23) esto no es coherente con los planteamientos expuestos en otros documentos, según los cuales las maestras serían las encargadas de compartir sus experiencias con los otros profesionales en aras de ampliar sus comprensiones y reflexiones sobre el acontecer pedagógico:

El trabajo colectivo implica que las maestras y los maestros compartan sus experiencias y reflexionen sobre los aciertos y desaciertos de la práctica pedagógica, para que su experiencia sea retroalimentada por sus colegas y desde allí se propongan acciones para el mejoramiento de la calidad. (Bases curriculares para la educación inicial, 2017, p.126)

En esta línea, la política configura un escenario escindido entre el saber práctico de las maestras, inacabado, necesitado de intervención y, el saber teórico, completo y, al parecer prepotente de los “profesionales especializados”. Las instituciones de atención a la infancia se convierten entonces en territorios marcados por la desigualdad, la unidireccionalidad y la consecuente esterilidad del intercambio. Como efecto colateral, la maestra aparece alejada de los núcleos en los cuales se toman las decisiones que luego la afectarán directamente. De nuevo, sobresale la jerarquización de los saberes y los poderes al interior de la política; la tensión y el contraste entre la superioridad de unos actores y la invisibilidad de otros. Nos encontramos pues frente a dos problemas complementarios. El primero tiene que ver con la jerarquización de los saberes y la consecuente subordinación y dependencia del saber de la maestra respecto al de los profesionales especializados. El segundo, concierne a la división y compartimentación de las intervenciones y los saberes implicados en la construcción y puesta en marcha de la política pública en cuestión:

Constituye un dato del presente la dificultad que la compartimentación y sectorización (salud, educación, políticas sociales, cuestión jurídica, etc) de las políticas, de las instituciones del aparato estatal, de las intervenciones disciplinarias, en suma, de las mediaciones entre infancia y sociedad, genera sobre la posibilidad real de dar forma a intervenciones integrales, estratégicas y de un alcance mayor. (Carli, 2004, p.2)

En este sentido, lo público, lo común, no encuentra camino para materializarse toda vez que se instituye y naturaliza la fragmentación de las intervenciones, los saberes y las

vidas. Sostenemos que esta dificultad para crear puentes entre unos y otros actores, entre unos y otros saberes resta potencia a la política, desconoce a los niños y las niñas dejándolos en medio de una disputa de poderes que toma distancia de “una política de reconocimiento que afianzara de manera incondicionada un igual respeto por todas las vidas, y una política de redistribución vinculada con la voluntad política de corregir las desigualdades sociales y materiales” (Le Blanc, 2007, p.15). Ahora bien, ¿la interdisciplinariedad depende entonces de lo que se supone la maestra no puede, de su falta, o en realidad constituye un horizonte de intervención de la política encaminado a fortalecer la responsabilidad social respecto a los ciudadanos más jóvenes del país?

La educación inicial en tanto derecho impostergable de la primera infancia avanza “hacia una comprensión holística de gestión desde la perspectiva interdisciplinaria” (El sentido de la educación inicial, 2014, p. 75). Lo anterior supone un trabajo colegiado por parte de los actores involucrados en la atención integral de los niños y niñas. Sin embargo, como se ha venido exponiendo al interior de la política la tarea de acoger, educar, transmitir, acompañar y restituir derechos a los niños y niñas parece estar relegada y, ser asumida únicamente por las maestras de educación inicial. En este punto, se desdibuja el sentido de lo interdisciplinario y aparece una figura de maestra en soledad, desamparada en su oficio; con el agravante de que la interdisciplinariedad ausculta el déficit en las maestras y produce una mirada empobrecida respecto a lo que ellas pueden llegar a ser, pensar o hacer; desautorizándolas en sus maneras de comprender e intervenir en su oficio. A manera de hipótesis, afirmamos que en el fondo de todo esto pervive un desprecio hacia la infancia consecuente del desprecio y la minorización de quienes se forman para trabajar con ella. Pervive también un miedo, un repudio en el adulto quizá fundado en sus propios fantasmas, los cuales ponen de manifiesto el desprecio a lo otro, a lo diferente, a la fragilidad, a lo enigmático. En este punto, vale la pena preguntar ¿qué se pone en juego cuando se trabaja con niños y niñas?, ¿qué del encuentro con el infante conmueve el mundo interno de los adultos y el mundo externo de las políticas, los valores sociales, la cultura y las prácticas económicas?

Cada niño constata que lo que nace, nace inmaduro, virgen, inerme y, por ende, demanda para su supervivencia física y su maduración psíquica, una red humana que procure

sostén, abrigo, hospede, proteja y responda a los requerimientos propios de su prematura llegada, hasta que este “encuentre a tientas el camino de la frágil autonomía” (Antelo, 2014, p. 104). Desde esta perspectiva, se comprende la necesidad de convocar múltiples presencias que acunen a los recién llegados, se tomen en serio el oficio de recibirlos, de inscribirlos en un orden discursivo y simbólico. Sujetos, por consiguiente, implicados en un problema de naturaleza eminentemente política como lo es la transmisión:

Transmitir no es otra cosa que "hacer llegar a alguien un mensaje". Un mensaje transgeneracional que, bajo la forma del relato familiar y del discurso de la cultura, inscribe a los sujetos en una genealogía y los sitúa en una historia que es a la vez individual, familiar y social. (Diker, 2004, p.224)

No ignoramos que “introducir el cachorro al mundo parece requerir una dosis importante de domesticación en tanto se trata de inscribirlo en una comunidad” (Antelo, 2014, p.106). El problema aparece cuando el niño al ser objetivado por las disciplinas y sus representantes en las instituciones es despojado de su frágil humanidad, convertido en un objeto de conocimiento, intervención y control. Por ello, el gesto de la transmisión “es un gesto que excede lo objetivable” (Frigerio, 2012, p.7). Así pues, es necesario “abrir la pregunta por las condiciones bajo las cuales se configuran y reconfiguran hoy los procesos de subjetivación, de filiación, de constitución de lazos sociales” (Diker, 2004, p.223) al interior de las políticas destinadas al cobijo de la niñez. Dicho esto, el trabajo político no tiene que ver únicamente con restituir derechos, ofrecer asistencia, proteger del peligro. También implica fabricar el lazo social, introducir al niño en un mundo compartido del que él es a la vez heredero y precursor. Se entiende entonces por qué se requiere de innumerables esfuerzos y múltiples presencias para hacer puente entre los sujetos infantiles y la cultura. En este sentido, uno de los propósitos de la interdisciplinariedad en el marco de una política pública de primera infancia es el de congregarse presencias que tejan lazos e inauguren espacios comunes donde el pensamiento sobre el trabajo con los niños y las niñas se ponga a circular. Se trata entonces de convocar a las maestras, los profesionales especializados, las familias y demás actores de la sociedad como pares responsables en la tarea de inscribir en el mundo y educar a los más nuevos.

5.1.4 Cuarta figura: maestra, eje vertebral de la política

Como se ha venido exponiendo en los anteriores apartados, alrededor de la maestra circula un exceso de demandas y responsabilidades que la ubican como principal garante del componente de educación inicial en la modalidad institucional. Estas mujeres configuran la cara amable de la política en los territorios, son sus voceras, sus representantes, quienes, en principio, sostienen la apuesta por minimizar el impacto de la pobreza y la desigualdad en la vida de niños y niñas, sus familias y sus territorios. En este punto, hay que reconocer que, si bien este proyecto político no tendría sentido en ausencia de los niños y niñas colombianos, la manera como se ha venido implementando hace que sea un proyecto inviable en ausencia de las maestras de educación inicial. Dicho esto, la cuarta figura que emerge de esta revisión es la de una maestra eje vertebral de la política.

Aludiendo a lo ya dicho en otro apartado, la política colombiana de primera infancia se estructura verticalmente, en la cima de la pirámide se encuentran los planeadores, diseñadores, expertos y tomadores de decisiones; en el medio se sitúan los equipos técnicos de las instituciones contratadas por el ICBF para ofertar el componente de educación inicial; por último, en la base, se ubican los equipos de atención directa, personal subcontratado por los oferentes, responsables de interactuar de manera cotidiana con las niñas, los niños y sus familias (Documento 19, 2014), nivel al que pertenecen las maestras de educación inicial. Uno de los efectos de este tipo de organización jerárquica tiene que ver con nombrar, instituir roles y generar divisiones entre quienes piensan la política, quienes la implementan y, finalmente, quienes la ejecutan. Como consecuencia los niveles de reconocimiento, responsabilidad y retribución económica varían dependiendo el rol y el lugar que se ocupe en la estructura piramidal.

Ahora bien, sostenemos que las maestras de educación inicial conforman un grupo de actores fundamentales en la puesta en marcha de los proyectos que en materia de primera infancia y educación inicial son trazados y ejecutados por la política. Las maestras constituyen un eje vertebral de la política en la medida que la mayoría de las veces aparecen como sus únicas representantes, son responsables de una gama amplia de encargos y presas de un sistema de expectativas que involucra, a nuestro parecer, tres dimensiones.

La primera corresponde al deber hacer o a la praxis, *grosso modo*, ellas son las responsables de: generar oportunidades para que la población infantil potencialice su desarrollo y aprendizaje (Bases curriculares para la educación inicial y preescolar, 2017, p.19); conocer a los sujetos con quienes van a trabajar, sus familias, las comunidades en que viven y las dinámicas de los entornos en donde se lleva a cabo la educación inicial; crear “ambientes y experiencias que respondan al interés de los niños y las niñas, que tengan en cuenta las particularidades del contexto y sean integradoras” (p.23); planear de manera intencionada y flexible; observar y escuchar “permanentemente lo que dicen y hacen los niños y las niñas, para mediar y proponer acciones que favorezcan su desarrollo y aprendizaje” (p.23); velar por los horarios de sueño, la alimentación, la limpieza, la seguridad y el cuidado de los niños y niñas destinatarios de los programas y servicios ofertados por la política. Así pues, la maestra “presta atención a las necesidades que el niño o la niña puedan manifestar y realiza lo que cree necesario para garantizar su bienestar” (p.134).

La segunda es una dimensión de carácter epistemológico, relacionada con el tipo de saber que debe poseer la maestra. Según el documento *Bases curriculares para la educación inicial y preescolar* las maestras poseen un saber pedagógico “entendido como el conocimiento reflexivo y práctico del cómo y para qué educar” (2017, p.49), un saber que involucra sus comprensiones acerca de quiénes son y cómo son los niños y las niñas de primera infancia, sus contextos familiares, sociales y culturales. Se trata de un saber teórico/práctico a través del cual la maestra organiza curricular y pedagógicamente escenarios, ambientes y experiencias de aprendizaje para los niños y las niñas menores de seis años.

Otro aspecto concerniente a la dimensión epistemológica tiene que ver con los campos de saber que la maestra debe dominar, la política es insistente al señalar que el desarrollo infantil constituye un conocimiento clave para los actores que trabajan con la primera infancia ya que los primeros años de vida “son críticos para el desarrollo del cerebro, la construcción de relaciones de las niñas y los niños consigo mismos, con sus pares y con los adultos con quienes interactúan, y sientan las bases para sus desarrollos posteriores” (Documento 19, 2014, p.20).

La tercera dimensión a la que aludimos enfatiza en el carácter ontológico o deber ser de las maestras. Constantemente, el discurso oficial de la política incita a los actores responsables de la educación inicial a ampliar la “capacidad de reflexionar sobre sus acciones y construirse como sujetos de cambio que permanentemente buscan aprender de sí mismos, de las niñas y de los niños, de la arquitectura institucional, de las situaciones que se les presentan y de los otros actores con quienes se relacionan” (Documento 19, 2014, p.26). Se espera que las maestras sean “personas significativas que intencionalmente promueven el desarrollo y el aprendizaje de los niños y las niñas, y reconocen sus rasgos comunes e individuales para guiar la construcción de prácticas pedagógicas oportunas, pertinentes y de calidad” (Bases curriculares para la educación inicial y preescolar, 2017, p.48). En este orden de ideas, es recurrente el llamado que hace la política para que las maestras deconstruyan sus prácticas, transformen sus representaciones e imaginarios sobre la infancia, amplíen sus conocimientos en materia del desarrollo neuropsicológico infantil y, como consecuencia, “generen una nueva actitud y sensibilidad respecto a la educación de las niñas y los niños” (Documento 20, 2014, p.39).

Ahora bien, en lo anteriormente señalado no se agotan los encargos que la política descarga sobre los hombros de la maestra. Podría decirse que además de estas demandas específicas que concierne a su rol, se las hace responsables también del impacto social de la política. *Grosso modo*, la política pública de primera infancia se vislumbra como un ambicioso proyecto de transformación social. En el documento 20 *El sentido de la educación inicial* se sostiene que la “promoción del desarrollo de la primera infancia ha de contribuir a que las inequidades encuentren solución en términos de cerrar las brechas derivadas de las afectaciones del conflicto armado, de género, culturales, étnicas y sociales, así como de niñas y niños con discapacidad” (2014, p.51). A su vez, la política reconoce que “las situaciones de vulneración afectan en mayor medida a la primera infancia, siendo necesario actuar con oportunidad, pertinencia y relevancia durante este momento del ciclo vital” (2014, p.50). Sobresale en estas líneas una preocupación por el sujeto, por el carácter político y social que lo define, por las instituciones que le dan forma, por las condiciones materiales y simbólicas que precisa para su desarrollo.

En este sentido, uno de los grandes desafíos que enfrenta la política consiste en mover a los y las niñas de los lugares dados y los destinos naturalizados por la pobreza, la precariedad, la desigualdad, el abando estatal y el impacto nocivo de gestiones ineficientes y prácticas corruptas. Así pues, pensar políticamente la infancia implica “la instalación de un litigio en el que participen los sin parte” (Carli, 2004, p.5). Un litigio que arroje como consecuencia la denuncia pública de las problemáticas que en el presente envuelven a la infancia colombiana, que inaugure acciones políticas de reparación, restitución de derechos, protección y uso adecuado de los recursos del Estado y que no pierda de vista la primacía de la educación en la construcción de una sociedad democrática. Hacer política implica construir escenarios polémicos desde los cuales se interroga el mundo tal cual como lo hemos producido, implica además renunciar a todo exceso de apropiación y privatización que pongan en riesgo la vida, la dignidad de los sujetos e impida, por tanto, acceder a la “posibilidad de construir en común otras formas de vivir juntos” (López, 2013, pág. 390).

Sostenemos entonces que uno de los caminos más efectivos para minimizar el registro de la desigualdad es trabajar a favor de la igualación de oportunidades entre los distintos sectores sociales. No obstante, transformar este paisaje requiere voluntad política y no depende únicamente de las maestras de educación inicial, en este punto nos preguntamos ¿cuál es el nivel de implicación política de los actores que hacen parte de los equipos interdisciplinarios, de los expertos que construyen los lineamientos técnicos, de las comunidades que alojan la política y de las familias que, a través de sus hijos, participan de este proyecto de transformación social?, ¿qué implica el principio de la equidad/igualdad social en la puesta en marcha de la política pública?, ¿qué acciones, a nivel de la política en general y de los operadores en particular promueven o dificultan la igualdad?, ¿de qué manera el horizonte de transformación social involucra a las maestras de educación inicial?

5. 2 La política pública de primera infancia en Colombia desde la perspectiva de las maestras.

A continuación, se presentan las discusiones, preguntas y reflexiones a las que arribamos después de escuchar los testimonios de las maestras de educación inicial a propósito del trayecto vivido y recorrido por cada una de ellas en los operadores de la política.

Los siguientes apartados dan cuenta del entramado de saberes y poderes que tiene lugar en la operación de la política; visibilizan los avatares que enfrentan las maestras en el ejercicio de su oficio y presentan las maneras singulares cómo estas mujeres consiguen vérselas y lidiar con lo insoportable de las instituciones de atención a la infancia.

5.2.1 Saberes y poderes: la interdisciplinariedad en la Política Pública de Primera Infancia.

Una de las primeras categorías que cobró fuerza en el análisis de las entrevistas realizadas a las maestras de educación inicial fue la interdisciplinariedad. Los lazos que se tejen entre los actores y los saberes involucrados, las relaciones de poder resultantes y los desafíos que a este respecto enfrenta la política son cuestiones en las que intentaremos profundizar en el desarrollo de este apartado.

La *Guía 54* del Ministerio de Educación Nacional describe de manera general el funcionamiento de la *Modalidad Institucional*. Sostiene que esta modalidad de atención a las niñas, los niños y sus familias o cuidadores cuenta con la participación de un equipo interdisciplinario que promueve acciones de planeación, desarrollo, gestión, seguimiento y evaluación para la implementación de los diferentes componentes de la educación inicial. De esta manera, se hace explícito, en el discurso oficial de la política, que la impronta del trabajo interdisciplinario es acoger y apoyar a “las familias o cuidadores para que a través del trabajo conjunto enriquezcan las prácticas de cuidado, crianza y potenciamiento del desarrollo de sus hijas e hijos” (2014, p.31) durante los primeros años de vida.

Al contrastar este discurso oficial con las voces de actores implicados en el día a día de los programas de atención, el panorama se amplía y salen a la luz otros matices respecto a la manera como se viene desarrollando el trabajo interdisciplinario. El primer hallazgo es una brecha entre el mundo discursivo y el mundo institucional de la política, y acá no hablamos de nada nuevo, se trata de la distancia, por momentos insalvable, entre teoría y praxis, entre el discurso y la acción.

Ahora bien, ¿en qué consiste la brecha? Lo que aparece como una constante en las voces de las maestras es la desarticulación de los saberes destinados a la recepción, la protección y la educación de los destinatarios de los programas. Estos saberes encargados de auspiciar el cuidado, de proveer acciones que garanticen el bienestar de los niños y las niñas, en ocasiones permanecen sordos frente a sus necesidades y silenciados frente a los avatares, conflictos, tensiones que atraviesan las maestras en la interacción directa con los niños, niñas y sus familias: “hay veces se pierde mucho ese trabajo interdisciplinario y viene muy enmarcado solamente entre ciertos actores que es más que todo la docente, que es como la que carga la responsabilidad más grande de todo ese proceso” (E3).

Así, la impronta de la atención integral tiende a desdibujarse en el proceso de operación de la política. A diferencia de las maestras, los profesionales de otras áreas aparecen distanciados y poco implicados en los procesos que conciernen a la integralidad de la vida de los niños y niñas que asisten a los programas e instituciones de atención. Producto de este distanciamiento la maestra de educación inicial se convierte en un sostén fundamental de la política, responsable de múltiples procesos que conciernen a la atención física, nutricional y emocional de los niños y niñas. Refiriéndose a esta situación una de las maestras entrevistadas señala que los profesionales de otras áreas:

lo descargan todo en la docente, porque en el imaginario de ellos la docente es la que está con los niños todos los días, la docente es la que los conoce, sabe qué tienen y qué no tienen. Sí, la docente sabe, pero ¿qué apoyo necesita la docente? Porque no es la docente con uno, dos o tres niños, es la docente con veinte niños. (E3)

Lanzaremos una hipótesis sobre lo que el verbo descargar podría significar en pedagogía y más concretamente en educación inicial. Descargar sería algo así como dejar de cargar, soltar, librar algo o alguien a su suerte, dejar de intervenir, restar brazos a la crianza. Ahora bien, ¿qué sucede cuando esto ocurre al interior de una política pública responsable de la atención a la infancia? ¿Cuáles son los efectos que se van configurando en la vida de un niño a quien los adultos parecen no estar dispuestos a cargar? Es sabido por muchos que lo primero que se pone en juego cuando un niño arriba al mundo es la disponibilidad de los grandes. No hay recetas, ni guías de instrucciones que aseguren la recepción, la bienvenida, el ingreso del niño a las sociedades humanas, simplemente hay gestos, pequeñas acciones

(no por pequeñas menos contundentes) que van configurando o negando un lugar, un hogar a los nuevos.

Al interior de las políticas e instituciones destinadas para la atención de la infancia perviven estos embates. Cargar y descargar son sin duda dos verbos que tienen efectos en educación. El amparo y el abandono configuran dos caras de una misma moneda. La disponibilidad de los adultos para alojar a las nuevas generaciones vacila por momentos, se verifica en cada acto y allí mismo se reinventa. Las promesas no son garantías. Que una sociedad enarbole la bandera de la protección no implica necesariamente que los derechos y el reconocimiento del niño estén asegurados.

La cría humana necesita referentes para edificarse como sujeto, en la construcción del psiquismo del niño el adulto es un puente, un mojón, la representación de lo otro (Frigerio, 2013). A este respecto nos preguntamos qué convoca a los adultos que deciden trabajar en proyectos orientados a la atención de la primera infancia, qué miradas del mundo se ponen en juego en el trabajo que los grandes se disponen para hacer con los chicos, “qué hace obstáculo a la hospitalidad de vida y debida a las nuevas generaciones” (Frigerio, 2008, p.6), de qué maneras se posicionan los profesionales que laboran en la política respecto a las maestras de educación inicial y, principalmente, respecto a los niños y niñas destinatarios de estos programas.

Se necesitan más de un par de manos para sostener, más de una presencia para intervenir. Si bien, la crianza de las nuevas generaciones concierne mayoritariamente al ámbito familiar, este es un problema que necesita ser articulado a la dimensión jurídica, política, institucional, grupal, comunitaria, profesional y personal. De esta manera, se hace visible que la recepción y la educación de los nuevos es un problema de la sociedad en general, no basta con una sola presencia para abrigar la vida en sus comienzos, es el entramado de fuerzas y voluntades el que produce sostén. Dicho esto, la interdisciplinariedad más que un slogan de la política es un mandato intergeneracional. Al interior de las instituciones dificultades diversas aparecen en la construcción y consolidación de este trabajo mancomunado. En el ámbito de la política, las maestras de educación inicial manifiestan sentirse solas, abrumadas por el exceso de responsabilidades y muchas veces invisibilizadas frente a la toma de decisiones que las afectan:

Hay situaciones muy complejas, pero la docente es la que tiene que hacer frente a eso sola. Tiene que haber un equipo interdisciplinario que medie eso, pero no. Nosotras estamos solas (E3). En últimas, las que ponemos ahí la interdisciplinariedad somos las docentes, que relacionamos un montón de campos, un montón de cuestiones, para atender las necesidades de los niños (E4). Uno es como el pilar fundamental de allá, uno falta un día y siente que se han descompensado muchas cosas, no se entregó esta información no se pidió está otra, uno llega y hay que volver a poner todo como tiene que ser (E5).

La soledad de las maestras puede leerse acá como un efecto de la incapacidad para pensar y abordar colectivamente y de manera efectiva las situaciones que conciernen a los niños, niñas y a sus familias. Esta incapacidad produce estragos, tensiones, desorienta, sobrecarga, desmotiva a los actores implicados en la puesta en marcha de la política y a su vez resta potencia a sus intervenciones, “si hace falta más colegaje, si cada uno tiene como ciertas funciones y responsabilidades, debería ocuparse más de esas funciones y no simplemente delegar” (E5).

Delegar es, en este sentido, una transferencia de responsabilidades, una descarga que sobrecarga. Como resultado, las maestras perciben que los profesionales de otras disciplinas permanecen des-implicados de la escena política y del trabajo cotidiano. Ubicados al margen de los avatares, de las vidas concretas de los niños y niñas, el potencial transformador de la política no sólo se ve mermado, sino que se produce un desequilibrio: si la política es un marco de protección y de derechos, la desarticulación de muchos de sus procesos internos podría poner en duda la contundencia de sus intervenciones en temas relacionados con la crianza, el cuidado, la educación, la salud, la nutrición, el bienestar de los niños y niñas. Sabemos que la educación no es sin efectos; el riesgo, el peligro, el telón de fondo de todo esto es que “el niño, para la institución, de destinatario, razón de ser, pueda transformarse en un rehén de su racionalidad instrumental” (Frigerio, 2013, p.84).

Ahora bien, no sólo se trata de un problema de desarticulación al interior de la política. Subyace aquí una cuestión estructural: la fragmentación, la compartimentación, la división de los saberes y las disciplinas. Asistimos a la ceguera propia de un modo de conocimiento que “al compartimentar los saberes, desintegra los problemas fundamentales y

globales que exigen un conocimiento interdisciplinar” (Morin, 2011, p. 19). Los efectos no se hacen esperar en las instituciones, los programas y las políticas que tienen a cargo la vida en sus comienzos, “son estos mismos saberes fragmentados, esos mismos saberes que al fragmentar, hacen posible, que, ante tantos, se desproteja y se descuide” (Rodríguez, 2016, p.155). Rodríguez (2016), ha mostrado con contundencia el hecho de que hay modos de no soportar a los sujetos infantiles en las instituciones. Lo que se configura en estos escenarios es una resistencia creciente para recibir y alojar a las vidas nuevas, esta negativa va configurando unos *circuitos de desprotección* que corren la posibilidad de construir un mundo común. Como resultado niños y niñas, pertenecientes a sectores periféricos, quedan expuestos a múltiples privaciones. De hecho, uno de los reclamos persistentes en las maestras es que:

Casi nunca hay un trabajo mancomunado. Si está el área de psicología, de salud y nutrición, pero no hay un trabajo interdisciplinario como tal ¿se le llama interdisciplinario porque están las tres profesiones ahí? En ningún momento se vinculan, ellos lo que hacen es darnos capacitaciones. Uno hace lo que humanamente uno pueda, pero desde el saber son espacios que se podrían dar para dialogar y para que ellos lo ayuden a mirar a ver qué estrategias podrían ayudar, porque uno no se las sabe todas, para eso están ellos, para que nos den un apoyo. Necesitamos a alguien que nos ayude en ese aspecto y que no esté ahí de nombre nada más. (E1)

De esta manera, las maestras de educación inicial hacen hincapié en la importancia de hacer lazo, crear equipo, vínculo, colegaje en medio de un orden explicador vertical y desigual que mantiene activa la lógica del embrutecimiento. La figura del experto, del especialista, del profesional es sobrevalorada en sí misma. Su experticia no se pone en duda, ni se cuestiona, así “cuanto más sabio más evidente le resulta la distancia entre su saber y la ignorancia de los ignorantes” (Rancière, 2007, p.22). Paradójicamente la desigualdad produce estragos en las entrañas de un proyecto orientando a la disminución de las brechas sociales. Con todo esto, hay que subrayar que el problema de reconocimiento de las maestras al interior de la política no corresponde únicamente a un estatuto simbólico, también refiere a un orden económico y profesional. Así, pues, otra de las tensiones que pervive al interior de la política tiene que ver con el tipo de remuneración económica que reciben, por un lado,

las maestras de educación inicial y, por otro, los profesionales de otras áreas (psicosocial, enfermera, nutricionista). Existe una estratificación en los salarios que hace que las condiciones laborales sean desiguales:

De acuerdo con la forma de nombrarnos nos pagan, a nosotros nos pagan como maestras y a ellos como unos profesionales especializados. Profesionales especializados en salud, nutrición y en la parte de psicosocial, pero a uno no lo reconocen como profesional, usted es licenciada y gana menos ¿Cuál es la diferencia?
(E1)

Admitiremos, en principio, que la diferencia estriba en la manera como socialmente son reconocidos los saberes de unos y otros profesionales. Sin embargo, sospechamos que el trato desigual que la política dispone para las maestras es sólo la punta del iceberg de una cuestión de mayores magnitudes. De hecho, en la operación de la política se pone en duda el estatuto profesional de las maestras:

Yo creo que cualquier otra profesión tiene más estatus que la de nosotros. Por lo general la visión que tienen de la maestra de primera infancia es “usted cómo hace para aguantar a los niños, debe tener mucho carisma”. Según ellos usted no necesita nada más para ser docente de primera infancia: tener carisma, que le gusten los niños y que no sea escrupulosa, que no le de asco limpiar el vómito, el popo, los mocos.
(E1)

Si los niños y niñas comportan el rasgo de insoportables e inaguantables para algunos adultos es fácil comprender por qué oficiar como garante de su cuidado y educación supone un desprestigio naturalizado al interior de nuestras sociedades. Se trata de un desprecio en escala en cuya base pervive una apatía, una cierta indolencia hacía la infancia. Nos preguntamos ¿cuáles son los efectos del desprecio al interior de una política destinada a abrigar y proteger las vidas de los ciudadanos más jóvenes de un país? El desprecio es, a manera de hipótesis, una fuerza que hace estragos; causa de la incapacidad para producir abrigo, para construir con otros, intercambiar perplejidades, prototipar nuevas formas de la acción y hacerle frente a los desconciertos teóricos y metodológicos que atraviesan los actores que involucrados en la operación de la política.

Sostenemos que en el desprecio del oficio que desempeñan las maestras de educación inicial pervive, enmascarado, un desprecio por la infancia. Una paradoja presente al interior de las políticas, las instituciones, los programas de atención a la infancia que aún no ha sido visibilizada, ni mucho menos alterada. Ese desprecio se hereda, se engendra, se reproduce y se transmite en el lazo social. Ahora bien, ¿qué relación existe entre este desprecio y la histórica feminización de la educación y, en particular, de la crianza? Con Rosemberg (2009) comprendemos que la asociación entre la primera infancia y las mujeres es intensa, y este último es el segmento social con menor poder de actuación política. No es natural el hecho de que las mujeres se hayan consagrado a las prácticas y los saberes relacionados con el hogar, la crianza y la educación de los hijos. Lo anterior es producto de la división social e histórica del trabajo y de la repartición desigual de las tareas entre los sexos. Ser mujer y ser maestra de primera infancia comporta una doble subalternización.

En un estudio realizado en Colombia sobre la participación docente en la enseñanza Domínguez (2004) encontró que:

Las mujeres representan casi el total en educación preescolar, más de los tres cuartos en enseñanza primaria, cerca de la mitad en la secundaria y menos de un cuarto en la universidad. En la universidad predomina su dedicación parcial y de hora cátedra. Así los niveles iniciales se encuentran feminizados, mientras los hombres ocupan los niveles universitarios de ejercicio de la actividad docente. Esto implica que el trabajo femenino en la enseñanza reproduce la división sexual del trabajo, colocándolo en un lugar secundario e inferior. Esto tiene serias implicaciones, tanto para la socialización del conocimiento, como para la valoración económica de la profesión, la cual mantiene serios indicadores de precarización (p.10).

Que el trabajo con primera infancia sea una tarea realizada mayoritariamente por mujeres se sustenta en la idea patriarcal, según la cual el cuidado es exclusivamente una labor femenina. El centro infantil se convierte en una extensión de la casa y la maestra en la encarnación de la madre en el aula. De esta manera, la maternalización de la educación inicial reproduce estereotipos de género “alrededor de un problema social que se considera inherentemente ligado a lo femenino” (Llobet, 2010, p.157). Es así como los programas de atención a la primera infancia no escapan a esta lógica patriarcal a pesar de estar orientados

por ideales democráticos, en los que se esperaría que opere una ética humana y no únicamente una ética femenina del cuidado. Este modelo de jerarquización y división de los roles al interior de la sociedad fomenta la precarización en las condiciones de trabajo y contratación ofrecidas a las maestras toda vez que “la generización de la docencia en el nivel inicial, y su consecuente asociación con el trabajo de cuidado no remunerado, actúan como factor descalificador del trabajo” (Cutuli, 2017, p.39).

A modo de conclusión sostendremos que la invisibilización y despreocupación social respecto a las condiciones en las que las maestras de educación inicial ejercen su oficio “no vienen más que a reforzar los complejos mecanismos sociales que configuran la exclusión y la desprotección” (Rodríguez, 2016, p.40). Es en este sentido, que consideramos necesario ir tras los efectos de las políticas para la infancia en la actualidad, no para desdeñar de sus *modos operandi*, sino para poner en el plano de lo público, de lo común, lo que en ellas hay que seguir pensando, deconstruyendo y accionando. Pues albergamos la firme convicción de que “una tarea de enorme importancia para la sociedad y los sujetos se trama en las políticas y en las instituciones de protección” (Rodríguez, 2016, p. 36).

5.2.2 La educación inicial también es cuidar: consideraciones sobre el cuidado en la política pública de primera infancia en Colombia

En este apartado nos interesa visibilizar la noción de cuidado presente en la operación de la política colombiana de primera infancia. Entre las cuestiones que son objeto de análisis se encuentran: las fallas en la formación de los y las maestras de educación inicial; la tensión histórica entre cuidar y educar que pervive en el nivel; el modelo de operación de la política que convierte el cuidado en una labor excesivamente complejizada, precarizada y relegada a las maestras de educación inicial; las lógicas patriarcales y las desigualdades de género que, aún en el presente, tienen lugar al interior de sociedad y las instituciones destinadas a la atención de la primera infancia.

Todo lo anterior tiene efectos directos en la atención que se le brinda a los destinatarios de la política y en las maneras singulares como se institucionaliza el oficio de ser maestra al

interior de ella. Este panorama nos enfrenta a la necesidad de interpelar críticamente las representaciones que circulan sobre el oficio de ser maestra de niños y niñas en un medio social y cultural que naturaliza y refuerza lógicas patriarcales y sexistas (Brener, 2016). Finalmente, reviste de preocupación el hecho de que la precarización del cuidado al interior de la política resta potencia a la lucha por acortar las brechas sociales y producir igualdad en el presente y el futuro de la infancia colombiana.

El problema de la precarización del cuidado se manifiesta en primera instancia, en las instituciones y programas destinados a la formación de los y las maestras del nivel inicial. Una de las maestras entrevistadas relata el desconcierto que le produjo el tener que enfrentarse por primera vez a la cotidianidad de la vida institucional: “en los roles se suponía que lo de uno es estar con los niños, el desempeñarse en el aula en torno a ellos, pero no, en la primera infancia lo que hay que ser es muy mamá, es muy del entorno protector” (E3). La realidad a la que esta maestra se aproximaba reñía con los imaginarios que había construido en la trayectoria de su formación: “los ideales de la educación que yo tenía chocaban mucho con ese maternalismo” (E3). Esta escasa familiarización con la institucionalidad, sumado al desprestigio y el rechazo del cuidado en tanto acción inherente a la educación inicial visibiliza una falla en la formación que deja a las maestras desprovistas de los recursos (pedagógicos, psíquicos, culturales) necesarios para enfrentarse a los avatares propios del mundo institucional, en donde, como bien lo advierte Frigerio (2017) “circula lo propio de la condición humana: sus oscilaciones, sus contradicciones, su bajeza y sus grandezas” (p. 45).

Ahora bien, ¿qué lugar ocupa el cuidado en la formación de maestros del nivel inicial? ¿acaso en estos escenarios de formación se pasa por alto lo que supone la educación de los niños y niñas más pequeños? ¿por qué al interior de los programas de formación de maestros del nivel inicial y al interior de las políticas públicas de atención a la infancia pervive la tajante separación entre el cuidar y el educar? ¿Cuáles son las razones por las que no conseguimos acortar esa brecha? Desde esta perspectiva de análisis, la tensión permanente entre el cuidar y el educar o, lo que es lo mismo, entre el asistir y el enseñar viene a nombrar ciertas complejidades y a iluminar algunos puntos ciegos en la configuración del campo de la educación inicial. Partamos de un hecho, enseñar y educar son verbos a los que se socialmente se les ha atribuido mayor jerarquía que al asistir y el cuidar. En el ejercicio profesional de las maestras asistir constituye,

muchas veces, una práctica desvalorizada: “trabajando para el ICBF uno a veces se siente como si uno fuera la empleada de servicio, la niñera. A uno se le va el día cambiando pañales, limpiando los mocos, dándoles comida, porque allá de tanto que los alimentan, muchas veces las actividades pedagógicas se quedan cortas” (E1). De esta manera educar y asistir se convierten en acciones aisladas y aparentemente opuestas, resultado de un discurso que suprime la asistencia del ámbito escolar, relegándola al mundo familiar. Sin embargo, esta falsa dicotomía es vivida y también superada en los escenarios en donde la política se pone en marcha:

Yo me di cuenta de que la educación inicial también es cuidar, también es asistir y eso hace parte. Eso no se lo enseñan a uno en ningún lado. En la universidad antes tratan de distanciarlo a uno del cuidado para adentrarse más en la academia. La infancia también demanda ese componente de cuidado y hay que hacerlo, y hay que hacerlo bien. (E4)

Una aproximación distinta al problema en cuestión emerge de la voz de esta maestra, para crecer, para madurar el niño requiere que alguien ofrezca una mano, lo asista en el trayecto inicial de su vida. De ahí que, “enseñanza y asistencia no solo se enfrentan, sino que se requieren mutuamente” (Antelo, 2005, p.1). No basta con educar al cachorro humano, también hay que cuidar de él, ampararlo frente a su natural y radical inermidad. En este sentido, una alianza es necesaria toda vez que “enseñar sin cuidar es simple instrucción, y el cuidado sin enseñanza es mero paternalismo” (Brener, 2016, p.243). Sabemos con Antelo que “lo humano no es sin guías” (2005, p.29). Al menos en el inicio el niño necesita de unos grandes que ayuden a su supervivencia, provean de instrucciones, orienten, nombren y, a modo de herencia, entreguen el mundo.

Cierto es que el cuidado es una práctica sin espectacularidad, el que cuida cotidianamente no recibe aplausos, no tiene monumentos, no es un ciudadano ilustre (Antelo, 2005) a menos que a raíz de una crisis sanitaria global algunos cuidadores sean socialmente convertidos en héroes. Cuidar se configura, así como una tarea menor en las sociedades contemporáneas, pero sin la cual ninguna empresa humana es posible. Detengámonos un momento en el abordaje de esta cuestión, ¿qué hace al hombre un ser necesitado de cuidados? Los seres humanos venimos al mundo con dos condiciones que nos hacen “extremadamente vulnerables y dependientes de esos primeros otros: la indefensión física y la dependencia psíquica” (Mejía, 2017, p.198). El recién nacido no tiene opción, no puede elegir. Nace en una

incertidumbre que lo vuelve necesariamente relativo a las palabras que lo reciben, a los cuidados que lo mantienen vivo y a las relaciones que preparan el futuro de sus relaciones. Esta situación lo deja librado al cuidado del otro (Cornu, 1999). Bajo esta perspectiva, cuidar supone una tarea intergeneracional que compete a toda la sociedad. Así como el cuidado que se orienta a los enfermos, ancianos o personas en una situación de alta vulnerabilidad, el cuidado de los niños y las niñas tendría que ser institucionalizado como oficio y en esa medida dignificado a nivel político, económico, social y profesional. Hacer del cuidado un oficio significa, en palabras de Frigerio (2017), instituir la vida en común, humanizar, filiar, ligar a los hombres como semejantes.

El cuidado está cargado de unos imaginarios sociales y culturales que lo marginalizan como oficio: “al principio era un golpe porque yo sentía que era la niñera. Tenía que asistir, dar comida, limpiar, cambiar pañales, lavar dientes, todo lo que implica el diario vivir de un niño” (E3). Por un lado, este relato deja ver la dificultad de la maestra para emparentar el cuidado con el quehacer pedagógico. Supone que lo que hace (asistir) está lejos de lo que debería hacer (enseñar). De otra parte, es posible constatar, en este y otros relatos, que el desprecio por el oficio no solo opera al exterior de las instituciones sino también en el interior de los sujetos que lo ejercen. En este caso, la palabra “niñera” sirve de expresión para nombrar la subvaloración por las acciones inherentes al cuidado.

Ahora bien, ¿qué de lo que circula en el mundo social convierte el cuidado en una experiencia y una práctica precarizada? Este es sin duda, un problema que podría ser analizado desde múltiples perspectivas, no las recorreremos todas, sostendremos en principio que un doble déficit de justicia tiene lugar acá: “las injusticias socioeconómicas que adoptan la forma de la explotación y de la marginación, y las injusticias culturales y simbólicas que toman la forma de una negativa al reconocimiento” (Frazer, 2005 citado por LeBlanc 2007, p.15). Ambas injusticias afectan a un sujeto social particular: la mujer. Histórica y socialmente es la mujer a quién se ubica en el mundo de lo privado y lo doméstico, sobre ella recae, mayoritariamente, las tareas de cuidado y la educación de los hijos:

Tradicionalmente, el lugar y ocupación de la mujer ha sido la casa: las tareas domésticas, entre las cuales se encuentran el cultivo y la recolección, necesarios para la alimentación de la familia; la higiene y el conocimiento de las propiedades de los baños y diversos

tratamientos con agua y vapor; o el cultivo del alma: la educación de los hijos. (Fernández, 2016, p,2)

Lo femenino, el amor, la costumbre o el deber moral son algunas de las razones por las que las mujeres, en su mayoría, se entregan al auspicio de sus seres queridos. Dicha familiarización y generización del cuidado lo han convertido en una tarea poco reconocida y mal remunerada. De hecho, existe una asociación entre las tareas de servicio y de educación como “menos cualificadas y valiosas que otro trabajo, lo que resucita las jerarquías patriarcales, así como la división vertical y horizontal del trabajo. El trabajo femenino se considera inferior o de menor estatus simplemente porque quienes lo realizan son mujeres (Apple, 1989). La ecuación cuidar: oficio de mujeres: poca remuneración vuelve visible el problema de la desigualdad de género, la relegación y/o explotación de la mujer en el ámbito laboral y un subsecuente desprecio a la infancia, a su cuidado y a su educación. En este sentido, sostenemos que el derecho al cuidado y la educación de los sujetos menores de seis años está fuertemente vinculado con la justicia social y la necesidad de remover la inequidad de género de nuestras políticas y sociedades.

La modalidad institucional ofrece atención directa a niños y niñas menores de seis años, cinco días a la semana, ocho horas diarias, en las que se les brinda el componente nutricional, psicosocial y pedagógico. Aunque otros actores intervienen en la oferta de atención a la población infantil, las maestras de educación inicial aparecen como las principales responsables de la asistencia, el cuidado y la educación de los niños y niñas. Vemos a una maestra atiborrada de responsabilidades producto del modelo de operación de la política, en el que, por un lado, perviven dificultades para hacer efectivo el trabajo interdisciplinario y, por el otro, se precariza la oferta de servicios en función de la cobertura. Respecto a la cantidad de niños y niñas por maestra, una de las mujeres entrevistadas señala:

son demasiados, primero para edad, porque [...] es una edad que requiere de mucho cuidado, estar pendiente [...] en todo momento, que no se metan nada en la boca. Yo he notado que cuando van quince o menos de quince el trabajo es totalmente diferente, uno física y emocionalmente sale diferente de la jornada a cuando van los 20, [...] cada grupo debería ser máximo de quince, es que veinte es demasiado para la edad y para una sola profe. (E3)

Sin duda, la cantidad de niños y niñas a cargo se convierte es uno de los factores que genera mayor sobrecarga emocional y desgaste físico para las maestras de educación inicial:

Uno se cansa, a veces hasta se ofusca a la hora del almuerzo. Que los niños no le reciban a uno es desesperante, más la posición en la que uno está, ergonómicamente eso cansa, porque las mesas y las sillas son bajitas para los niños y uno tiene que estar de pie, agachado, encorvado cuchareándole a veinticuatro niños. (E1)

Está dinámica de sobresaturación complejiza la labor de cuidar, toda vez que no tiene en cuenta al sujeto cuidador y mucho menos lo que supone cuidar a los niños y niñas. En este punto nos preguntamos ¿qué implica educar/cuidar a niños y niñas menores de seis años? ¿Cuáles son las condiciones que el Estado y sus instituciones deben garantizar para hacer efectivos los derechos de los niños y niñas destinatarios de la política y también los de sus trabajadores? Sostenemos que el exceso de demandas y la cantidad de niños por maestra juegan un papel decisivo en la calidad de la atención. Una política para la infancia que no toma en cuenta el bienestar de sus trabajadoras se convierte inevitablemente en una política que en aras de la cobertura precariza la oferta de servicios a los niños, las niñas y sus familias. De ahí que las condiciones físicas, materiales y humanas a través de las cuales se brinda la atención integral a los sujetos infantiles en la modalidad institucional deban ser continuamente objeto de observación y debate para realizar sobre la marcha los ajustes pertinentes al interior de los programas.

Ahora bien, nos dimos a la tarea de aproximarnos a los datos que presenta un estudio del *Banco Mundial* sobre la proporción alumnos/maestro en distintos países del mundo. Una de las conclusiones a las que arriba esta investigación es que, a mayor índice de pobreza o desigualdad, mayor número de niños/as por maestro en los niveles iniciales y de básica primaria. Así, en los países africanos el promedio es de 47 niños/as por maestro; en los países latinoamericanos el promedio es de 25 niños/as por maestro, mientras que en los países europeos el promedio es de 10 niños/as por maestro (Banco Mundial, 2019). Si bien, la cantidad de alumnos por maestra no es la única variable que interviene en la calidad de la atención brindada a la población infantil, esta no es una cuestión menor si se tiene en cuenta las edades de los niños y niñas destinatarios de la política. De hecho, la recomendación de la

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) sobre la proporción adulto/niño varía significativamente dependiendo la edad del infante. Según un estudio realizado por esta organización en el 2006, en la edad comprendida entre los 0 y los 12 meses la proporción recomendable es de un adulto para 4 niños/as, entre los 12 y los 24 meses un adulto para 6 niños/as, entre los 2 y los 3 años un adulto para 8 niños/as y entre los 3 y los 5 años un adulto para 15 niños/as (Marco, 2014, p.37).

Otro aspecto que interfiere en la calidad del cuidado y el acompañamiento que brindan las maestras a los niños y niñas es la desorientación que produce el exceso de demandas que recaen sobre ellas: “a mí eso de las funciones y los roles me parece que ni sé cuáles son, porque a veces hay situaciones y cosas que uno piensa que a uno no le corresponden pero que uno termina haciéndolo” (E4). Lo anterior deja ver un desbalance en la distribución de roles y las tareas correspondientes al personal administrativo, pedagógico y psicosocial:

Nosotras somos responsables del acompañamiento a los niños en toda la jornada, la alimentación, el proceso pedagógico, la hora del sueño, la entrada y la salida de los niños, todo el trabajo pedagógico que se hace con ellos. Aparte debemos de tener al día la papelería de los niños por si algún requerimiento del ICBF. Además de las cosas externas que pida el coordinador del operador, la psicóloga, la nutricionista o la enfermera. O sea, nosotros debemos tener el tiempo y la disposición de atender a todo el mundo a la hora que ellos digan. (E3)

Vemos como en la puesta en marcha de la política se configura un lugar común y poco interpelado: la imagen de una maestra atiborrada de responsabilidades; rehén de las expectativas provenientes de los demás actores involucrados en la operación de la política y desgastada por las lógicas gubernamentales que precarizan la atención. Lo anterior viene a decir, a visibilizar que, en algunos intersticios de la política a falta de la maestra, no hay nadie a cargo, consecuencia de la interpretación según la cual todo lo relacionado con los sujetos destinatarios de la política, le concierne únicamente a la maestra de educación inicial: “en el CDI todo lo que pase con el niño es responsabilidad directa de nosotras, a nosotras nos toca todo” (E1). La dificultad para propiciar intercambios entre los profesionales y los saberes implicados en la política sumado a la incapacidad para producir horizontalidad por parte del Estado y los

oferentes deja a las maestras solas y sin garantías para enfrentar los avatares y las complejidades propias del trabajo con los niños, niñas y sus familias.

Como si fuera poco, el tiempo no alcanza para dar respuesta al cúmulo de demandas institucionales que la maestra tiene a cargo; el agotamiento resultante reduce el bienestar de quienes se espera dispongan una presencia cálida para los niños y las niñas: “es muy demandante la jornada laboral e institucional ocho horas y además de lo que se pide por fuera de tu estancia presencial [...] todo el tiempo estás en pro del trabajo” (E4). Las maestras que laboran en la política van configurando a partir de su experiencia la certeza de que el oficio de cuidar y educar a las nuevas generaciones “lo absorbe a uno tiempo completo” (E1). Nos preguntamos entonces ¿qué pasa con los niños, niñas y las maestras cuando la sobrecarga y el cansancio se imponen? ¿debe primar la intensidad horaria sobre la calidez de la atención? ¿cómo garantizar una estancia segura y plácida a los sujetos y los actores que participan de la política? ¿Dónde queda el bienestar de las mujeres que trabajan en la política? En la lucha por acortar las brechas sociales no basta con institucionalizar los servicios de cuidado y educación para los niños y niñas pequeños. Al pasar por alto las condiciones que le deben ser garantizadas a las personas cuidadoras como requisito para brindar un cuidado y una educación con calidez, retorna la privación y la desigualdad.

Quienes oficiamos como maestras de educación inicial sabemos que en el trabajo directo con los niños y niñas una está implicada completamente. En la escena pedagógica se pone en juego el cuerpo, la voluntad, lo sabido y lo ignorado, “un grande no trabaja con niños que no lo afecten en su interior. Las relaciones pedagógicas ponen en juego aspectos objetivables y también solicitan en los sujetos, una consideración de aquello que se conmueve internamente” (Frigerio, 2012). Algo de esa conmoción tendría que disponerse para ser elaborado tanto en un nivel subjetivo como colectivo, es necesario generar las condiciones al interior de las instituciones para que esto sea posible y propio del día a día. En este sentido, la responsabilidad social respecto a la infancia debe ser asumida en todos los niveles: el gubernamental, el institucional, el social, el familiar y el personal. Sin duda, la maestra de educación inicial se configura como uno de los actores fundamentales en la acogida de los y las niñas destinatarios de la política, pero eso no significa que haya que dejarla en soledad y aislamiento. Es necesario tejer al exterior y al interior de los programas de protección una red que asegure sostén, que

cargue, cobije y haga un lugar a las generaciones más jóvenes en su arribo al mundo social. Red no quiere decir acá “traspaso de responsabilidades, sino articulación de diversos niveles de responsabilidad para llevar adelante tareas diferentes, pero en una cierta relación de reenvío” (Núñez, 2003, p.3). Si admitimos que no podemos todo en educación, admitiremos de paso que el relevo es necesario.

5.2.3 Condiciones laborales en la política pública de primera infancia

Es menester de este capítulo abordar el problema de las condiciones laborales que la política pública de primera infancia en Colombia ofrece a las maestras de educación inicial. Sostendremos que las condiciones laborales juegan un papel fundamental en la manera como estas mujeres perciben la valoración de su oficio. El tipo de contratación, la remuneración y la sobrecarga laboral se convierten en analizadores institucionales a través de los cuales es posible visibilizar los efectos de la implementación de la política en las vidas de los actores que la hacen posible.

Con Marx entendemos el trabajo como una actividad humana fundamental en la que se despliega “el conjunto de las facultades físicas y mentales que existen en la corporeidad, en la personalidad viva de un ser humano y que él pone en movimiento cuando produce valores de uso de cualquier índole” (1991, p. 203). Ahora bien, el trabajo solo puede ser un medio de realización en un contexto donde el trabajador goce de condiciones dignas que le den un justo reconocimiento a su labor. Paradójicamente, en las sociedades contemporáneas donde el neoliberalismo opera como economía política se han perdido formas de protección laboral en función de la flexibilización del mercado de trabajo, lo cual conduce a la precarización del ámbito productivo. En muchos casos, el trabajo se convierte en una actividad netamente instrumental y a su vez en la cuna de la desrealización, el abuso y la degradación humana.

Estos tres últimos síntomas describen bien el concepto de precariedad, no obstante, para efectos de esta discusión intentaremos ampliarlo. La precariedad es un atributo inherente a la condición humana. De acuerdo con Judith Butler (2006) no hay precariedad sin cuerpo.

El cuerpo humano entraña en su condición psíquica y orgánica la posibilidad de ser dañado: “supone mortalidad, vulnerabilidad, praxis” (p.52). Esta condición de vulnerabilidad puede ser exacerbada por múltiples razones, entre ellas: las relaciones de poder/saber; los sistemas sociales de clasificación que pauperizan y segregan las vidas; los aparatos ideológicos que cercenan la posibilidad de pensar y actuar de otros modos, etc. La precarización de las vidas es el resultado de lo que podríamos denominar una patología social mayor que conocemos bajo el nombre de exclusión, la cual emerge con ímpetu en el contexto del neoliberalismo.

Con todo, la precariedad es, en un sentido, inherente al sujeto y, en otro, fabricada socialmente, inducida a través de mecanismos de control que tienen vigencia en el nivel macro de lo gubernamental y en el nivel micro de lo institucional. El detrimento de las condiciones laborales se convierte en un eslabón en esta cadena de producción de vidas precarias. Lo anterior es notablemente visible en el contexto de la política pública de primera infancia, en donde las maestras de educación inicial permanecen a merced de un sistema laboral que empobrece sus condiciones de vida. Los tipos de contratos que les son ofrecidos, el rango salarial en el que son ubicadas y el exceso de encargos que les son asignados desvaloriza la labor de las maestras y las sitúa, en tanto hacedoras de lo público, al borde de la precariedad.

Los contratos que se les ofrecen a las maestras que trabajan en la política pública de *Cero a Siempre* son temporales, por obra o labor e inferiores a seis meses. En otros casos, la contratación es a término fijo por un periodo no superior a nueve meses: “para mí el tipo de contrato es muy incómodo, el año pasado se realizaron tres contratos que implicaron tres liquidaciones diferentes” (E3). Esta modalidad de contratación advierte sobre la debilitación de la responsabilidad social del Estado, consecuencia de procesos de privatización que no sólo constituyen la transferencia de los activos nacionales, sino también la tercerización de la práctica estatal (Huaylupo, 1991). Lo anterior no es sin consecuencias, cuando el Estado se convierte en comprador de bienes y servicios generados privadamente, el bienestar deja de ser un derecho de los ciudadanos y pasa a convertirse en un bien de acceso limitado: “uno trabajando así no tiene derecho a reclamar mayores beneficios o mayores cosas [...], no tiene derecho a reclamar sus derechos como trabajador” (E7).

Esta modalidad de contratación afecta determinadamente el bienestar de las maestras, toda vez que supone un escenario de inestabilidad laboral donde gobierna la incertidumbre: “es una zozobra cada vez que uno termina un año, usted no sabe si al año siguiente va a tener trabajo y eso me pasó el año pasado, duré tres meses esperando, para que luego me digan que se me había acabado el contrato” (E1). Desde la perspectiva de las maestras entrevistadas, este dispositivo de contratación opera a favor de los oferentes y en detrimento del bienestar y la seguridad laboral de los trabajadores, son ellos quienes tienen que lidiar con el malestar de no saber hasta cuándo estarán contratados: “ellos se curan en salud, se lavan las manos, yo estoy desvinculada, si no me quieren contratar yo no le puedo hacer el reclamo a nadie, y eso pasa en ese operador y en todas partes” (E1). La seguridad parcial que ofrece la política trastoca la cotidianidad del oficio y de la vida propia de las maestras “es la incertidumbre absoluta, uno está tranquilo los primeros días después de salir, pero se va llegando enero y uno empieza a preocuparse mucho. Uno dice esto es muy triste, uno hace un montón de cosas en un año y chao” (E2). La precarización de las condiciones laborales conduce a que el trabajo adquiera valor, no a expensas de la realización y la dignificación de los trabajadores, sino por el hecho de que puede perderse o incluso porque no se tiene. La importancia del trabajo “es vivida en forma de la falta o del miedo” (Castle, 2012, p.1).

En un sistema neoliberal la responsabilidad social de las instituciones es transferida al sujeto. Es el empleado quien debe crear estrategias para hacerse cargo de su bienestar individual: “si usted no es juiciosa y no ahorra, los dos meses que se queda sin trabajo usted se queda en la inopia” (E1). La finalización de los contratos ubica temporalmente a las maestras en la lista nacional de desempleados, lo cual pone en evidencia que las acciones gubernamentales que intentan disminuir las tasas de desempleo son contrarrestadas por la operación tercerizada de las políticas públicas. Paradójicamente, es el Estado quien estimula el desempleo al tiempo que promueve acciones gubernamentales para frenarlo. El resultado de esta contradicción es la emergencia de circuitos de desprotección que conducen a la pauperización de las vidas de los trabajadores públicos.

Al terminar el contrato, las maestras dejan de cotizar a los fondos de pensión y, pasado un mes, quedan por fuera de la cobertura del sistema de salud, viéndose obligadas a cotizar

por su cuenta o a afiliarse al régimen subsidiado (SISBEN). Es en este punto, donde la inestabilidad laboral se convierte en desamparo: “lo dejan a uno en el limbo ¿qué pasa si uno se enferma en ese lapso?” (E1). Los mínimos de seguridad laboral flaquean al interior de una política estatal tercerizada. La precariedad laboral a la que son expuestos los actores de la política, principalmente las maestras, se manifiesta en la forma de una incertidumbre en la visión de futuro, de inseguridad respecto al presente y de nostalgia frente a los ideales que, durante la trayectoria de su formación, configuraron sobre su oficio: “se supone que uno hace el proceso en la universidad para tener unas mejores condiciones laborales, que la formación lo lleva a uno a tener mejores garantías, pero no es así” (E2). Es en este sentido, que el modelo de operación de la política produce e institucionaliza vidas precarias.

La precariedad se define en este contexto “como una “condición”, un fenómeno emergente e irruptivo, una forma de estar/ser en el mundo vinculado a la pérdida y/o debilitamiento de los vínculos sociales de integración y protección social” (Vejár, 2014 p.150). Es paradójico que una política que trabaja en función de la justicia social y el restablecimiento de derechos ofrezca a sus trabajadores condiciones salariales que precarizan su existencia. La impotencia empieza a jugar del lado de las maestras, produciendo un vaciamiento de sentido, un desencanto que cala hondo en la manera como ellas perciben su oficio: “nos valoran en muy poquitos lugares [...] yo sinceramente les diría que no estudien para ser docentes, me da mucho pesar, pero por más amor y vocación que uno tenga por la profesión, uno ve que lo tratan como la sirvienta” (E1). Esta maestra alza la voz sobre una cuestión que muy a menudo pasa desapercibida en las instituciones, los programas y las políticas de atención a la infancia ¿qué tipo de condiciones estamos creando y asegurando desde el presente para las futuras generaciones de niños, niñas, maestros y maestras?

Desde la perspectiva de los actores que trabajan en la política las condiciones actuales de contratación en el nivel inicial vislumbran un panorama poco esperanzador para los profesionales que en el presente se forman para trabajar con niños y niñas: “son muy pocas las garantías y no creo que tiendan a mejorar, el panorama para las profesionales que se están formando va a ser mucho peor” (E1). Se hace referencia aquí a la crisis producida por “el quiebre del lazo orgánico entre un tipo de articulación global entre Estado y sociedad, entre Estado y clases subalternas y crisis también consecuentemente de las mediaciones entre la

política y los sectores sociales” (Carli, 2004, p.1). Sostenemos que no es posible transformar los problemas y las inequidades sociales si, en la base, el Estado no ofrece las garantías mínimas a quienes ponen en marcha sus políticas y proyectos sociales. Mientras estas lógicas de desprotección no sean interpeladas nos encontraremos frente a una política que perpetúa la desigualdad, aun cuando se orienta a su erradicación.

Hasta el momento los términos de contratación a los que nos hemos referido no incluyen el tipo de remuneración que reciben las maestras a cambio de su labor. En la conversación que sostuvimos con ellas se hizo visible el hecho de que el salario constituye un elemento fundamental en la manera como las maestras perciben la valoración social de su oficio. A este respecto, diremos con Miller que “siempre hay que saber el valor del objeto, es decir, lo que el otro está dispuesto a pagar por él” (2009, p.27). El monto de lo que se paga habla del valor social del oficio. Pareciera ser que la política está dispuesta a pagar muy poco por la labor que en ella desempeñan las maestras. Hablamos aquí de un rebajamiento en la valoración de su oficio que está directamente relacionado con el rango salarial en el que estas mujeres son ubicadas: “cuando piensan en el salario que a usted le van a pagar, ya desde ahí están demeritando la labor suya” (E1). Cabe mencionar aquí que la política de primera infancia en Colombia carece de un estatuto jurídico que salvaguarde los derechos laborales de sus trabajadores y determine mecanismos de permanencia laboral y ascenso salarial. Los salarios que reciben las maestras de educación inicial están por debajo de lo establecido en el decreto 1278 de 2002 que en Colombia rige para los docentes adscritos o vinculados al escalafón docente del Ministerio de Educación Nacional. Se hace visible como la tercerización en el nivel inicial opera en detrimento del bienestar, la dignificación profesional y la economía de las maestras.

En otros capítulos, hemos señalado que la subvaloración de la profesión entraña un enorme desprecio hacia la infancia y hacia su educación, como si cuidar a los niños y niñas se tratase de una tarea menor. El valor conferido al oficio de las maestras de educación inicial podría entonces leerse inversamente como el valor que suponen los niños y niñas para las políticas, las instituciones y la sociedad en general. Si importan los ciudadanos más jóvenes de un país importan sus maestras. La naturalización y consecuente reproducción de la precariedad al interior de los programas de protección parece estar fundada en una

despreocupación generalizada respecto a la infancia. Desde esta perspectiva, creemos necesario poner en jaque unos sistemas y unas lógicas de pensamiento que han obturado la posibilidad de introducir preguntas sobre los modos como se viene consolidando la construcción de una política para el nivel inicial en el país. El modelo de contratación que viene imponiendo la política disuelve en sumo grado la posibilidad de reconstrucción del tejido social en la medida en que pauperiza las condiciones materiales de existencia, es decir, la vida misma de las mujeres sobre cuyos hombros se sostiene el proyecto. No aludimos acá a una cuestión meramente reivindicativa de la profesión. Interesa apelar a un reconocimiento del orden de lo simbólico y lo material que dignifique y haga justicia al trabajo de disponer una presencia para abrigar la vida en sus comienzos.

El tipo de remuneración que reciben siembra inquietudes en las maestras y vuelve pregunta su deseo de permanecer en un proyecto, que reconocen, también tiene la fuerza para vivificarlas: “esto es lo que le gusta a uno, es para lo que uno estudió” (E1), “trabajar con niños es una cosa muy gratificante, pero en términos monetarios no justifica” (E5), “la economía también es muy importante, y uno sentir que en ese nivel económico también se está dando importancia a lo que uno hace” (E6). Escuchamos cómo estas mujeres construyen sentidos que las animan a officiar como maestras de educación inicial en la política, pero eso no alcanza, en la práctica su fuerza se ve mermada debido a las condiciones laborales en medio de las cuales deben desempeñar su labor. En este sentido, son las maestras quienes reciben el impacto de un sistema, o mejor, de una política en la que el retorno de la desigualdad no deja de tener vigencia. Lo anterior habla sobre la urgencia de inaugurar un tiempo de lo político donde las vidas concretas de grandes y chicos encuentren abrigo. Mucho se ha hablado en Colombia acerca de poner a los niños y las niñas en el centro de la escena social e institucional, pues bien, vamos a estar lejos de conseguirlo mientras los sujetos que le dan vida al aparato institucional no tengan parte en el reparto de lo común.

Los salarios de las maestras son inferiores a los que reciben psicólogos y nutricionistas, a pesar de que estos tres grupos de profesionales hacen parte del equipo humano e interdisciplinario responsable de la atención integral que se brinda a la primera infancia. Esta tajante escisión naturaliza vía la política nacional de primera infancia la existencia de una “asociación entre las tareas de servicio y educación como menos

cualificadas y valiosas que otro trabajo” (M. Apple, 1989, citado por Brener, 2016, p.250) ¿qué hace que el oficio de educar a los niños y niñas no pueda estar a la altura del nutrir y el psicologizar? ¿Cuáles son los efectos de la jerarquización disciplinar y profesional que tiene lugar en política?

La estratificación salarial que crea la política no es sin efectos, las maestras leen esta diferenciación salarial respecto a los otros profesionales como desvalorización del oficio que realizan. Producto de esta desigualdad la idea de abandonar el oficio se convierte en un destino posible: “yo a veces pienso: me voy a meter a estudiar nutrición, voy a ser nutricionista y así tengo más garantías (E4). Se constata que al interior de la política perviven “formas de distribución de la vulnerabilidad, formas diferenciales de reparto que hacen que algunas poblaciones estén más expuestas que otras a una violencia arbitraria” (Butler, 2006, p. 14). Son las maestras de educación inicial quienes tienen que vérselas con la incertidumbre de un contrato laboral que está próximo a terminarse; con la escasez de un salario que no alcanza a dignificarlas y que, por el contrario, las obliga a permanecer a merced de lo que podríamos llamar la benevolencia provisional de los gobiernos locales: “en este momento la alcaldía está haciendo un aporte para mejorar el sueldo, el otro año si ellos dicen que no se va a continuar haciendo ese aporte, estaríamos ganando la canasta de Bienestar Familiar que es millón cien mil pesos, en vez de subir se rebajaría el sueldo, entonces ahí es cuando uno piensa, ¿si vale la pena?” (E3). En este punto sostenemos con Sandra Carli que “las políticas educativas tienen por delante un litigio que incluye el destino de los recursos del Estado, la defensa de los bienes públicos y la resignificación del valor y el sentido de la educación para una sociedad democrática con profundas desigualdades (2004, p.9).

Al problema de la remuneración se suma el exceso de encargos que recaen sobre los hombros de las educadoras infantiles: “es demasiado, estar pendiente de papelería, tras eso la acogida y el bienestar de todos los niños y niñas, estar pendiente de la alimentación de ellos, de tener todo al día: planeadores, diarios, papelería de estrategias pedagógicas, papelería de los niños, son como muchas funciones a la vez” (E2). Esta maestra expone un panorama real, describe su cotidianidad y la lista de tareas de las que debe ocuparse, nos habla de un exceso, de una sobresaturación. Quienes trabajamos en nivel inicial sabemos que “cualquier listado mínimo de las tareas que efectivamente realiza un docente rebasa

rápida la definición normativa de la docencia como enseñanza” (Diker y Terigi, 2008, p.96). Este no es un tema vedado o desconocido por las políticas y las instituciones de atención de la infancia, más bien se trata de una cuestión naturalizada, invisibilizada y, por ahora, lejos de ser pensada e interrogada al interior de estos escenarios.

El acto educativo es claramente polifacético, multidimensional, sin embargo, no podemos desconocer el hecho de que la maestra en el nivel inicial aparece, en muchos casos, como la única responsable del cuidado, la atención y la educación de los niños y niñas. Las maestras se sienten excedidas de responsabilidades, pero por mucho que hagan, nada de eso alcanza, no consiguen ser reconocidas y dignificadas en el plano simbólico y económico: “es demasiado, son muchas funciones a la vez. Entonces si hubiera una mejor remuneración uno sentiría que es como más valorado eso que uno está haciendo, pero en realidad no es así” (E3). Sabemos que “reconocer/ser reconocido puede permanecer como un sueño inaccesible si no existen instituciones que eleven el reconocimiento al plano político” (Frigerio, 2005, p.14); de ahí la necesidad de interrogar la lógica supuestamente natural de la dominación, de instalar un litigio que abogue por la construcción de una política para la infancia desde abajo y de la mano de sus principales hacedoras.

De otra parte, el exceso de responsabilidades que pesan sobre las maestras exacerbaban el desgaste y el agotamiento propio de la labor que realizan: “la atención es todo el tiempo, desde muy temprano [...] hasta terminar el año, momentos de vacaciones para dedicarle tiempo a la familia, no los tenemos, entonces eso va apagando” (E4). Sin pausa y sin descanso cualquier oficio se vuelve asfixiante. En los escenarios institucionales la maestra cuida, pero ella misma no es cuidada. El salario que reciben, el tipo de contrato, el exceso de encargos, en suma, la desvalorización del oficio afecta el estar siendo de algunas de estas mujeres. Las maestras se apagan: “va apagando el hecho de que yo estoy todo el tiempo trabajando y nadie lo valora” (E4). En este punto, creemos fundamental sostener la oferta de servicios para los niños y las niñas menores de seis años y sus familias, no ignoramos que para muchos de ellos la participación en los programas asegura buena parte de su subsistencia. Sin embargo, garantizar calidad y calidez en la atención va de la mano de garantizar bienestar para las personas que la materializan. El bienestar de la niñez no debería ir en detrimento del bienestar de las maestras, en este sentido no se trata de privar al niño y la niña de la atención sino de

habilitar el relevo, es decir, disponer más de una presencia y asegurar las condiciones para que recibir a los nuevos sea una experiencia mediada por la hospitalidad, en donde los viejos, los encargados de suceder el mundo cuenten con los recursos mínimos para llevar adelante esta tarea.

Relevo que es necesario en muchos sentidos, algunas de las maestras entrevistadas reclaman flexibilidad por parte de las instituciones para darle continuidad a su formación profesional, pero al hacerlo se encuentran con que las posibilidades son nulas: “entonces la formación no da porque tu estas en el jardín infantil de siete de la mañana a cinco de la tarde, en qué momento te vas a formar. Los permisos son reducidos porque no hay quién te cubra” (E4), “entonces no me parece que ellos promuevan la formación extra, más bien es ya te graduaste, eres licenciada, tienes una técnica ya con eso basta” (E5). A los vacíos de formación inicial de las maestras “se agregan los problemas de la insuficiencia y desarticulación de los circuitos de formación posterior, así como la ausencia de perspectivas de progreso en carrera y el estatus profesional que incentive la formación permanente (Diker & Terigi, 2008, p.91). La continuidad de la formación de los agentes educativos configura entonces otro de los desafíos que enfrenta la política pública de primera infancia en la actualidad.

Este apartado tuvo como propósito visibilizar algunos de los desafíos que enfrenta la política pública de primera infancia en relación con las condiciones laborales que en el presente ofrece a sus trabajadores. En un contexto neoliberal que tiende a reducir al mínimo la intervención del Estado, las voces de las maestras develaron los circuitos de desprotección (Rodríguez, 2017) que surcan los programas y las instituciones. En este sentido, la política de primera infancia tiene por delante un litigio, actuar en contra de la marginalización, el desamparo y la precarización de las vidas. Para que la atención integral de la primera infancia del país se torne posible, la dignificación del oficio de las maestras resulta fundamental. Es en ese registro donde se juega la posibilidad o la imposibilidad de la política.

5.2.4 ¿Qué es lo que nos permite seguir? Sentidos que las maestras construyen alrededor del oficio de educar.

Es menester de este capítulo enunciar y visibilizar los sentidos que las maestras configuran alrededor de su oficio, es decir, las maneras singulares como construyen recursos a nivel simbólico para hacerle frente a las condiciones complejas y mutantes en las que actualmente ejercen su labor. Se trata de sentidos que las arraigan al oficio, que las animan a permanecer aun cuando sus condiciones laborales son precarias. Al conversar con las maestras fuimos testigos de la fuerza y la voluntad que disponen para seguir haciendo posible la existencia de una ley dedicada al trabajo político de recibir a los nuevos. Por ello, este capítulo es también un homenaje a las mujeres que inauguran escenarios comunes e interrumpen con sus gestos de recepción y acogida las lógicas de la desigualdad y la desprotección tan vigentes en nuestras sociedades.

Algunas de las maestras entrevistadas iniciaron su recorrido profesional en los oferentes u operadores que en el presente materializan los programas bandera de la política. En sus relatos pudimos constatar que ningún comienzo es fácil, toma tiempo producir un anclaje: “cuando empecé a trabajar yo tuve esa sensación ¿sí hice lo correcto? ¿yo sí estudié lo que era? ¿yo sí invertí mi tiempo, mi vida en lo que era?” (E3). Esta maestra se interroga por el lugar que ha empezado a habitar, su conmoción es evidente ¿qué es lo que necesita construir/obtener/significar/conquistar para quedarse? Antelo y Alliaud (2009) nos advierten que “en todas las actividades y/o empresas de nuestras vidas el principio suele entusiasmar, pero también desconcertar” (p.2).

De hecho, cuando además de la propia subjetividad están comprometidos las vidas y el destino de otras personas “las sensaciones “*des*” suelen aumentar: desalentar, desanimar, desahuciar, desilusionar” (Antelo y Alliaud, 2009, p.2). Así lo constata una joven maestra en uno de sus relatos: “yo sentía a veces que ellos [niños y niñas] no aprendían nada. Yo me *desesperaba* porque yo sentía como que yo no les estaba enseñando, porque no se veían los frutos de eso que yo hacía” (E3). Sabemos que la educación deja huellas. Las palabras, los gestos, las miradas, incluso lo que callamos, los silencios, tienen efectos sobre las vidas de quienes los reciben. No obstante, nada de eso es anticipable, no somos profetas. Lo imprevisible, lo emergente, lo que supera nuestro control, la impotencia, el no saber, todo

esto tiene lugar en el acto de educar. En este sentido, no basta con trazar un plan y ejecutarlo; la experiencia, la cotidianidad de la vida institucional va legando ese saber a las maestras: “el trabajo con la primera infancia no son acciones que llevan resultados que se puedan ver en ese preciso momento, son resultados que se pueden ver más adelante o que quizás no se ven” (E2).

Por tanto, cualquier persona que haga del educar un oficio tiene que lidiar con el hecho de que no lo puede todo, no todo está a su alcance, ni bajo su control. La imposibilidad del oficio, señalada por Freud a comienzos del siglo XX, inevitablemente se hace presente: “pareciera que eso que uno hace no da resultado” (E4). Sin embargo, sabemos en un sentido determinantemente político que “contra todas las formas de fatalidad y a pesar de todas las dificultades objetivas de la empresa: *en la clase se produce transmisión*. Los alumnos aprenden, comprenden, progresan cuando ya nadie lo esperaba” (Meirieu, 2006, p.16). Las maestras de educación inicial hacen esto verificable:

Luego, con la práctica yo me doy cuenta de que les estoy enseñando a ser independientes, les estoy enseñando otro tipo de cosas fundamentales para la vida y para desenvolverse en el ámbito escolar. Son cosas que se van trabajando con el tiempo: qué importante que el niño cuide su saco, qué importante que él sepa cuál es su bolso y lo guarde. Para mí eso no tenía sentido primero, para mí no era relevante, pero yo ya dije sí, es importante. Esas son cosas que uno va construyendo. (E3)

En efecto, se trata de una construcción, de una conquista en la que hay más de un involucrado: es el niño quien guiado por su inteligencia (léase esta palabra en su sentido Rancièriano) y, a través de los gestos alentadores de su maestra, consigue ejercitar su voluntad, el regocijo es para ambos. A esto, dice Estanislao Antelo (2004) se le llama educación: “al trayecto que media entre el nacer y el ser hecho por, la distancia entre lo que arriba y un niño” (p.101). La intervención de unos grandes, de quienes se espera respondan con hospitalidad frente a la extranjería del recién llegado, será determinante para su humanización y fundamental para la permanencia del lazo social.

Educar consiste, como lo recuerda Antelo (2011) en pasarle algo a alguien, en dar, repartir, ofrecer, transmitir, instituir. Al enseñar, lo que se le ofrece al niño son instrucciones para la acción, herramientas para la vida. Hay que enseñar, eso lo saben las maestras: “hay

niños que llegan comiendo como si fueran animalitos, uno dice qué le están enseñando en la casa. Entonces es necesario, tienen que pasar por aquí, porque los niños necesitan directrices, uno piensa que a comer le enseñan a uno en la casa, pero no, no siempre ocurre así” (E3). La educación se convierte en el trayecto hacia la humanización. Hay que enseñar porque “las nuevas generaciones llegan al mundo sin señas, sin signos, desprovistos, sin medios de orientación, sin guías para obrar en lo sucesivo y débiles en términos instintivos” (Antelo, 2011, p.23). Hay que enseñar porque no conocemos otra manera de heredarle al mundo a los que nacen. Así pues, con nuevos por llegar hay niños y niñas por venir y trabajo educativo por hacer, la buena noticia es que hay quienes han hecho del educar, del transmitir, un oficio que causa, que anuda el deseo y orienta la vida.

Al indagar sobre lo que causa a las maestras, sobre lo que las anima a permanecer en la política, a hacer soportable lo insostenible, a construir sentidos que las protejan de la crudeza de la vida institucional, nos dimos cuenta de que la respuesta de muchas de estas mujeres apunta hacia el mismo lugar: “hacer las cosas con amor todos los días y ver procesos de los niños, de verdad que es lo más gratificante” (E3). Es el oficio de abrigar a las nuevas generaciones el que conecta a las maestras con la política, las vivifica, las orienta y las mueve a permanecer en el litigio de lo público, en la invención de lo común. En este sentido, la impotencia frente a lo que obstaculiza el ejercicio de la transmisión “es desplazada por un saber hacer en la práctica con lo imposible, sin cancelarlo o taparlo bajo ninguna solución final” (Emma, 2014, p.390). Las maestras se las arreglan para sobrevivir y para hacerle frente a los avatares propios de la vida institucional. En medio de la imposibilidad, hallan unos posibles que las sostienen: “finalmente uno aprende a disfrutar lo que uno está haciendo con los niños, a valorarlo. Eso nos anima a seguir acá” (E6).

No sabemos con exactitud, qué de los niños y niñas conmueve el mundo interno de las maestras, quizá su autenticidad, quizá sus gestos de amor, quizá su vulnerabilidad. Habría lugar aquí para una infinidad de cuestiones y tendríamos por delante un trabajo hermenéutico “al indagar acerca de las razones que llevan a los adultos a estar, trabajar y ocuparse de los pequeños” (Frigerio, 2013, p.81). Lo cierto es que esa conmoción causada por los sujetos infantiles alienta a estas mujeres a seguir trabajando en el oficio de hacer política:

A veces decimos “vámonos a maquillar flor”, me pagan mejor, pero no, seguimos aquí ¿qué es lo que nos permite seguir ahí? Bueno, las ganas de hacer lo que uno le gusta. Con los niños se tienen momentos muy duros, pero también prevalecen los momentos bonitos, de lo pedagógico, de los resultados, de lo que uno hace con ellos, de lo que ellos le devuelven a uno. (E6)

Comprendemos con este relato que, si bien el azar tiene lugar en educación, no es justamente el azar lo que sujeta a las maestras. Su presencia en la política comporta el carácter de una decisión. Una decisión política, a nuestro parecer, toda vez que supone unos afectos, unos gestos cotidianos de recepción y una responsabilidad de solicitud frente a la vida de las nuevas generaciones.

Hasta aquí se ha hecho visible que el amor que los niños y niñas le entregan a los adultos encargados de su cuidado configura un polo a tierra para las maestras, las orienta y las ancla al oficio: “a veces el cariño de los niños es hasta más duro de conseguir que todo el otro montón de cosas. Ese aprecio me da a pensar que yo hice algo ahí, no perdí mi tiempo, como quizás alguna vez pensé” (E2). Pero ¿por qué las maestras de educación inicial llegan a pensar que su quehacer es una pérdida de tiempo? Lanzaremos una hipótesis al respecto: el déficit de reconocimiento social, simbólico y económico que históricamente ha relegado e invisibilizado la profesión docente, y de manera particular en el terreno de la educación infantil, termina influyendo en la valoración que las maestras hacen de su oficio. Los discursos no son neutrales, ellos mismos inducen prácticas y comportamientos, modos de relación entre sujetos, estratificación de las vidas, los oficios y los saberes. La desprofesionalización del oficio de educar opera entonces en el doble registro de los discursos y las acciones políticas, es a través de ellos como se convalida y se legitima la violencia, la precariedad y la reproducción de la desigualdad al interior de las instituciones sociales.

En los noticieros, los periódicos, las escuelas, los hospitales, las calles, el mundo virtual frecuentemente se constata que “el amor a los niños no es un a priori, ni una constante. Sabemos que “el amor no es obligatoriamente el sentimiento que un recién nacido necesariamente evoca en sus progenitores” (Frigerio, 2014, p.13). No todo nacido de humano es adoptado en el mundo humano, en muchos casos la orfandad se impone marcando la vida

en sus comienzos. Las políticas para la infancia se crean para hacerle frente a esa desprotección inicial, para correr a los y las niñas de los lugares donde prevalece el desamparo. Sin embargo, no siempre las políticas responden a la altura de ese mandato: “se supone que todo es en pro del bienestar de los niños y cuánto tiempo de los niños malgasta uno llenando papelería. Entonces uno a veces, literal, los entretiene para que no se maten, para poder volar lapicero como loco” (E2). Esta maestra pone de relieve los dispositivos que al interior mismo de la política producen formas de abandono. Ciertos requerimientos institucionales como lo es tener al día la papelería de las familias, cuestión que corresponde mayoritariamente al ámbito administrativo, debe ser priorizada incluso cuando ello exige desatender a los niños y niñas. No obstante, mientras dichas lógicas intentan naturalizarse, en la cotidianidad de los escenarios institucionales algunas maestras alzan la voz, interrogándolas y oponiéndoles resistencia:

Entonces a veces yo dejo las cosas ahí y me dicen ¿no ha hecho eso? Yo les digo que no he tenido tiempo, que haciendo esto con los niños, cómo los voy a descuidar, si se supone que son ellos los que deben estar bien, eso termina abandonando. (E2)

Esta maestra se resiste a operar según las lógicas de la desprotección que, una política presa de la ambigüedad y la contradicción pone en marcha. Hay aquí, claramente, un posicionamiento político. Son los niños y las niñas quienes ocupan el lugar de centralidad, del que la política tanto alardea en sus discursos oficiales, son ellos a quienes la maestra les dispone un tiempo y una presencia, los reconoce en tanto sujetos cuya demanda exige una respuesta. La intervención de esta maestra nos recuerda que “cuando se trabaja para preservar la posibilidad del encuentro, cada gesto, cada respuesta, está al servicio del combate contra las numerosas formas- visibles o encubiertas- de la desprotección de los que crecen” (Kantor, 2019, p.116). Este relato pone en evidencia que el oficio de educar comporta una asimetría intergeneracional de la que se espera el grande se haga responsable, se abraiga o se desprotege, no hay aquí neutralidad posible.

Las relaciones intergeneracionales ponen en juego la confianza, “el niño aprende creyendo en el adulto” (Cornu, 1999, p.5), no puede hacer otra cosa: confiar en que el grande sabrá qué hacer con su primitiva indefensión. Educar consiste en responder a esa confianza, pero ¿de qué maneras el Estado, las políticas, las instituciones y los sujetos responden a esa

confianza? Por momentos pareciera ser que lo que escasea a todos estos niveles es la voluntad para hacer confianza, así como escasea también la voluntad para hacer política o mejor, para instituir lo político en los escenarios creados por las políticas para la infancia.

En muchos casos lo invisible, lo que pasa desapercibido en las políticas es justamente lo político, pero ¿qué es lo que entendemos aquí por lo político? Diríamos que son los gestos, las acciones, las denuncias, las palabras, los desacuerdos que interrumpen e interrogan discursos, poderes y prácticas que anulan la semejanza entre los sujetos, radicalizan las divisiones sociales y desanudan la vida en común. Los gestos políticos son aquellos que tomando distancia del orden aparentemente natural de las cosas acortan las brechas entre unos y otros sectores sociales, entre unos y otros grupos poblacionales. Son acciones cotidianas que abogan por la posibilidad de un mundo común en el que la justicia social abra lugar para todos y todas. En este sentido, lo político es una invención temporal, que no puede llevarse a cabo sin posicionamiento del sujeto:

El curso de las cosas nunca cambia más que por la acción de aquellos y aquellas que trabajan el tiempo: aquellos y aquellas que cotidianamente dan vida a nuestras sociedades dando las respuestas que hace falta dar en todo momento; aquellos y aquellas que también, cada tanto, invaden las plazas, las calles o las glorietas para suspender el orden normal de los trabajos y de los días y así inventar otros usos del tiempo. (Inzerillo y Rancière, 2020, p.2)

A nuestro parecer, las maestras de educación inicial se vienen posicionando más del lado del tiempo de lo político que de la política; desde abajo, en terrenos áridos y olvidados, las maestras suman esfuerzos que hacen retornar la confianza en la política. Estas mujeres del común, garantes de los derechos de los niños y las niñas, colaboran en la crianza de lo humano y dan vida a ese principio a veces olvidado de la educación como acto político en tiempos en donde la burocracia hace estragos al interior de las instituciones, “en tiempos en los que la educación y la política revelan cada vez más sus fracasos y sus límites [...] y se muestran incapaces de asegurar igualdad y justicia para todos” (Frigerio y Diker, 2005, p.7). Esta investigación ha hecho visible que las maestras que offician en la política encarnan unas posiciones, ejercen unas presencias, intervienen sobre las vidas de otros y se ocupan de la “posibilidad de que exista un mundo común” (Frigerio, 2017, p.44). Con todo y las

vicisitudes que enfrentan, las maestras no echan el brazo a torcer, no dimiten de su oficio, parecen estar al tanto de que lo propio de las instituciones es que por momentos los lazos estén “desenlazados, a veces entreverados, ocasionalmente asfixiantes, eventualmente protectores, algunos mortificantes y otros vivificantes” (Frigerio, p.45).

6. CONCLUSIONES Y DISCUSIONES FINALES

- ❖ Uno de los primeros rostros o figuras de maestra que aparece con fuerza en los documentos oficiales de la política es la de una maestra debilitada en el saber, en falta. Esta manera de significar el saber de las maestras revela el modelo vertical a través del cual se ha venido construyendo la política de primera infancia en el país. En este sentido, uno de los desafíos que en el presente encara la política es el de producir marcos de igualdad, esto es, habilitar espacios comunes en donde las perspectivas de los diferentes actores involucrados en su implementación puedan ser escuchadas y tenidas en cuenta en la redefinición misma de este proyecto social.
- ❖ Esta investigación hizo visible que alrededor de la maestra de educación inicial circula un exceso de demandas y responsabilidades que la ubican como el principal garante de la política en los territorios. En este punto, hay que reconocer que, si bien este proyecto político no tendría sentido en ausencia de los niñas y niñas colombianos, la manera como se ha venido implementando hace que sea un proyecto inviable en ausencia de las maestras de educación inicial. Lamentablemente el hecho de que sobre los hombros de estas mujeres se sostenga la política aún no se traduce en igualdad de condiciones respecto a otros profesionales y en dignificación de su oficio.
- ❖ Las maestras en sus testimonios constataron una hipótesis que habíamos puesto a circular a partir del análisis de los documentos oficiales de la política. Algunos de los profesionales que hacen parte de los equipos interdisciplinarios “lo descargan todo en la docente”. Ese descargar no es sin consecuencias vienen a decir que ahí donde la institucionalidad está llamada a proteger desprotege, deja de cargar, libra al otro a su suerte y resta brazos a la crianza. En este sentido, somos enfáticos en afirmar que la

recepción y la educación de los nuevos es un problema de la sociedad en general. No basta con una sola presencia para abrigar la vida en sus comienzos, es el entramado de fuerzas y voluntades el que producen sostén. Dicho esto, la interdisciplinariedad más que un slogan de la política es un mandato intergeneracional.

- ❖ La política pública de primera infancia a pesar de estar orientada por ideales democráticos no escapa a la lógica patriarcal desde la cual se sostienen y se reproducen las desigualdades de género. La feminización de la docencia en el nivel inicial es innegable como también lo es la precarización de las condiciones laborales en medio de las cuales miles de mujeres a lo ancho y lago del territorio colombiano ejercen su oficio. Está pendiente interpelar críticamente las representaciones que circulan sobre el oficio de ser maestra de educación inicial en las políticas, los programas y las instituciones de atención a la infancia; desnaturalizar los discursos y las prácticas que refuerzan concepciones patriarcales, desiguales y sexistas se convierte en un eslabón fundamental en la construcción de sociedades más justas.
- ❖ El exceso de demandas y la cantidad de alumnos por maestra juegan un papel decisivo en la calidad de la atención. Una política para la infancia que no toma en cuenta el bienestar de sus trabajadoras se convierte inevitablemente en una política que en aras de la cobertura precariza la oferta de servicios a los niños, las niñas y sus familias. De ahí que las condiciones físicas, materiales y humanas a través de las cuales se brinda la atención integral a la población infantil en la modalidad institucional deban ser continuamente objeto de observación y debate en aras de realizar los ajustes pertinentes al interior de los programas. Lo anterior requerirá una dosis importante y sostenida de voluntad política.
- ❖ Este recorrido investigativo develó cómo la tercerización del nivel inicial opera en detrimento del bienestar, la dignificación profesional y la economía de las maestras de educación inicial. Los mínimos de seguridad laboral flaquean al interior de una política estatal tercerizada. Mucho se ha hablado en Colombia acerca de poner a los niños y las niñas en el centro de la escena social e institucional, sostenemos que

vamos a estar lejos de conseguirlo mientras los sujetos que le dan vida a la política pública de primera infancia no tengan parte en el reparto de lo común.

- ❖ Es el oficio de abrigar a las nuevas generaciones el que conecta a las maestras con la política, las vivifica, las orienta y las mueve a permanecer en el litigio de lo público a pesar de las condiciones complejas en medio de las cuales desempeñan su labor. Las maestras se las arreglan para sobrevivir y para hacerle frente a los avatares propios de la vida institucional. En medio de la imposibilidad, hallan unos posibles que las sostienen. Fuimos testigos que su presencia en la política comporta el carácter de una decisión. Una decisión política, a nuestro parecer, toda vez que supone unos afectos, unos gestos cotidianos de recepción y una responsabilidad de solicitud frente a la vida de las nuevas generaciones.

7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alarcón, L. (2015). *Procesos de implementación de la política colombiana de primera infancia*. Bogotá, Colombia: Universidad pedagógica Nacional- Convenio CINDE-UPN 10.
- Antelo, E. (2005). La falsa antinomia entre enseñanza y asistencia. *Agmer*. Recuperado de: <https://agmer.org.ar/index/wp-content/uploads/2014/07/Itinerario-3-La-falsa-antinomia-entre-ense%C3%B1anza-y-asistencia.pdf>
- Antelo, E. (2011). Los gajes del oficio de Enseñar. La Iniciación a la Docencia. En: Alliaud, A., y Antelo, *Los gajes del oficio. Enseñanza, pedagogía o formación*. (pp. 19-37). Buenos Aires, Argentina: Aique Grupo Editorial
- Antelo, E. (2014) El niño de la pedagogía. En *Padres nuestros que están en las escuelas y otros ensayos*. Argentina: HomoSapiens
- Apple, M. (1989). *Maestros y textos. Una economía política de las relaciones de clase y sexo en educación*. Barcelona, España: Paidós.
- Avella, A. (2015). *¿Qué eficacia ha tenido la política pública colombiana de primera infancia de Cero a Siempre?* (Tesis de pregrado). Universidad Militar Nueva Granada, Bogotá, Colombia.
- UNESCO. (SF). *Proporción alumnos-maestro, nivel primario*. Recuperado de: <https://datos.bancomundial.org/indicador/SE.PRM.ENRL.TC.ZS>
- Ministerio de Educación Nacional. (2017). *Bases curriculares para educación inicial y preescolar*. Recuperado en: https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-341880_recurso_1.pdf.
- Brener, G. (2016). La articulación como puente. Una singular oportunidad para revisar prácticas y concepciones escolares. En L. Pitluk. *Articulación entre la educación inicial y la educación primaria. Continuidades y encuentros*. (pp. 237-251). Rosario, Argentina: Homo Sapiens Ediciones. Rosario.
- Brinkmann, W. (1986). La niñez en proceso de transformación. Consideraciones sobre su génesis, su desaparición y su valor efectivo para la pedagogía. *Educación: colección semestral de aportaciones alemanas recientes en las ciencias pedagógicas*, (33), 7-23.

- Bustelo, E. (2011). *El recreo de la infancia. Argumentos para otro comienzo*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI.
- Butler, J. (2006). *Vida precaria: el poder del duelo y la violencia*. Buenos Aires Argentina: Paidós.
- Camacho, L., & Escobar, C. (2017). *Niños y niñas indígenas. Dos visiones, una realidad*. (Tesis de maestría). Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá, Colombia.
- Carli, S. (1999). La infancia como construcción social. En S. Carli. *De la familia a la escuela. Infancia, socialización y subjetividad*. (pp. 8-20). Buenos Aires, Argentina: Santillana.
- Carli, S. (2004). *Las políticas de infancia como espacios polémicos*. En S. Vázquez. *La escuela y los docentes en la construcción de políticas*. (pp. 163-173). Buenos Aires, Argentina: C.T.E.R.A
- Carli, S. (2011). El campo de estudios sobre la infancia en las fronteras de las disciplinas. Notas para su caracterización e hipótesis sobre sus desafíos. En I. Cosse, V. Llobet, C. Villalta & M. Zapiola. *Infancias: políticas y saberes en la Argentina y Brasil. Siglos XIX y XX*, (pp. 31-57) Buenos Aires, Argentina: Teseo.
- Castle, R. (15 de agosto de 2012). Hay Un reinado de la incertidumbre. El Clarín. Recuperado en: https://www.clarin.com/ideas/robert-castel-trabajo-precarizacion_0_S1Nwg-3wQx.html
- Cataño, C., Sánchez, A. (2016). *Representaciones sociales de infancia, educación y su relación con la concepción de niño y niña de la estrategia de Cero a Siempre*. (Tesis de pregrado). Universidad de Antioquia, Cauca, Colombia.
- Comisión Intersectorial de Primera Infancia. (2013). *Estrategia de atención integral a la primera infancia. Fundamentos Políticos, Técnicos y de Gestión*. Recuperado en: <http://www.deceroasiempre.gov.co/QuienesSomos/Documents/Fundamentos-politicos-tecnicos-gestion-de-cero-a-siempre.pdf>
- Consejo Nacional de Política Económica Social. (2007). *Política pública nacional de primera infancia "Colombia por la primera infancia"*. Recuperado en: https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-177832_archivo_pdf_Conpes_109.pdf
- Cornu, L. (1999). La confianza en las relaciones pedagógicas. *Construyendo un saber sobre el interior de la escuela*, 19-26. Buenos Aires, Argentina.

- Cornu, L. (2008). *Lugares y formas de lo común*. En G. Frigerio y G Diker (Comps) *Educación: posiciones acerca de lo común* (pp.133-147). Buenos Aires, Argentina: Del Estante.
- Cosse, I., Llobet, V., Villalta, C., Zapiola, M. (2011). *Infancias: políticas y saberes en la Argentina y Brasil*. Buenos Aires, Argentina: Teseo.
- Cutuli, R. (2017). Género y trabajo emocional: Los fundamentos de la precariedad en el nivel inicial. Mar del Plata, Provincia de Buenos Aires. *Trabajo y sociedad: Indagaciones sobre el empleo, la cultura y las prácticas políticas en sociedades segmentadas*. (28) 37-54.
- Dávila, R. (2015). *Análisis de la estructura y gestión institucional de la política de atención integral para la primera infancia 'De Cero a Siempre' en 6 municipios colombianos*. (Tesis Maestría). Universidad Pontificia Bolivariana, Bogotá, Colombia.
- Diker, G. (2004). Y el debate continúa ¿Por qué hablar de transmisión? En F. Graciela & G. Diker (Cops). *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos. Un concepto de la educación en acción* (pp. 223-230). Buenos Aires, Argentina: Noveduc.
- Diker, G., & Terigi, F. (2008). *Formación de maestros y profesores: Hoja de ruta*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Ministerio de Educación Nacional. (2014). *Referentes técnicos para la cualificación del talento humano que trabaja con primera infancia*. Recuperado en: https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles341804_archivo_pdf_cualificacion_talento_humano.pdf
- Ministerio de Educación Nacional. (2014). *El sentido de la educación inicial. Serie de orientaciones pedagógicas para la educación inicial en el marco de la atención integral*. Recuperado de: https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-341810_archivo_pdf_sentido_de_la_educacion.pdf
- Domínguez, M. (2004). Equidad de género y diversidad en la educación colombiana. *Revista Electrónica De Educación y Psicología*, (2), 1-19. Recuperado de: <http://revistas.utp.edu.co/index.php/repes/article/view/5205/2481>
- Fernández, C. (2016). El origen de la mujer cuidadora: apuntes para el análisis hermenéutico de los primeros testimonios. *Índex de Enfermeria*, 25 (1-2) Recuperado de <http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sciarttext&pid=S1132-12962016000100021>

- Finkelstein, B. (1986). La incorporación de la infancia a la historia de la educación. *Revista de Educación*, (282), 19-47.
- Frigerio, G. (2005). En la cinta de Moebius En G, Frigerio, y G. Diker (Cops.). *Educación: ese acto político* (pp. 11-36). Buenos Aires, Argentina: del Estante.
- Frigerio, G. (2008). La división de las infancias: la máquina de etiquetar. Recuperado de [file:///E:/palaciog/Descargas/Frigeriolamquinadeetiquetar%20\(1\).pdf](file:///E:/palaciog/Descargas/Frigeriolamquinadeetiquetar%20(1).pdf)
- Frigerio, G., Diker, G. (2008). *Infancia y derechos, las raíces de la sostenibilidad. Aportes para un porvenir*. Santiago, Chile: Andros Ltda.
- Frigerio, G. (2012). *Lo que se pone en juego en las relaciones pedagógicas*. Recuperado de <http://aprendeenlinea.udea.edu.co/lms/moodle/mod/url/view.php?id=129319>
- Frigerio, (2013). *La división de las infancias. Ensayo sobre la enigmática pulsión antiarcónica*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Fundación Hendija.
- Frigerio, G. (2016). Prólogo. De Puntos de partida a efectos. En C. Rodríguez. *Lo insoportable en las instituciones de protección a la infancia 17-27*. Santiago, Chile: Azafrán.
- Frigerio, G. (2017). Oficios del lazo: mapas de asociaciones e ideas sueltas. En [G. Frigerio, D. Korinfeld, C. Rodríguez](#) (Comps). *Trabajar en las instituciones: los oficios de lazo*, (pp. 41-101). Buenos Aires, Argentina: Noveduc.
- Galeano, M. E. (2003). *Diseño de proyectos en la investigación cualitativa*. Medellín, Colombia: Universidad Eafit.
- Ministerio de Educación Nacional. (2017). *Política de desarrollo integral de la primera infancia De Cero a Siempre. Informe anual de implementación de la política 2016*. Recuperado de: <http://www.deceroasiempre.gov.co/Prensa/CDocumentacionDocs/Informe-2016-implementacion-politica.pdf>
- Grondin, J. (1999). *Introducción a la hermenéutica filosófica*. Barcelona, España: Herder.
- Guba, E., Lincoln, Y. (2002). *Paradigmas en competencia en la investigación cualitativa*. (pp.113-145). Recuperado de http://sgpwe.izt.uam.mx/pages/egt/Cursos/MetodoLicIII/7_Guba_Lincoln_Paradigmas.pdf

- Ministerio de Educación Nacional. (2014). *Modalidades y condiciones de calidad para la educación inicial*: Recuperado de: https://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-341863.html?_noredirect=1
- Huaylupo, J. A. (1999). Las políticas públicas en un contexto de privatización de la práctica social del Estado. *Revistas de Ciencias Administrativas y Financieras de la Seguridad Social*, 7(2), 72-84. Retomado de https://www.scielo.sa.cr/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1409-12591999000200005
- Inzerillo, A., Ranciére, J. (2020). *Virilidad e inmunidad. Dos preguntas para abordar la crisis*. Revista Latinoamericana del Colegio Internacional de Filosofía. Recuperado de <http://www.revistalatinamericana-ciph.org/2020/05/18/782/>
- Kantor, D. (2019). El abrigo, el desahogo y la flecha emprendedora. En G. Frigerio, D. Korinfeld, y C. Rodríguez. *Las instituciones: Saberes en acción aportes para un pensamiento clínico* (pp. 113-127). Buenos Aires, Argentina: Noveduc.
- Krause, M. (1995). *La investigación cualitativa. Un campo de posibilidades y desafíos*. Revista temas de educación, (7), 19-39. Recuperado de <http://files.mytis.webnode.cl/200000020f1c75f2c42/Krause,%20M.%3B%20La%20investigaci%C3%B3n%20cualitativa,%20un%20campo%20de%20posibilidades%20y%20desaf%C3%ADos.pdf>
- Le Blanc, G. (2007). *Vidas ordinarias y vidas precarias. Sobre la exclusión social*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Nueva visión.
- Leiva, S. (2008). *Promoción de la política pública de infancia y adolescencia en el municipio de Caucaasia generando corresponsabilidad institucional en su implementación*. (Tesis de pregrado) Caucaasia: Universidad de Antioquia.
- Ley N° 1098. *Código de la Infancia y la Adolescencia*. Congreso de la República. Bogotá, Colombia, 08 de noviembre de 2006.
- Ley N° 1804. *Política de estado para el desarrollo integral de la primera infancia de Cero a Siempre*. Bogotá, Colombia, 02 de agosto de 2016.
- Llobet, V. (2010). *¿Fábricas de niños? Las instituciones en la era de los derechos*. Buenos Aires, Argentina: Noveduc.
- Llobet, V. (2011). Un mapeo preliminar de investigaciones sobre infancia y adolescencia en las ciencias sociales en Argentina desde mediados de la década de 1990. *Revista Kairós*, n°28. Universidad de San Luis, Argentina.

- Llobet, V. (2013). Infancias, políticas y derechos. *Clase III. Diploma Superior en Infancia, educación y pedagogía*. Cohorte 1. Buenos Aires, Argentina: FLACSO Virtual.
- López, J. E. E. (2013). Apuntes sobre psicoanálisis y política: de la impotencia a la imposibilidad. *Constelaciones. Revista de Teoría Crítica*, (5) 387-393. Recuperado <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4762214>
- Marco, F (2014). Calidad del cuidado y la educación para la primera infancia en América Latina. Igualdad para hoy y mañana. Madrid, España: Eurososocial. Recuperado https://www.sia.eurososocial-ii.eu/files/docs/1420799824-ESTUDIO_6_web.pdf
- Marx, C. (1991). *El Capital*. Ciudad de México, México: Siglo XXI.
- Meirieu, P. (1998). A mitad de recorrido por una verdadera ‘Revolución Copernicana ‘en Pedagogía. En P. Meirieu *Frankenstein educador* (pp. 41-61). Barcelona, España: Laertes.
- Meirieu, P. (2006). *Carta a un joven profesor. Por qué enseñar hoy*. Barcelona, España: Graó.
- Mejía, P. (2017). El poder de los impotentes. Representaciones de los educadores sobre el castigo físico dirigido a la infancia. En Frigerio, G. Korinfeld, D. Rodríguez, C. *Trabajar en instituciones: los oficios del lazo* (pp.199-219). Buenos Aires, Argentina: Noveduc.
- Miller, J. A. (1991). *Lógicas de la vida amorosa*. Buenos Aires, Argentina: Manantial. Recuperado https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=HWF1Fx843VQC&oi=fnd&pg=PA5&dq=logicas+de+la++vida+amorosa&ots=8-Jm_r9T_R&sig=yZkN5sy9HVOPv_dI0BjeTWHQvO0#v=onepage&q=logicas%20de%20la%20%20vida%20amorosa&f=false
- Ministerio de Educación Nacional (2014). *Fortalecimiento institucional para las modalidades de educación inicial* (Guía 54). Recuperado https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-341872_archivo_pdf.pdf
- Ministerio de Educación. *Actividades rectoras de la primera infancia y de la educación inicial*. Recuperado <https://www.mineduacion.gov.co/1759/w3-article-178032.html>
- Morín, E. (2011). *La vía para el futuro de la humanidad*. Barcelona, España: Paidós.
- Núñez, V. (2003). Los nuevos sentidos de la tarea de enseñar. Más allá de la dicotomía 'enseñar vs. asistir. *Revista Iberoamericana de Educación*, (33) 17-35. Recuperado <https://rieoei.org/historico/documentos/rie33a01.htm>

- Rancière, J. (2007). *El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*. Buenos Aires, Argentina: Libros del zorzal.
- Rancière, J., & Pons, H. (1996). *El desacuerdo: política y filosofía*. Buenos Aires, Argentina: Nueva visión.
- Rebagliati, S., Rancaño, V., Lande, P. (2008). Pensar las infancias desde las políticas públicas. Instituto de Formación Docente Continua. San Carlos de Bariloche, Argentina. Recuperado http://www.sanjuan.edu.ar/mesj/LinkClick.aspx?fileticket=dyH_WDSs2VI%3D&tabid=646
- Ricoeur, P. (2001). *Del texto a la acción. Ensayos sobre hermenéutica II*. Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Ricoeur, P. (2003). Existencia y hermenéutica. En P. Ricoeur *El conflicto de las interpretaciones. Ensayos de Hermenéutica* 9-31. Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Rius, M. (2015). El 95% de los maestros de educación infantil son mujeres. *La Vanguardia*, España. Recuperado <https://www.lavanguardia.com/vangdata/20151002/54436983716/el-95-de-los-maestros-de-educacion-infantil-son-mujeres.html>
- Rodríguez, C. (2016). *Lo insoportable en las instituciones de protección a la infancia*. Santiago, Chile: Azafrán.
- Rodríguez, C. (2017). Aportes para pensar por caso: una cuestión de detalles. En: G. Frigerio, D. Korinfeld y C. Rodríguez. *Trabajar en las instituciones: los oficios del lazo*, 117-141. Buenos Aires, Argentina: Noveduc.
- Rosemberg, F. (2009). La deuda latinoamericana con respecto a los niños y niñas menores de seis años. En M. C. Torrado (Ed) *Retos para las políticas públicas de primera infancia* 11-28. Bogotá, Colombia: Universidad Nacional de Colombia, Facultad de Ciencias Humanas.
- Runge, A. K. (1999). La paradoja del reconocimiento de la niñez desde la pedagogía. Reflexiones en torno al eco rousseauiano. *Revista educación y pedagogía*, 11 (23-24), 65-86, Medellín, Colombia: Universidad de Antioquia.
- Sala de prensa (2016). *El presidente de la República sancionó hoy la Ley De Cero a Siempre*. Bogotá, Colombia: De Cero a siempre. Recuperado <http://www.deceroasiempre.gov.co/Prensa/2016/Paginas/Presidente-de-la-Republica-sanciono-Ley-De-Cero-a-Siempre.aspx>

- Sánchez Laverde, T., Murcia, L. O., Trujillo, M., & Pérez, T. H. (2016). Las políticas públicas de orden nacional y distrital de primera infancia, una mirada desde el enfoque de capacidades. *Revista Interamericana De Investigación, Educación Y Pedagogía, RIIEP*, 9 (1) 1-17. Recuperado <https://revistas.usantotomas.edu.co/index.php/riiep/article/view/3603>
- Shore, C. (2010). La antropología y el estudio de la política pública: reflexiones sobre la “formulación” de las políticas. *Antípoda. Revista de antropología y arqueología*, 10, 21-49. Bogotá, Colombia: Universidad de los Andes.
- Strauss, A. L., Corbin, J., & Zimmerman, E. (2002). *Bases de la investigación cualitativa: técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Medellín, Colombia: Universidad de Antioquia.
- Taylor, S. J., & Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona, España: Paidós. Recuperado <http://mastor.cl/blog/wp-content/uploads/2011/12/Introduccion-a-metodos-cualitativos-de-investigaci%C3%B3n-Taylor-y-Bogdan.-344-pags-pdf.pdf>
- Terigi, F. (2006). “Docentes, ¿víctimas o culpables? Una mirada renovada sobre la cuestión docente en el marco de los cambios sociales y educativos”. *Encuentro Internacional “La docencia, ¿una profesión en riesgo? Condiciones de trabajo y salud de los docentes”*. Organizado por la OREALC, Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe, Montevideo.
- Torrado, C., Anzelín, I. (2009). La primera infancia en la agenda local colombiana. En M. C. Torrado (Ed) *Retos para las políticas públicas de primera infancia* (29-67). Bogotá, Colombia: Universidad Nacional de Colombia, Facultad de Ciencias Humanas.
- Torrado, M, C. (Ed.). (2009). *Retos para las políticas públicas de primera infancia*. Bogotá, Colombia: Universidad Nacional de Colombia, Facultad de Ciencias Humanas.
- Vejár, J. (2014). La precariedad laboral, modernidad y modernización capitalista: Una contribución al debate desde América Latina. *Revista Trabajo y Sociedad*, (23), 147-168. Recuperado <https://www.unse.edu.ar/trabajosociedad/23%20JULIAN%20Dasten%20precariedad%20laboral.pdf>