



Capítulo 2.

Las identidades profesionales en educación para la primera infancia



En el marco de la investigación sobre las competencias del talento humano que trabaja en la educación inicial con población afectada por el conflicto colombiano, fue importante indagar acerca del conocimiento histórico sobre el conflicto, no solo como una responsabilidad ciudadana para la construcción de paz, sino, especialmente, para crear una atmósfera de concienciación sobre la historia personal o familiar en el marco de la historia del conflicto en Colombia y sobre las múltiples formas en que dicha historia ha impactado en las relaciones humanas que se construyen diariamente en diferentes escenarios. Este ejercicio permitió que reconociéramos que todos los participantes, en cierta forma, éramos víctimas del conflicto, unos de formas más directas que otros, así como cierta impronta cultural que el conflicto ha dejado en los colombianos; y fue el punto de partida para discutir sobre las competencias (conocimientos, prácticas y valores), que se despliegan en los espacios de trabajo con primera infancia, familias y comunidades.

Esta indagación mostró qué sabía o pensaba el talento humano acerca de conocer la historia del conflicto colombiano. A continuación se presentan algunos de los testimonios de maestras, auxiliares pedagógicos y profesionales psicosociales, en relación con este tema:

"Digamos que conocer, digamos todos los hechos sí es importante debido a que también toda la población se sabe que de una u otra forma ha sido tocada por ese mismo conflicto en mayor o en menor medida, puede que unos en mayor medida porque han sido directamente implicados en el mismo, ya que ellos han sido desplazados o han sido que algún familiar haya muerto a raíz de ese hecho de conflicto (...)"

"Normalmente nosotros no conocemos muy bien nuestra historia, pero en la niñez tampoco la presentamos de ninguna manera (...) de pronto algunos que vienen desplazados saben por qué fueron desplazados, pero aun así no saben la historia más a fondo de por qué se presentó ese conflicto (...)"

También fue importante indagar sobre las historias y experiencias de los equipos de trabajo que participaron en la investigación, con el propósito de hacer un reconocimiento de sus identidades individuales y colectivas, así como de sus opiniones acerca de la profesionalización y los espacios de trabajo como comunidades de reflexión crítica. Para lograrlo se empleó la metodología biográfica, conocida también como método biográfico, específicamente mediante relatos de vida (Valles, 1999) o relatos autobiográficos (Rodríguez, Gil y García, 1999).

Identidades profesionales de quienes trabajan en educación inicial en Colombia

Las identidades de quienes están al frente del trabajo con la primera infancia, familias y comunidades han evolucionado (y lo siguen haciendo), en la misma medida en que lo ha hecho la educación, atención y cuidado de la primera infancia en la historia del país y en el contexto global.

Para el caso de Colombia, dicha evolución está en estrecha relación con la diversidad de escenarios creados para la primera infancia desde inicios del siglo XX hasta la

actualidad, y que han sido ampliamente descritos en documentos de política pública (Comisión Intersectorial para la Atención Integral de la Primera Infancia, 2013; Ministerio de Educación Nacional, 2014; Secretaría Distrital de Integración Social, Universidad Pedagógica Nacional, Secretaría de Educación del Distrito, 2013), en informes de consultoría e investigación (Corpoeducación, 2018; Torrado, Gaitán, Bejarano y Torrado, 2017; Higueta Bedoya, 2016; Castillo-Matamoros, 2016; Flórez et al., 2014; Bernal, 2014; Álvarez, 2012; González y Durán, 2012; Torrado, Gaitán y Bejarano, 2009; Universidad del Valle, Universidad Nacional de Colombia y Universidad Industrial de Santander, 2007), y en sistemas internacionales como el Sistema de Información sobre la Primera Infancia en América Latina (SIPI, 2019), entre otros.

Actualmente, en Colombia, esta diversidad de escenarios la componen las modalidades institucionales, familiares y comunitarias, contratadas por el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar en el territorio nacional; jardines infantiles operados por entidades gubernamentales a nivel regional y local (por ejemplo, en las ciudades de Bogotá o Medellín), y la educación preescolar⁴ que se desarrolla en instituciones educativas públicas y privadas –jardines infantiles, escuelas y colegios–. Además, una gran variedad de jardines infantiles de carácter privado, entre los cuales existe también una gran diversidad marcada por factores socioeconómicos. Igualmente, el Ministerio de Educación Nacional (2014a) establece que el ‘talento humano’ que trabaja por y con la primera infancia está conformado por los siguientes actores: a) planeadores, diseñadores y tomadores de decisión en torno a las políticas públicas para la primera infancia; b) equipos técnicos de las instituciones y entidades; c) equipos de atención directa o que operan los programas y servicios, y d) equipos de entidades que apoyan la implementación de las políticas de primera infancia (p. 13-14).

A lo anterior le es inherente la multiplicidad de perfiles que configuran las identidades de quienes trabajan por y con la primera infancia en el país, en los diferentes niveles del sistema, lo cual constituye un amplio campo de indagación y reflexión que debe profundizarse desde la investigación, la evaluación de la calidad y los sistemas competentes.

En la caracterización sociodemográfica realizada por UNESCO (2016), se confirmó que, en el campo de la educación para la primera infancia en América Latina y el Caribe, prevalece la feminización de la fuerza laboral. En este sentido, un primer aspecto de las identidades es que existe una condición de género que indiscutiblemente incide en las acciones orientadas a la educación y cuidado de la primera infan-

Contempla tres (3) grados: Prejardín, dirigido a niños de tres (3) años de edad; Jardín, dirigido a niños de cuatro (4) años de edad y Transición, dirigido a niños de cinco (5) años de edad, correspondiendo este último al grado obligatorio. (Buitrago, 2015, p.7)

cia, así como en los imaginarios y el reconocimiento social que se hace de esta labor (Rodríguez, Flórez y Gómez, 2016)⁵.

Otro aspecto relevante que constituye las identidades de quienes trabajan con la primera infancia, dado el devenir histórico de la educación, atención y cuidado de los niños y niñas menores de 6 años en Colombia, es que se han desarrollado estrategias distintas de atención y educación para la primera infancia (CIPI, 2013; SDIS, UPN, SED, 2013; Torrado, Gaitán y Bejarano, 2009) y que, como afirma Corpoeducación (2018):

La educación de los niños y las niñas de la primera infancia ha sido objeto de dos marcos institucionales distintos; por un lado, el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar –ICBF- que desde los años 60 ha venido realizando acciones educativas y de protección de la infancia y, por otro lado, el Ministerio de Educación Nacional, que ha orientado la educación preescolar en el país. (p.14)⁶

Las líneas de tiempo de estas dos instituciones son extensas y no es el propósito de este capítulo describirlas en profundidad, sino relacionar los programas que se han implementado con la fuerza de trabajo involucrada en los mismos, entendiendo fuerza de trabajo como los profesionales y trabajadores que hacen parte de los escenarios de educación, atención y cuidado para la primera infancia o, siguiendo la denominación del MEN (2014a), los equipos de atención directa o que operan los programas y servicios. Lo anterior con el propósito de proponer una reflexión sobre la complejidad de los saberes y prácticas que circulan en dichos escenarios y cómo esto influye en la conceptualización de las identidades profesionales y en las acciones orientadas a la profesionalización del trabajo con primera infancia en el país.

En las modalidades y programas del ICBF, que inició su funcionamiento en 1968, trabajan conjuntamente madres comunitarias, maestras/os, profesionales de psicología y trabajo social, técnicos en áreas de servicios generales, administrativas o de alimentos. Una de las estrategias que se implementó para la cualificación de las madres comunitarias fue la creación del programa técnico en atención integral a la primera infancia. Por otra parte, en la denominada educación preescolar, se requiere tener título de licenciado en educación o de normalista superior, lo cual es obligatorio para el servicio educativo estatal (Buitrago, 2015).

⁵El ejemplo más representativo de esto es el de un amplio grupo de mujeres, conocidas como Madres Comunitarias, quienes desde 1987 asumieron el cuidado y la educación de la población infantil en las comunidades más vulnerables en zonas urbanas y rurales del país, en ocasiones también con altos índices de violencia y desplazamiento, y a quienes, solamente desde el 2014, se les empezó a reconocer el pago de un salario mínimo y aún carecen de un vínculo laboral legal claro con la entidad que hace inspección y supervisión de su trabajo (Casas, 2019; Esguerra, 2018; Las Igualadas, 2018; Pinzón, 2015; Buchely Ibarra, 2015; García, 2013; Arteaga, 2004).

⁶Si bien existen marcos institucionales distintos, tras la puesta en marcha de la Estrategia Nacional de Atención Integral a la Primera Infancia 'De Cero a Siempre' las diversas instituciones del sector público, tanto a nivel nacional como territorial, han propendido por armonizar dichos marcos y se avanza en los esfuerzos por involucrar a las instituciones de carácter privado, pero es claro que queda un largo camino por recorrer.

En síntesis, podemos reafirmar que la diversidad de programas, estrategias y acciones conllevó a una pluralidad de la fuerza de trabajo, lo cual puede verse como una realidad inevitable, dado el trayecto histórico de la educación, atención y cuidado de la primera infancia en Colombia, pero, a la vez, como una oportunidad enriquecedora en un momento histórico del país en el que la construcción conjunta y el reconocimiento del otro es imprescindible para entender las complejas realidades de quienes trabajan con los niños más pequeños, las familias y las comunidades, en distintos escenarios ocupacionales, institucionales, socio-culturales y políticos.

Ahora bien, en Colombia, así como alrededor del mundo, hay un consenso frente al hecho de que la atención integral a primera infancia debe ser una prioridad en las agendas políticas nacionales y, como resultado, ha aumentado el interés por la profesionalización de quienes trabajan con la primera infancia, ligado al argumento de que la calidad de los servicios para la primera infancia y el mejoramiento de las oportunidades para los niños y las familias están asociados con un personal más capacitado (Urban et al., 2019; Urban, Cardini y Flórez, 2018; Vandembroeck, Urban & Peeters, 2016; CIPI, 2013; Araujo, López-Boo y Puyana, 2013; Dalli, Miller & Urban, 2012; OECD, 2012).

Al respecto se viene dando un debate acerca de la naturaleza de las prácticas de educación y cuidado dirigidas a este grupo poblacional, y se han dado pasos importantes para analizar y comprender el estado actual y las realidades de los agentes educativos de la primera infancia en la región latinoamericana y en el país (UNESCO, 2016; Universidad de la Sabana, 2016; Buitrago, 2015; Bernal, 2014; Flórez et al., 2013; Organización Internacional del Trabajo, 2012; Corpoeducación – FES Social, 2012; Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano, 2011, 2009; Instituto para el Desarrollo y la Innovación Educativa, 2008; SENA, 2008). El debate en cuestión ha mostrado un acuerdo importante: reconocer que las prácticas de educación, atención y cuidado dirigidas a la primera infancia, así como aquellas dirigidas a las familias y comunidades, son de naturaleza profesional. Dalli, Miller y Urban (2012) lo plantean de la siguiente forma:

Detrás de la apariencia de actividades triviales y rutinarias, actuar profesionalmente en los diferentes contextos significa reunir múltiples capas de comprensión y pensamiento en la interacción con niños, familias y colegas, en situaciones que a veces son éticamente desafiantes, dentro de un currículum que desde afuera puede parecer fragmentado, pero está intrincadamente conectado. (p.5)⁷

Se reconoce, entonces, que las acciones pedagógicas, las prácticas de cuidado y de atención integral, las acciones educativas y de acompañamiento con las familias, el trabajo en equipo, entre otras, que ocurren en los diversos escenarios expuestos an-

⁷Cita original: "behind the appearance of trivial and routine activities, acting professionally in the different contexts means bringing together multiple layers of understanding and thinking in interacting with children, families and colleagues, in situations that are sometimes ethically challenging, within a curriculum that might look outwardly fragmented but is intricately connected." (Dalli, Miller & Urban, 2012, p.5)

teriormente, no son repetitivas ni replicables en cualquier contexto, requieren de la capacidad de reflexión crítica y de un alto grado de autonomía, parten de un compromiso con la planificación del desarrollo social del país, características que responden a algunos de los requisitos que deben cumplir las ocupaciones para la profesionalización (Sarramona, Noguera y Vera-Vila, 2009; Salazar, 2006; Tenti, 1995).

De igual manera, no se puede perder de vista la importancia de la formación como un proceso de desarrollo personal y profesional, que va más allá de obtener una titulación. La profesionalización de la fuerza de trabajo que hace parte de los diferentes escenarios de educación, atención y cuidado para la primera infancia, deben ser procesos en los que se reflexiona y se reconceptualizan las teorías que sirven de base a su ejercicio, donde se valora y se recupera la experiencia y los saberes construidos en la práctica -lo cual vincula a la familia y las comunidades que rodean los escenarios- que abren espacios para el intercambio de conocimientos y experiencias, y procesos de evaluación y seguimiento que están en sintonía con la naturaleza de lo que sucede en los escenarios, superando la idea de la mera inspección. En consecuencia, es un proceso dinámico y continuo en el que las identidades de los trabajadores y futuros profesionales son elemento central de su formación.

Luego de esta contextualización, a continuación se profundizará en la definición del concepto *Identidades profesionales en el trabajo con la primera infancia*, y de las categorías que lo configuran.

¿Qué entendemos por identidades en el trabajo con la primera infancia?: diálogos entre conceptos y evidencias

La *identidad* se define como un «conjunto de rasgos propios de un individuo o de una colectividad que los caracterizan frente a los demás» (RAE). Partiendo de esta sencilla definición, y considerando que los escenarios para la primera infancia que existen en el país son diversos debido al conjunto de prácticas de educación, atención y cuidado que le han dado materialidad y existencia histórica desde inicios del siglo XX, es importante reconocer las experiencias y saberes particulares que dan forma a las identidades -individuales y colectivas- de las personas que trabajan en los distintos escenarios de atención integral y educación para la primera infancia.

Como se describió anteriormente, el grupo de participantes estuvo conformado por los equipos de trabajo⁸ de modalidades familiares e institucionales de las localidades de Usme y Ciudad Bolívar en Bogotá, y de instituciones educativas del municipio de Chía, departamento de Cundinamarca. Esta variedad de contextos permitió visibilizar las múltiples formas en que se configuran las competencias de las personas y

⁸Coordinadoras de las modalidades, profesionales psicosociales, maestras, auxiliares pedagógicos

su relación con los enfoques de las modalidades en las que se desempeñan, así como reconocer las particularidades de las identidades colectivas de estos equipos. Lo anterior también hace posible una aproximación a la complejidad de las identidades de quienes trabajan con la primera infancia, familias y comunidades en el país, teniendo en cuenta que estas, a su vez, están influenciadas por teorías, sistemas y agendas políticas globales (Arndt et al., 2018).

De acuerdo con Arndt et al. (2018), los procesos que constituyen identidades profesionales no solo son diversos, sino que también están estrechamente relacionados con los contextos culturales, históricos y sociales en los que tienen lugar. En este sentido, trabajar con niños pequeños, sus familias y comunidades diversas es una práctica inevitablemente local (p.3). Lo anterior coincide con lo que plantea Urban (2013, 2012, 2010, 2008) y Urban et al. (2012), en relación con la práctica profesional en contextos de educación para la primera infancia, cuando afirma que esta puede definirse desde perspectivas interconectadas como relacional, política e incierta, y que debe articular los entornos, contextos y actores donde transcurre la vida cotidiana de los niños.

Se define como ‘relacional’, porque se hace y desarrolla con y no para los niños y niñas, familias y comunidades. En este sentido, la práctica relacional significa que los niños y las familias contribuyen a los ‘resultados’ de la práctica profesional, tanto como los miembros de los equipos de trabajo. El reto implica descubrir la forma de desarrollar, con confianza, identidades profesionales basadas en relaciones de igualdad, respeto y reconocimiento (idem). Los testimonios de los equipos de trabajo muestran esta concepción relacional de la práctica profesional:

“Nosotros acá pues tenemos actividades en el jardín y lo que hacemos es involucrar mucho al niño y a la familia, sí, que se hagan participes en ello (...)”

Se define como ‘política’, porque tiene que ver con el cambio y la transformación hacia resultados más equitativos y justos para todos los niños y niñas. Esta perspectiva desafía intereses particulares, por lo cual requiere un compromiso político (micro y macro-político), basado en valores democráticos (Moss y Urban, 2010). Y es incierta porque no hay mapas o rutas establecidas, lo cual requiere nuevos entendimientos sobre lo que significa el ‘conocimiento’ y la manera como este se produce. En este sentido, se considera que es precisamente en entornos de incertidumbre donde existen múltiples oportunidades de interacción, de diálogo y de encuentros con la diversidad, puesto que la incertidumbre es el terreno propicio para la solución creativa, pertinente y oportuna de los problemas que se vayan generando (Urban et al., 2012; Urban, 2013, 2012, 2010, 2008; Urban y Dalli, 2008).

Considerando las anteriores premisas, la construcción del concepto de identidades profesionales en el trabajo con la primera infancia se hace teniendo en cuenta los contextos políticos, históricos, económicos, sociales y culturales en los que este trabajo tiene lugar en el país; pero también se establece un diálogo con las transformaciones que se requieren para que el reconocimiento de la importancia que tiene

la atención integral a la primera infancia –con la educación como uno de sus componentes– se materialice en niveles altos de valoración de la formación profesional en el campo, así como una buena remuneración en inversión pública para mejorar la infraestructura y la calidad, y en políticas orientadas a superar la desigualdad e inequidad en la población (Durán, 2017; Rosemberg, 2009; Torrado, 2009; Bennet, 2006, 2003).

Para el análisis y comprensión de las identidades individuales y colectivas de quienes trabajan con primera infancia, familias y comunidades en escenarios de educación inicial, se establecieron cuatro categorías:

- Perfiles y experiencia.
- Profesionalización y cualificación.
- Construcción de comunidades de reflexión crítica y aprendizaje.
- Condiciones de bienestar y satisfacción (condiciones sistémicas de apoyo).

A su vez, el instrumento utilizado para indagar sobre estas categorías se diseñó con el propósito de que la perspectiva sistémica fuera transversal y así propiciar un análisis, desde el punto de vista de las participantes, sobre las competencias de los múltiples actores que trabajan por y con la primera infancia⁹ en los diferentes niveles que plantea la perspectiva del sistema competente (individual, institucional, interinstitucional y gobernanza) (Urban, 2013; Urban et al, 2012, 2011; Flórez et al., 2013).

Las identidades profesionales en educación para la primera infancia

Desde una perspectiva de competencia, se entiende a las identidades profesionales y ocupacionales como una sistémica. Es decir, que las competencias se enmarcan en un sistema conformado por cuatro dimensiones: nivel individual, nivel institucional, nivel interinstitucional y nivel de gobernanza.

A continuación, se presenta el esquema de competencias, resultado de la revisión de la literatura, el diálogo entre dicha revisión y mediante la recolección de información tanto con profesionales como con expertos que trabajan con primera infancia, ubicado en las categorías antes mencionadas: perfiles y experiencia, profesionalización y cualificación, construcción de comunidades de reflexión crítica y aprendizaje y condiciones de bienestar y satisfacción (condiciones sistémicas de apoyo).

Competencias relacionadas con los perfiles y experiencia

Más allá de describir los niveles de titulación y los años de experiencia que tienen las participantes o de determinar en qué medida se cumplen los perfiles y cargos

⁹El Ministerio de Educación Nacional (2014a) establece que el ‘talento humano’ que trabaja por y con la primera infancia está conformado por los siguientes actores: a) planeadores, diseñadores y tomadores de decisión en torno a las políticas públicas para la primera infancia; b) equipos técnicos de las instituciones y entidades; c) equipos de atención directa o que operan los programas y servicios, y d) equipos de entidades que apoyan la implementación de las políticas de primera infancia (p. 13-14).

para las modalidades de educación inicial y preescolar (MEN, 2014b), la indagación acerca de las historias de vida de las participantes y su experiencia en el trabajo con niños, familias y comunidades se hizo con la intención de destacar las características que componen y dan forma a los perfiles desde un punto de vista colectivo (Oberhuemer, 2012; Flesher- Fominaya, 2010; Dalli et al., 2012).

Considerando el panorama que muestra la variedad de perfiles y experiencias que actualmente constituyen la fuerza de trabajo en escenarios de educación y cuidado para la primera infancia, vale la pena preguntarse ¿cómo imaginamos que será la fuerza de trabajo en 10 años?, ¿qué aspectos de sus competencias, y las de todo el sistema, deben considerarse para que su evolución sea constante?, ¿qué acciones deben desarrollarse para alcanzar ese propósito y contribuir a la consolidación de un movimiento comprometido con la primera infancia y con la construcción de paz en un país como Colombia? Quizás algunas respuestas se encuentren a continuación, relacionadas con las competencias sistémicas para la profesionalización y con la construcción de equipos en los que la prioridad sea la reflexión crítica, el trabajo colaborativo y colectivo, y el aprendizaje continuo de todos los actores que hacen parte del sistema.

Nivel individual

Los perfiles y experiencias en la atención integral a la primera infancia necesitan de procesos permanentes de interacción para garantizar el desarrollo integral de los niños y las niñas, por lo tanto, los perfiles del talento humano deben estar dirigidos a reconocer las prácticas y políticas de manera inclusiva, equitativa y solidaria, desde una perspectiva intercultural, teniendo en cuenta las condiciones geográficas y socioeconómicas de las diferentes regiones del país, junto con sus necesidades educativas. En este sentido, las competencias se encaminan a satisfacer las necesidades básicas de afecto, cuidado y alimentación, al igual que la participación de la familia y la comunidad que exige la acción articulada de sectores especializados para su atención (MEN, 2014).

A continuación, se presenta el esquema de competencias para la categoría de perfiles y experiencia a nivel individual.

Tabla 2.1 Competencias de la categoría perfiles y experiencia - Nivel individual.

Conocimientos	Prácticas	Valores
<ul style="list-style-type: none"> • Conocimiento de los elementos conceptuales, políticos y prácticos que orientan los procesos que se desarrollan con las/os niñas/os, familias y comunidades, en los escena- 	<ul style="list-style-type: none"> • Desarrollar planes y acciones que favorezcan la atención, el cuidado y la enseñanza/aprendizaje de las/os niñas/os en la primera infancia, en los que cada profesional, de acuerdo 	<ul style="list-style-type: none"> • Reconocer los elementos conceptuales, políticos y prácticos necesarios para el desarrollo de planes y acciones para la atención integral en primera infancia.

<p>rios de educación, atención y cuidado para la primera infancia.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Conocimiento general de la competencia y alcance de la práctica profesional y ocupacional de los diferentes miembros del equipo de trabajo de acuerdo con su perfil y experiencia. • Conocimiento de los procesos típicos de desarrollo de las/os niñas/os en su primera infancia, así como de las necesidades a nivel educativo, de atención y de cuidado que supone cada uno de estos momentos, teniendo en cuenta, además, el contexto, la historia de vida y la necesidad de atención diferencial de cada niña/o de acuerdo con estos elementos. 	<p>con su perfil y experiencia, aporte elementos conceptuales y prácticos para enriquecer el quehacer profesional y propiciar el desarrollo integral de las/os niñas/os.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Realizar prácticas articuladas con los distintos miembros del equipo de trabajo que provengan de diferentes disciplinas para buscar la adecuada atención, cuidado y enseñanza/aprendizaje de las/os niñas/os. • Identificar oportunamente los procesos y conductas de las/os niñas/os y ajustar los planes de atención, enseñanza y cuidado con los aportes de las diferentes disciplinas, de acuerdo con sus necesidades. 	<ul style="list-style-type: none"> • Valorar los saberes construidos en la experiencia en pro de enriquecer los saberes y prácticas del equipo de trabajo, para el beneficio de la atención integral de las/os niñas/os. • Reconocer las necesidades en los procesos de aprendizaje, atención y cuidado de las/os niñas/os en las diferentes fases de su proceso de desarrollo en primera infancia, así como las necesidades de atención diferencial de acuerdo con su historia de vida y el contexto sociocultural de desarrollo.
--	--	--

Nivel institucional

Los perfiles y experiencias en las instituciones deben estar dirigidas a orientar la comprensión de los diferentes actores que participan en la atención integral a la primera infancia; además de reconocer a las niñas y los niños como sujetos de derechos, las instituciones deben garantizar su rol como sujetos activos dentro de su propio proceso de desarrollo (MEN, 2014a). También deben fomentar las interacciones entre adultos, niñas y niños para impulsar el desarrollo integral y los derechos de la niñez en la primera infancia.

Las experiencias del talento humano se reconocen desde la diversidad de las niñas, niños, familias y comunidades en los procesos de atención integral, al igual que las dinámicas de las prácticas de gestión y atención. Dentro de estas dinámicas se encuentra la construcción de ambientes seguros que potencien el desarrollo de las niñas y los niños, el conocimiento de las políticas, la articulación intersectorial y la dinamización de escenarios de mutua escucha entre los distintos sectores y actores involucrados.

A continuación, se presenta el esquema de competencias para la categoría de perfiles y experiencia a nivel institucional.

Tabla 2.2. Competencias de la categoría perfiles y experiencia – Nivel institucional.

Conocimientos	Prácticas	Valores
<ul style="list-style-type: none"> • Conocimiento de las acciones pedagógicas, prácticas de cuidado, atención integral de las/os niñas/os y de los lineamientos para un adecuado acompañamiento a las familias y las comunidades 	<ul style="list-style-type: none"> • Socializar las competencias y alcance de la práctica profesional y ocupacional de las diferentes disciplinas de los miembros de los equipos de trabajo de acuerdo con su perfil y experiencia. • Construir y disponer de guías, manuales..., de fácil acceso donde los miembros del equipo puedan consultar lineamientos específicos para la atención de las/os niñas/os, las familias y las comunidades. 	<ul style="list-style-type: none"> • Promover la construcción de identidades profesionales basadas en la igualdad, el respeto y el reconocimiento de la experiencia, el saber y la labor del otro. • Valorar la importancia de promover el intercambio de saberes y el trabajo en equipo

Nivel interinstitucional

A nivel interinstitucional existe una gama de actores que participan en los procesos de cualificación y en la atención integral, desde una perspectiva de gestión intersectorial que invita a articular los procesos de cualificación desde los sectores, perfiles y experiencias, así como a reconocer la diversidad para favorecer el intercambio de conocimientos, prácticas y valores, buscando la construcción de aprendizajes específicos y las necesidades individuales del talento humano (MEN, 2014a). Por lo tanto, los perfiles y experiencia deben ser lo suficientemente flexibles para favorecer la construcción colectiva de conocimiento a partir de la diversidad de experiencias y de las particularidades de los actores que trabajan en primera infancia.

A continuación, se presenta el esquema de competencias para la categoría de perfiles y experiencia a nivel interinstitucional.

Tabla 2.3. Competencias de la categoría perfiles y experiencia - Nivel interinstitucional

Conocimientos	Prácticas	Valores
<ul style="list-style-type: none"> • Conocimiento de las necesidades de atención, cuidado y enseñanza/aprendizaje de las/os niñas/os, familias y comunidades de acuerdo con sus contextos e historias de vida. 	<ul style="list-style-type: none"> • Acompañar a los equipos de trabajo en la implementación de lineamientos y rutas para asegurar una adecuada atención a la primera infancia, familias y comunidades. 	<ul style="list-style-type: none"> • Reconocer la importancia de la atención diferencial, realizada por equipos cualificados y experimentados teniendo en cuenta las características específicas de determinada población.

Nivel de gobernanza

A nivel de gobernanza, es necesario generar e implementar políticas para los perfiles y experiencia desde la construcción de conocimientos y aprendizajes, mediante contenidos transversales que fomentan las concepciones de las niñas y los niños, el desarrollo integral de la primera infancia, la intersectorialidad, el reconocimiento de la atención a la diversidad y la promoción de alternativas de atención innovadoras en el marco de las políticas públicas con enfoques poblacionales y territoriales (MEN, 2014a).

A continuación, se presenta el esquema de competencias para la categoría de perfiles y experiencia a nivel de gobernanza.

Tabla 2.4. Competencias de la categoría perfiles y experiencia - Nivel de Gobernanza.

Conocimientos	Prácticas	Valores
<ul style="list-style-type: none"> • Conocimiento de las necesidades de atención de las/os niñas/os, familias y comunidades de acuerdo con sus contextos e historias de vida. 	<ul style="list-style-type: none"> • Desarrollar políticas para la adecuada atención, cuidado y enseñanza/aprendizaje de las/os niñas/os y la atención a familias y comunidades. 	<ul style="list-style-type: none"> • Reconocer las necesidades específicas de cada población en relación con el contexto de procedencia e historia de vida.

La profesionalización y cualificación

Sin duda, la fuerza de trabajo en primera infancia es esencial para los programas de educación, atención y cuidado existentes, pues es el factor más importante que afecta las experiencias de aprendizaje y desarrollo de los niños, además de representar una gran parte del costo total de los servicios para la primera infancia (Vandenbroeck, Urban y Peeters, 2016); por tanto, de acuerdo con Bernal (2014), “la

inversión del país en la generación, consolidación y conservación de los maestros es fundamental” (p.15).

En Colombia, el discurso de la ‘profesionalización’, la ‘cualificación’ y/o la ‘capacitación’ (principalmente los dos últimos), en el campo de la educación, atención y cuidado a la primera infancia empezó a circular particularmente en relación con las madres comunitarias —ahora llamadas ‘agentes educativas’— y la necesidad de mejorar la calidad de la atención integral de niños y niñas en el país (Arias y Blanco, 2018; Bernal, 2014; Urban, 2010, 2008; Organisation for Economic Co-operation and Development, 2006), y llegó acompañado también como una condición para concederles (a las madres comunitarias) permanencia en los programas (Higueta-Bedoya, 2016). Sin embargo, posteriormente el Ministerio de Educación Nacional planteó que:

La cualificación del talento humano que trabaja por y con la primera infancia tiene como sentido el fortalecimiento y transformación de las prácticas y saberes de los diferentes actores que tienen responsabilidad en la promoción del desarrollo integral de las niñas y los niños en los primeros años de vida. (2014a, p.13)

Justamente es la referencia a los *diferentes actores* lo que se quiere resaltar en este capítulo, dado que amplía el foco no solo a todos los miembros de los equipos de atención directa (ya no exclusivamente a las madres comunitarias), en los escenarios de educación inicial y preescolar, sino a todos los demás actores que hacen parte del sistema (MEN, 2014a), pues permite abordarlo desde una mirada sistémica. Por otro lado, a pesar de que, en general, en los documentos de política pública del MEN y del ICBF no se hace referencia al concepto de *profesionalización*, es importante posicionar dicho concepto para que las discusiones y acciones en torno a los retos de la educación, atención y cuidado de la primera infancia en Colombia superen la mirada de las transiciones y la cualificación técnica, y transiten hacia la construcción de una identidad profesional colectiva en el campo de la educación de la primera infancia en el país y hacia la comprensión de qué significa ser profesional en este campo y del propósito de la profesión en la sociedad (Urban, 2010, 2008).

De acuerdo con Urban et al., (2012), el alcance del concepto de profesionalización no se limita a la formación profesional titulada previa a cualquier desempeño profesional, sino a cualquier forma de preparación profesional y de formación continua que tenga por objetivo mejorar la competencia de los profesionales de la educación inicial. Por otro lado, Pirard y Barbier (2012) afirman que la cultura de la profesionalización considera la noción de competencia como un elemento central en los procesos de cualificación y se caracteriza por el trabajo simultáneo de aprendizaje y práctica en los lugares de trabajo, desde lo individual y lo colectivo. Esta perspectiva permite asociar la práctica de la cualificación en términos de competencia y de formación continua de los equipos de talento humano en la educación inicial. Esto significa que las actividades de cualificación apuntan al aprendizaje de nuevas competencias y al fortalecimiento de otras, es decir, a la profesionalización de las prácticas de educación y cuidado de los equipos y de los individuos.

En relación con esta categoría, se consideraron también aspectos relacionados con la integralidad en las políticas de profesionalización (Durán, 2017), la pertinencia, calidad y sostenibilidad de la oferta de profesionalización, así como las necesidades y expectativas de profesionalización de los equipos de trabajo. En relación con lo anterior, algunos integrantes de los equipos de trabajo opinaron que la oferta de los programas de profesionalización (mencionaron en su mayoría programas con modalidad a distancia), no siempre cumplen con sus expectativas o con las necesidades específicas que ellos tienen y que, al compararla con la oferta de programas técnicos, esta última puede en muchos casos responder de mejor manera a sus necesidades de formación

“Si estamos hablando de la diferencia, para algunas [integrantes de los equipos de trabajo] si es diferente, (...) diría yo aprendí más en el técnico que los dos semestres que estuve [en la universidad]. Allá era solo plataforma y solo lea y haga tareas”.

“Digamos en mi caso, una va los sábados con el tutor y el tutor le dice cómo hacer la tarea, pero uno desarrolla la tarea pero no la implementa, entonces como que la tarea se quedó ahí, sí, o digamos una se gradúa y el cartón y ya, en cambio en el técnico [se debe realizar] tarea y una exposición entonces a uno se le queda”.

“Y sí es cierto lo que dice la profe yo estuve [en la universidad] (...) y no nada nuevo, sino sobre todo tecnología, que ustedes saben manejar más computador, era lo que nos decían a nosotros, pero en sí un técnico también tiene buenas bases”.

“La profe tiene toda la razón, (...) no que solamente plataforma (...), uno va directamente por las materias y las materias que tengan que ver con la pedagogía y hay muchas cosas que no tienen que ver”.

“(..): [En que en el técnico] no es solamente sentarse allá, usted tiene que demostrar que lo que está estudiando, lo está colocando en práctica”.

“(..). Porque sí, como dicen uno va a estudiar y todo lo ponen en plataforma y ¿Qué va haciendo uno? Es como persiguiendo unos requisitos para terminar una licenciatura, porque hay muchas materias que no tienen nada que ver con lo que uno está estudiando (...)”

Por otro lado, los equipos de trabajo reconocen la importancia de cualificación específica para trabajar con población afectada por el conflicto, teniendo en cuenta las características y necesidades especiales de esta población.

“En este momento yo pienso que es importante que nos capaciten en todo lo que tiene que ver con el conflicto armado, con los desplazados, con los reinsertados, porque manejar esa población es muy diferente a manejar las poblaciones de los alrededores (...) yo pienso que debe haber una capacitación mucho más profunda para que nosotros sepamos manejar esa población”.

“[Necesitamos] más capacitaciones porque de todos modos, en cuanto a la violencia con las mujeres, uno necesita también como más capacitaciones para poderles dar más fortalecimiento a ellas”.

“Yo pensaría que de pronto falta más, más capacitación frente a este tema del conflicto con los psicosociales, digamos que nosotros no hemos tenido casos de violencia, pero yo digo que a los psicosociales les falta mucho, porque digamos que de pronto ellos tratan como muy por encima, pero de pronto les falta también capacitación, claro y para nosotras también, en el momento que tengamos que..., que debamos ayudarlos”.

“[Se debe] fortalecer más el conocimiento como cuando llegan personas en desplazamiento, víctimas de conflicto, violación. Porque bueno porque uno acá les abre como una ruta de atención, pero uno no sabe ni como hablarle a esa persona, bueno si digo esto va a estar bien o si

digo tal cosa no le va a gustar, entonces sí como fortalecernos en esa parte”

“[Necesitamos] pues como una capacitación más profunda en los temas del conflicto, violencia y todas las clases de violencia (...). O las rutas de atención, de atención integral, uno las conoce pero no las conoce bien a profundo”.

“Porque no falta la mamá que dice no, yo no quiero que la trabajadora social me oriente, entonces como que le toca a uno orientarlas”.

Nivel individual

A nivel individual los procesos de cualificación deben reconocer las prácticas que constituyen la generación de conocimiento, al igual que la capacidad de reflexión sobre sus acciones cotidianas. La cualificación del talento humano se constituye como un proceso crucial para garantizar la calidad de la gestión; así que se espera que la cualificación del talento humano se articule con las competencias para generar ambientes que propicien un desarrollo infantil óptimo y aseguren en las niñas y los niños el ejercicio de sus derechos (MEN, 2014a).

A continuación, se presenta el esquema de competencias para la categoría de profesionalización y cualificación a nivel individual.

Tabla 2.5. Competencias relacionadas con la profesionalización y cualificación - Nivel individual.

Conocimientos	Prácticas	Valores
<ul style="list-style-type: none"> • Conocimiento del perfil profesional y ocupacional según la profesión y/o cualificación recibida, que responda a las necesidades de la primera infancia. • Conocimiento actualizado, en el que se tenga en cuenta los referentes conceptuales y el contexto, para sustentar la atención, el cuidado y la enseñanza/aprendizaje de las/os niñas/os. 	<ul style="list-style-type: none"> • Participar en espacios de cualificación conforme a intereses, necesidades y oferta de instituciones de educación formal y no formal que respondan a las necesidades de la primera infancia. • Evaluar de manera permanente y crítica el trabajo individual y colectivo para verificar que las prácticas estén siendo sustentadas por los saberes y el conocimiento científico adquirido en los procesos de cualificación y profesionalización, y reajustar dichas prácticas de ser necesario. 	<ul style="list-style-type: none"> • Reconocer que el trabajo con primera infancia, familias y comunidades es de carácter profesional. • Valorar la formación como un proceso de desarrollo personal y profesional. Formación que es construida, además, en la interacción con otros y tiene en cuenta el contexto en el que se desarrollan y se deben aplicar los conocimientos. • Reconocer la importancia de sustentar la práctica profesional, en saberes y conocimiento científico adquiridos en los procesos de cualificación profesionalización. • Adoptar una cultura de profesionalización que permita la actualización de manera permanente a lo largo del quehacer profesional.

Nivel institucional

A nivel institucional se destaca que los procesos de profesionalización y cualificación deben partir de las necesidades del talento humano, así como de los diferentes actores que desempeñen los procesos de atención integral a la primera infancia, mediante planeadores, diseñadores o tomadores de decisiones articulados con las políticas públicas. Además, los procesos de cualificación deben incluir unos ejes temáticos particulares que fortalecen aspectos específicos de la gestión y la atención integral, como la preservación de condiciones de plena dignidad, el fortalecimiento de los vínculos de las niñas y los niños consigo mismos, con sus familias y con las personas responsables de su cuidado, la promoción de autonomía, autodeterminación, construcción del sentido de identidad personal y colectiva en la diversidad, la creación de ambientes enriquecidos, seguros, protectores, incluyentes, participativos y democráticos (MEN, 2014a).

A continuación, se presenta el esquema de competencias para la categoría de profesionalización y cualificación a nivel institucional.

Tabla 2.6. Competencias relacionadas con la profesionalización y cualificación - Nivel institucional.

Conocimientos	Prácticas	Valores
<ul style="list-style-type: none">• Conocimiento de las expectativas de profesionalización de todos los miembros del equipo de trabajo y las necesidades en relación con las características específicas de la población que atiende (contexto sociocultural de la población, víctimas de conflicto ...).	<ul style="list-style-type: none">• Gestionar los procesos de profesionalización que respondan a las expectativas y criterios de los equipos.• Diseñar estrategias colaborativas para establecer planes de profesionalización de los equipos.• Elaborar planes de cualificación institucionales que partan de los intereses y necesidades de los equipos de trabajo.• Trabajar articuladamente con los responsables de la gestión de la política pública de primera infancia para generar procesos de integralidad en las políticas de profesionalización.• Proporcionar espacios de cualificación que permitan fortalecer las prácticas profesionales.• Estimular el encuentro de saberes y experiencias en los procesos de profesionalización de los equipos.	<ul style="list-style-type: none">• Reconocer la importancia de promover la profesionalización y cualificación permanente del equipo de trabajo, teniendo en cuenta expectativas personales, profesionales y las necesidades de atención, cuidado y enseñanza/aprendizaje de acuerdo con las características de las/os niñas/os, familias y comunidades (contexto sociocultural, víctimas de conflicto...).

Nivel interinstitucional

En la profesionalización y cualificación se identifica la necesidad del trabajo interinstitucional para la atención integral, y se resalta la necesidad de promover y potenciar actores que trabajen con la primera infancia las competencias de cooperatividad y reflexión. Por lo tanto, es necesario un acompañamiento en las prácticas individuales y colectivas, al igual que en la gestión de la política pública, así como la socialización de experiencias y saberes construidos en los diferentes actores e instancias que tienen bajo su responsabilidad garantizar los derechos de las niñas y los niños (MEN, 2014a).

A continuación, se presenta el esquema de competencias para la categoría de profesionalización y cualificación a nivel interinstitucional.

Tabla 2.7. Competencias relacionadas con la profesionalización y cualificación - Nivel interinstitucional.

Conocimientos	Prácticas	Valores
<ul style="list-style-type: none"> • Conocimiento de las competencias necesarias para atender primera infancia, familias y comunidades diversas, que provienen de distintos contextos socioculturales y con historias de vida particulares, entre ellas víctimas de conflicto, de manera que los programas de profesionalización y cualificación respondan a ello. 	<ul style="list-style-type: none"> • Brindar apoyo para fortalecer el proceso de profesionalización de los equipos de trabajo. • Evaluar la pertinencia de la profesionalización y las necesidades y expectativas de profesionalización de los equipos de trabajo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Reconocer que el trabajo con primera infancia, familias y comunidades es de carácter profesional, por lo cual la oferta de programas debe corresponder a esta concepción. • Promover programas de cualificación acordes con los saberes y competencias necesarias para atender primera infancia, familias y comunidades diversas, que provienen de distintos contextos socioculturales y con historias de vida particulares, entre ellas víctimas de conflicto. • Reconocer los saberes y experiencias del talento humano en los procesos de profesionalización y cualificación.

Nivel de gobernanza

La profesionalización y la cualificación deben realizarse de manera continua; por lo tanto, es un reto para la gobernanza asegurar la permanencia y la articulación entre las prácticas y la construcción de conocimiento, así como los procesos de resignificación de saberes y el aprendizaje constante (MEN, 2014a). Es necesario cualificar al talento humano en la gestión territorial, la calidad de las atenciones, el seguimiento y la evaluación de la política, la movilización social y la generación de conocimiento.

A continuación, se presenta el esquema de competencias para la categoría de profesionalización y cualificación a nivel de gobernanza.

Tabla 2.8. Competencias relacionadas con la profesionalización y cualificación – Nivel de gobernanza.

Conocimientos	Prácticas	Valores
<ul style="list-style-type: none"> • Conocimiento de las expectativas y necesidades de profesionalización de los miembros de los equipos de trabajo, en el que además se articule dicho conocimiento, las necesidades de la población de acuerdo con características específicas (contexto sociocultural, historia de vida...). 	<ul style="list-style-type: none"> • Asegurar la sostenibilidad de las estrategias de profesionalización y cualificación, como el apoyo a la financiación de estudios de educación superior. • Asegurar la calidad en el marco del sistema educativo, de los programas de profesionalización para los equipos que trabajan con primera infancia, familias y comunidades. • Promover proyectos de ley que aseguren la profesionalización y garanticen recursos económicos para el tránsito de agentes educativos que cuentan con la experiencia en el trabajo con primera infancia, familias y/o comunidades. • Identificar e incluir en las políticas lo que requieren, sienten, piensan y proponen, las/os niñas y niños, las familias y las comunidades para transformar su realidad y conseguir condiciones de vida justa y oportunidades de educación de acuerdo con las expectativas y necesidades de la población. 	<ul style="list-style-type: none"> • Promover que los equipos que trabajan con primera infancia, familias y comunidades, opten por programas de educación superior en cualquiera de sus niveles. • Reconocer el derecho a la participación de los equipos de trabajo en la construcción de las políticas de profesionalización. • Concebir que las políticas de profesionalización deben estar basadas en las necesidades de atención de la población.

La construcción de comunidades de reflexión crítica y aprendizaje

Esta categoría está en estrecha relación con la anterior, ya que es una de las características de la cultura de la profesionalización: el aprendizaje y práctica en los lugares de trabajo desde lo individual y lo colectivo (Pirard y Barbier, 2012). En esta categoría se contempla tanto el nivel individual de la práctica como el trabajo colaborativo y colectivo (comunidades de práctica), las instituciones como comunidades de reflexión crítica (Uban, 2012), y la relación con las familias y comunidades.

Reflexionar sobre esta categoría requiere del reconocimiento de dos premisas: la primera, que el trabajo con primera infancia es de naturaleza profesional y la segunda, que dicho trabajo requiere de un sistema capaz de alentar y de crear sistemáticamente espacios para el diálogo y para hacer preguntas críticas en cada nivel del sistema, así como para valorar la multitud y la diversidad de respuestas como elemento clave para crear nuevos entendimientos, fomentando la co-construcción de conocimientos y prácticas profesionales (Urban, 2008).

Esta mirada tiene implicaciones y plantea retos en todos los niveles del sistema, ya que la reflexión crítica no es responsabilidad única del profesional como individuo sino que esta se traduce en el diseño e implementación de programas y escenarios de discusión formales y abiertos, por ejemplo encuentros locales, regionales y nacionales donde se expongan y se discutan las temáticas transversales a la atención de la primera infancia, desde los niveles más abstractos como sus principios, fundamentos o enfoques que orientan las prácticas de cuidado y educación, hasta su reflexión al nivel micro de la implementación, por ejemplo, estudios de caso en contextos sociales, económicos y culturales diversos. Lo anterior implica un encuentro de diferentes actores en escenarios donde convergen diferentes disciplinas y prácticas profesionales, actores como los agentes educativos de las instituciones que administran y regulan la educación de la primera infancia, los formadores de profesionales, universidades y centros de investigación, la sociedad civil, organizaciones no gubernamentales, sindicatos y agremiaciones, así como las familias y comunidades que hacen parte vital de los escenarios de educación, atención y cuidado para la primera infancia en el país.

Por lo tanto, la reflexión crítica parte del reconocimiento de la educación de la primera infancia como un campo de discusión y práctica que tiene desarrollos teóricos y políticos, lo que conlleva a una identidad propia que se construye en el reconocimiento social, la reflexión crítica permanente y el aprendizaje.

Las comunidades de reflexión crítica y aprendizaje son además escenarios que pueden ser propicios para que los equipos que trabajan directamente con los niños, niñas y comunidades, puedan participar en la planificación de los temas que tratan en las sesiones de formación y acompañamiento con las familias, teniendo en cuenta que son ellos quienes por tener mayor cercanía conocen mejor las necesidades específicas de las comunidades con quienes trabajan. Uno de los testimonios entregados por una auxiliar pedagógica de un CDI de modalidad familiar, con el que estuvieron de acuerdo sus compañeras, muestra que los equipos de trabajo anhelan tener mayor participación al respecto:

“A nosotros nos ponen un cronograma, nosotros tenemos un cronograma y tenemos que trabajar sobre el tema, digamos que esta semana es gastronomía con bienestarina digamos que uno pues ya estudia qué va hacer, pero es a partir de este tema y es eso, es la capacitación con los papás”.

Nivel individual

Para la categoría de construcción de comunidades de reflexión crítica y aprendizaje a nivel individual, se destaca el reconocimiento de la práctica para los procesos de cualificación, así que se deben generar espacios de socialización, comunicación y reflexión de las experiencias y saberes de los diferentes agentes. Por lo tanto, los procesos de cualificación deben permitir de manera permanente la reflexión, el diálogo entre la teoría y la práctica, bajo la perspectiva que el talento humano debe generar acciones dirigidas a aportar soluciones de acuerdo con su contexto (MEN, 2014a).

A continuación, se presenta el esquema de competencias para la categoría de construcción de comunidades de reflexión crítica y aprendizaje a nivel individual.

Tabla 2.9. Competencias relacionadas con la construcción de comunidades de reflexión crítica y aprendizaje - Nivel individual.

Conocimientos	Prácticas	Valores
<ul style="list-style-type: none">• Conocimiento de las diferentes estrategias que se pueden y deben adoptar para realizar un intercambio interdisciplinar que enriquezca el quehacer individual y colectivo y se refleje positivamente en la atención, cuidado y enseñanza/aprendizaje de la primera infancia.	<ul style="list-style-type: none">• Revisar continuamente las prácticas individuales y colectivas.• Compartir e intercambiar experiencias entre colegas durante las reuniones de equipo.• Participar en las actividades de discusión y generar aprendizajes a partir del desacuerdo para el fomento del desarrollo educativo.• Desarrollar prácticas que fomenten el trabajo interdisciplinar.• Co-construir conocimientos pedagógicos.• Documentar y evaluar las prácticas pedagógicas a nivel individual y colectivo.	<ul style="list-style-type: none">• Concebir el intercambio de saberes y la permanente evaluación del quehacer profesional, como una de las acciones indispensables para enriquecer los conocimientos y reajustar la práctica profesional de acuerdo con las necesidades de las/os niñas/os, las familias y las comunidades.

Nivel institucional

A nivel institucional se identifica la importancia de implementar espacios de cualificación abiertos a diferentes métodos, contenidos y estrategias, de modo tal que la cualificación sea pertinente a la amplia gama de actores, saberes, experiencias, contextos y prácticas involucradas (MEN, 2014a). Aunque los procesos de cualificación requieren de diversas metodologías, contenidos y estrategias, también se necesita contextualizar las particularidades de los participantes y sus necesidades de aprendizaje.

A continuación, se presenta el esquema de competencias para la categoría de construcción de comunidades de reflexión crítica y aprendizaje a nivel institucional.

Tabla 2.10. Competencias relacionadas con la construcción de comunidades de reflexión crítica y aprendizaje - Nivel Institucional.

Conocimientos	Prácticas	Valores
<ul style="list-style-type: none"> • Conocimiento sobre las diferentes estrategias de socialización, intercambio de conocimiento y reflexión pedagógica entre los equipos de trabajo. • Re-conceptualización de las teorías que sirven como base en el trabajo con familias y comunidades. 	<ul style="list-style-type: none"> • Incentivar la participación de todo el equipo de trabajo en el diseño del plan de atención a las/os niñas/os, familias y comunidades. • Promover el aprendizaje y la reflexión pedagógica de manera individual y colaborativa. • Generar el intercambio de conocimientos y experiencias entre los miembros del equipo de trabajo, incluidos allí los que se formaron en distintas disciplinas. • Realizar un seguimiento de experiencias significativas, las cuales se profundicen y sistematicen de manera que puedan producir teoría pedagógica. • Propiciar intercambio de conocimientos y experiencias donde se incluyan familias y comunidades. Además se propicie el encuentro y se valoren los saberes encontrados en la diversidad. 	<ul style="list-style-type: none"> • Valorar la importancia de promover el intercambio de saberes, el trabajo en equipo y la reflexión crítica como elementos indispensables para mejorar la práctica profesional en pro de una atención más eficiente e integral a la primera infancia, familias y comunidades.

Nivel interinstitucional

Desde una perspectiva interinstitucional es necesario promover y potenciar en el talento humano que trabaja con la primera infancia, competencias de cooperatividad y de reflexión (MEN, 2014a). Esto requiere un proceso de revisión permanente hacia las prácticas individuales y colectivas que tienen lugar en los diferentes contextos, ya sea a nivel de política pública o en la socialización de prácticas y conocimientos desarrollados por las diferentes instancias que tienen bajo su responsabilidad la garantía de los derechos de las niñas y los niños en la primera infancia.

A continuación, se presenta el esquema de competencias para la categoría de construcción de comunidades de reflexión crítica y aprendizaje a nivel interinstitucional.

Tabla 2.11. Competencias relacionadas con la construcción de comunidades de reflexión crítica y aprendizaje - Nivel interinstitucional.

Conocimientos	Prácticas	Valores
<ul style="list-style-type: none"> • Conocimientos de la pertinencia y el impacto de los procesos de socialización e intercambio de conocimientos y reflexión pedagógica entre los equipos de trabajo 	<ul style="list-style-type: none"> • Apoyar con expertos la conformación de comunidades de reflexión crítica y aprendizaje. • Evaluar el impacto de las comunidades de reflexión crítica y aprendizaje en la atención oportuna e integral de la primera infancia, familias y comunidades, así como en la construcción de nuevo conocimiento. 	<ul style="list-style-type: none"> • Concebir la importancia de apoyar y evaluar permanentemente el impacto de las comunidades de reflexión crítica y aprendizaje, como forma de retroalimentar la práctica profesional en pro de una atención oportuna y eficiente a las/os niñas/os, familias y comunidades.

Nivel de gobernanza

A nivel de gobernanza se plantea los procesos de cualificación, desde la gestión de la política pública y todos los actores que brindan una atención integral a la primera infancia, en los cuales se invita a reflexionar sobre sus acciones y construirse como sujetos de cambio que permanentemente buscan aprender de sí mismos y de su entorno. También están las diferentes dinámicas de constructividad, referente a la necesidad de comprensión y reconocimiento del talento humano, mediante saberes y experiencias, sobre las cuales se debe iniciar para la gestión de la política pública y la atención integral a las niñas y los niños (MEN, 2014a).

A continuación, se presenta el esquema de competencias para la categoría de construcción de comunidades de reflexión crítica y aprendizaje a nivel gobernanza.

Tabla 2.12. Competencias relacionadas con la construcción de comunidades de reflexión crítica y aprendizaje - Nivel de gobernanza.

Conocimientos	Prácticas	Valores
<ul style="list-style-type: none"> • Reconocer los entornos, contextos y actores que participan en los programas de primera infancia. • Conocimiento de estrategias adecuadas para la sistematización y socialización del conocimiento generado en las comunidades de reflexión crítica. 	<ul style="list-style-type: none"> • Generar redes de apoyo que contribuyan a las comunidades de reflexión crítica y aprendizaje en la sistematización y socialización del conocimiento generado por medio de ellas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Valorar los saberes que se construyen a partir de las experiencias que se exponen en las comunidades de reflexión crítica

Las condiciones de bienestar y satisfacción (condiciones sistémicas de apoyo)

Las condiciones de bienestar y satisfacción se entienden como aquellas condiciones materiales y de bienestar en las que los equipos desarrollan sus identidades, lo que se traduce en niveles de calidad deseables para las instituciones de educación, cuidado y atención para la primera infancia. En tal sentido, a nivel individual convergen diferentes aspectos, tales como el apoyo en las actividades de los equipos de trabajo, la participación de la familia, tiempo y espacio para la preparación, reflexión y transformación de las actividades con los niños, familia y comunidad, además de la autonomía en la toma de decisiones, recursos, materiales, espacios para el desarrollo de actividades, planes de cualificación y condiciones laborales (Schwartz et al., 2019; Esguerra, 2018; Flórez et al., 2013; OCDE, 2012; Urban et al., 2012, 2011; Salazar, 2006).

Uno de los aspectos en los que el talento humano hizo mayor énfasis, está relacionado con el apoyo que se les brinda a nivel económico para su profesionalización. En su gran mayoría, los equipos de trabajo sienten que no tienen el apoyo que requieren y que sus ingresos económicos no son suficientes para costear por cuenta propia la totalidad del costo de un programa de formación profesional:

“[Me gustaría] que no sea tan costosa la licenciatura, así sea las que llevamos años trabajando en esto, que tuvieran algo como para nosotras una oportunidad que no fuera tan costosa”.

“[Nos gustaría] que nos dieran una oportunidad [para estudiar] que no fuera tan costosa, que de alguna manera reconocieran todos esos años de trabajo que realmente nosotras no recibíamos nada y nos lo remuneraran de alguna manera, que así como hubo compañeras que se pudieron adherir a eso que el semestre costaba doscientos mil pesos [e ingresaron las que llevaban] seis meses de ingreso al programa, que se inventaran o crearan algo para las que llevamos años en esto y queremos seguir (...) pero el precio no es accesible, pues porque tenemos otros gastos”.

“Pero no me gusta a veces como la presión que se da acá, como que si usted no estudia no se sabe si va a ser contratada el otro año (...) entonces uno como que no vive tranquilo como por esa parte”.

Por otro lado, el talento humano reclama mayor apoyo en relación con lo que ellos sienten es una sobrecarga en el diligenciamiento de documentos, que según refieren, les quita tiempo para realizar una planeación de calidad y desempeñar de mejor manera los procesos pedagógicos con las niñas, los niños y la comunidad.

“Como tal ICBF coloca muchísimos formatos, muchos, muchos, muchos y pienso yo que de pronto ellos pueden contratar un administrativo para cada CDI que se encargue de hacer esos formatos, porque nosotras estamos es con un fin y es pedagógico, y a veces nos limitamos mucho con lo de los formatos, entonces dejamos de hacer algo lindo para los niños porque es que, aah, toca hacer los formatos, o la compañera está con los formatos (...), entonces pensaría yo que sería bueno que de pronto la asociación contratara un administrativo que se encargue de recopilar todos los formatos y nosotros seamos más la parte pedagógica”.

“El ICBF debería mirar más el trabajo pedagógico y digamos no exigir tanto, tanta documentación, porque eso nos acorta mucho tiempo en otras actividades que nosotras como pedagogas pensamos, para los niños y para las familias”

“Pero igualmente a veces llenamos muchos documentos que son innecesarios, para mí, a veces hay cosas que no son necesarias pero se pide y por eso a veces hay cosas que nos da como un estrés porque nos dicen, bueno, si no llevan esto entonces no hay contratación, o si no cumplimos esto entonces no se contrata, entonces no sé qué, o la asociación se queda sin contrato”.

El talento humano pide además mayor acompañamiento de diversas instituciones en las labores que realizan de formación con las niñas, los niños y las familias:

“Fuera bonito que ICBF tuviera convenio con otras instituciones (...), universidades, que ellas puedan venir a aprender y puedan enseñar como tal a las usuarias (...), qué bonito que de pronto una universidad venga y hable de pautas de crianza (...), nosotros venimos y les hablamos acá [a las usuarias], pero muy por encimita, y digo que de pronto sería bueno que muchas instituciones vinieran y trabajaran también con las usuarias”.

Nivel individual

Para la categoría de bienestar y satisfacción se reconoce la complejidad de las prácticas de gestión y de atención integral a la primera infancia, al igual que la diversidad de los agentes educativos que se requieren; entonces, los procesos de cualificación deben dar cuenta de la pluralidad y heterogeneidad de los contextos de atención, con el fin de generar distintos saberes y experiencias que se articulen tanto con los recursos de aprendizaje, como con la construcción de bienestar personal y laboral (MEN, 2014a).

A continuación, se presenta el esquema de competencias para la categoría de condiciones de bienestar y satisfacción a nivel individual.

Tabla 2.13. Competencias relacionadas con las condiciones de bienestar y satisfacción – Nivel individual.

Conocimientos	Prácticas	Valores
<ul style="list-style-type: none"> • Conocimiento de las condiciones que proveen bienestar y satisfacción en el equipo que trabaja con primera infancia, familias y comunidades. 	<ul style="list-style-type: none"> • Generar espacios de discusión donde el equipo que trabaja con primera infancia, familias y comunidades, aporte su experiencia frente a las condiciones de bienestar personal y profesional, así como los elementos que se pueden aportar desde lo individual y lo colectivo para ayudar a que se establezcan dichas condiciones, y los que requieren del apoyo externo al equipo de trabajo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Reconocer la importancia de que se establezcan condiciones en el trabajo con niñas/os, familias y comunidades, para generar bienestar personal y profesional en todos los miembros del equipo de trabajo, de manera que ello impacte positivamente en la atención integral de la primera infancia. • Valorar la importancia de mantener entre todo el equipo de trabajo interacciones estables, sensibles y estimulantes que se reflejen en la buena interacción que se mantiene con las/os niñas/os, las familias y las comunidades.

Nivel institucional

La cualificación desde las condiciones de bienestar requiere del reconocimiento de las particularidades del talento humano, así como los procesos educativos necesarios para asegurar la flexibilidad curricular, y el desarrollo de nuevas experiencias y aprendizajes no previstos inicialmente en el diseño curricular (MEN, 2014a). Lo anterior implica: respuesta a necesidades de cualificación no identificadas inicialmente, generar aprendizajes no previstos e implementar nuevas metodologías según las singularidades de los participantes para garantizar su bienestar personal y laboral.

A continuación, se presenta el esquema de competencias para la categoría de condiciones de bienestar y satisfacción a nivel institucional.

Tabla 2.14. Competencias relacionadas con las condiciones de bienestar y satisfacción - Nivel institucional.

Conocimientos	Prácticas	Valores
<ul style="list-style-type: none"> • Conocimiento de las condiciones que generan bienestar y mantienen motivado al equipo que trabaja con primera infancia, familias y comunidad 	<ul style="list-style-type: none"> • Generar espacios de diálogo donde se escuche y documente lo que expone el equipo de trabajo en relación con las condiciones que generan bienestar personal y laboral en el trabajo con niñas/os, familias y comunidad. • Garantizar condiciones laborales al equipo que trabaja con primera infancia, teniendo en cuenta la experiencia y los procesos de cualificación. • Realizar procesos de evaluación y seguimiento al equipo de trabajo, situados en las condiciones y recursos disponibles y en las características de la población que atiende. Promover un alto grado de autonomía en el equipo de trabajo, de manera que se incentive la motivación permanente y la actitud propositiva. 	<ul style="list-style-type: none"> • Valorar la importancia de contar con un equipo de trabajo que experimenta bienestar y permanece motivado en su labor con primera infancia, familias y comunidad.

Nivel interinstitucional

Las condiciones de bienestar requieren de un trabajo interinstitucional que garantice la articulación de actores públicos y privados, las dinámicas territoriales y los mecanismos necesarios para garantizar la atención integral a la primera infancia. Al existir diversidad entre actores, niveles, modalidades, sectores e instituciones se

requiere de acciones coordinadas que garanticen el bienestar del talento humano, las expectativas de cualificación y la construcción de redes (MEN, 2014a).

A continuación, se presenta el esquema de competencias para la categoría de condiciones de bienestar y satisfacción a nivel interinstitucional

Tabla 2.15. Competencias relacionadas con las condiciones de bienestar y satisfacción - Nivel interinstitucional.

Conocimientos	Prácticas	Valores
<ul style="list-style-type: none"> • Conocimiento de las condiciones que generan bienestar y mantienen motivado al equipo que trabaja con primera infancia, familias y comunidades. 	<ul style="list-style-type: none"> • Evaluar oportuna y permanentemente las condiciones de bienestar y el cumplimiento de las expectativas profesionales y laborales de los miembros del equipo que trabaja con primera infancia, familias y comunidades. • Generar redes y rutas de apoyo para los equipos que desarrollan acciones con primera infancia, familias y comunidades. 	<ul style="list-style-type: none"> • Promover las condiciones de bienestar y satisfacción laboral y profesional de los equipos de trabajo.

Nivel de gobernanza

Para garantizar los procesos de gobernanza y la gestión de la política pública, es necesario implementar recursos pedagógicos para la construcción de ambientes de aprendizaje entre las instituciones públicas, las entidades formadoras, los tutores y los agentes (MEN, 2014a), ya que el aprendizaje es un proceso complejo y permanente, donde la gobernanza debe tener en cuenta los micro contextos, en los cuales intervienen diversos actores y las necesidades individuales; en un contexto macro, se requiere del acompañamiento a las instituciones formadoras, los lineamientos y políticas que garantizan la cualificación desde una perspectiva de bienestar.

A continuación, se presenta el esquema de competencias para la categoría de condiciones de bienestar y satisfacción a nivel gobernanza

Tabla 2.16. Competencias relacionadas con las condiciones de bienestar y satisfacción - Nivel de gobernanza.

Conocimientos	Prácticas	Valores
<ul style="list-style-type: none"> • Conocimiento de las condiciones que generan bienestar y mantienen motivado al equipo que trabaja con primera infancia, familias y comunidades. • Conocimiento de los procesos de evaluación y seguimiento 	<ul style="list-style-type: none"> • Proveer y evaluar el mantenimiento de las condiciones que generan bienestar al equipo que trabaja con primera infancia, familias y comunidades, de manera que se ajusten dichas condiciones, generan- 	<ul style="list-style-type: none"> • Considerar a la hora de planificar la evaluación y seguimiento de los equipos de trabajo, las diferencias de los contextos y los desafíos que estos enfrentan en el desarrollo de su labor, con dependencia de las condiciones

<p>adecuados y realistas en concordancia con las situaciones que enfrentan los equipos de trabajo en la atención de primera infancia, familias y comunidades específicas.</p> <ul style="list-style-type: none">• Conocimiento conceptual de los procesos de cualificación en primera infancia, dentro de los planes de desarrollo social del país.	<p>do bienestar colectivo la mayor parte del tiempo.</p> <ul style="list-style-type: none">• Evaluar el trabajo que realizan los equipos de trabajo que atienden primera infancia, familias y comunidades, de forma realista y adecuada a los contextos en que se desempeña cada uno de los equipos.	<p>laborales y las características de la población que atienden.</p>
---	--	--

Conclusiones

- Las identidades profesionales y la cualificación del talento humano necesitan de la intencionalidad de los procesos educativos, dado que son factores de calidad para la atención integral a la primera infancia y la gestión de la política pública.
- Es necesario reconocer los procesos de cualificación desde una perspectiva sistémica, donde se requiere articulación, continuidad y recurrencia de los procesos educativos.
- Los procesos de cualificación y profesionalización requieren de un modelo pedagógico que favorezca la reflexión sobre las prácticas tanto de los participantes como de los saberes y experiencias de los diferentes actores.
- Se requiere de planes de cualificación permanente del talento humano que trabaja en primera infancia en los diferentes niveles territoriales o nacionales.
- Los lineamientos y políticas para las identidades profesionales no pueden construirse desde una mirada externa al territorio, deben estar contextualizadas y basadas en la reflexión de los diferentes actores.
- Los procesos de cualificación requieren de sentido, continuidad y articulación con los diferentes procesos educativos.

Referencias

- Abello, R., y Acosta, A. (2006), Recomendaciones para la Política Pública de Primera Infancia en Materia de Educación Inicial a Partir del Estudio de Cinco Modalidades de Atención a la Primera Infancia en Bogotá, Colombia. *Journal of Education for International Development*, 2(3). Recuperado de: https://www.oei.es/historico/inicial/articulos/recomendaciones_politica_inicial_colombia.pdf.
- Alarcón-Párraga, C. (2012). Violencia en la comunidad contra niños y niñas en primera infancia. Niños y niñas en primera infancia víctimas del conflicto armado: aproximaciones y acciones. Consulta de Expertos sobre la Prevención y Respuesta a la Violencia contra las Niñas y Niños Pequeños, Lima, 27 – 28 de agosto de 2012.
- Álvarez, A. (2012). Los niños de la calle: Bogotá 1900-1950. En Zuluaga, O., et al. (2012). *Historia de la educación en Bogotá*. Tomo 2. Serie Investigación. Instituto para la Investigación Educativa

- y el Desarrollo Pedagógico, IDEP: Bogotá D.C. Recuperado de: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/idep/20160105010910/HistoriaEducaB0GTomoll.pdf>
- Araujo, M., López-Boo, F., y Puyana, J. (2013). Panorama sobre los servicios de desarrollo infantil en América Latina y el Caribe. Banco Interamericano de Desarrollo, División de Protección Social y Salud.
- Arndt, S., Urban, M., Murray, C., Smith, K., Swadener, B., & Ellegaard, T. (2018). Contesting early childhood professional identities: A cross-national discussion. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 19(2), 97-116. doi:10.1177/1463949118768356
- Arteaga, L. (2004). Pobreza, Violencia y el Proyecto de Madres Comunitarias en Colombia. Center for International Education. Recuperado de: <http://lanic.utexas.edu/project/etext/llilas/ilas-sa/2004/arteaqa.pdf>
- Bennett, J. (2006) New policy conclusions from starting strong II an update on the OECD early childhood policy reviews. *European Early Childhood Education Research Journal*, 14(2), 141-156, DOI: 10.1080/13502930285209981
- Bennett, J. (2003). Starting Strong: The Persistent Division Between Care and Education. *Journal of Early Childhood Research*, 1(1), 21- 48. <https://doi.org/10.1177/1476718X030011006>
- Bernal, R. (2014). Diagnóstico y recomendaciones para la atención de calidad a la primera infancia en Colombia. Cuadernos FEDESARROLLO. Bogotá D.C.: Fedesarrollo
- Buchely, L. (2015). El activismo burocrático y la vida mundana del estado. Las madres comunitarias como burócratas callejeras y el programa de cuidado de niños Hogares Comunitarios de Bienestar. *Revista Colombiana de Antropología*, 51(1), 137-159. <https://doi.org/10.22380/2539472X.237>
- Buitrago, N. (2015). Informe Nacional sobre Docentes para la Educación de la Primera Infancia: COLOMBIA. Proyecto Estrategia Regional Docente OREALC/UNESCO Santiago. Recuperado de: <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/Informe-Colombia-politicas-formacion-carrera-docentes-pr.pdf>
- Caicedo, S., y Solarte-Pazos, L. (2015). Empoderamiento de mujeres de una ONG colombiana. Un estudio de caso simple. *Revista de Administração Pública*, 49(6), 1597-1618. <https://dx.doi.org/10.1590/0034-7612135980>
- Campbell-Barr, V. (2018) The silencing of the knowledge-base in early childhood education and care professionalism, *International Journal of Early Years Education*, 26(1), 75-89, DOI: 10.1080/09669760.2017.1414689
- Casas, P. (2019). De madres comunitarias a maestras: el anhelo de 69.000 mujeres. *El Espectador*. Recuperado de: <https://www.elespectador.com/seguimos-adelante/de-madres-comunitarias-maestras-el-anhelo-de-69000-mujeres>
- Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano, CINDE – Dirección de Primera Infancia del Ministerio de Educación Nacional. (2011). Documento base para la construcción del lineamiento técnico para la formación del talento humano que trabaja con la primera infancia. Borrador e insumo de discusión para la política de educación inicial en el marco de la atención integral para la primera infancia. Documento inédito. Recuperado de: http://www.colombiaaprende.edu.co/html/familia/1597/articles-305300_docuformacion.pdf
- Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano -CINDE-. (2009). Programas de formación del talento humano en educación inicial: perspectivas para el cambio. Resultados del estudio. Bogotá.
- Comisión Intersectorial para la Atención Integral de la Primera Infancia (CIPI). (2013). Estrategia de atención integral a la primera infancia. Fundamentos políticos, técnicos y de gestión. Bogotá D.C.: CIPI.
- Corpoeducación-FES Social. (2012). Cartografía social-pedagógica de prácticas y saberes pedagógicos, así como de necesidades formativas de agentes educativos de la primera infancia. Contrato N° 436 DE 2011, Unión temporal alianza por la calidad y la pertinencia. Bogotá.
- Corpoeducación. (2018). Una aproximación al desarrollo del talento humano del componente pedagógico de la educación inicial y preescolar: avances, retos y perspectivas. CONVENIO 835, Ministerio de Educación Nacional, Corpoeducación.

- Dalli, C., Miller, L., & Urban, M. (2012). Early childhood grows up: towards a critical ecology of the profesión. En Dalli, C.; Miller, L.; Urban, M. (Eds.) (2012). *Early Childhood Grows Up. Towards a Critical Ecology of the Profession*. Serie International Perspectives on Early Childhood Education and Development. London: Springer.
- Del Castillo, S. (2009). La génesis del programa de hogares comunitarios del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar. [Tesis de doctorado]. Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud Universidad de Manizales -CINDE-. Doctorado En Ciencias Sociales, Niñez y Juventud. Recuperado de: <https://repository.cinde.org.co/handle/20.500.11907/527>
- Durán-Strauch, E. (2017). Integralidad y políticas locales de infancia y adolescencia. En Durán-Strauch, E. y Torrado-Pacheco, M. (Eds.) (2017). *Políticas de infancia y adolescencia. ¿Camino a la equidad?* Colección Centro de Estudios Sociales -CES-, Universidad Nacional de Colombia: Bogotá D.C.
- Esguerra, C. (2018). Ni madres ni voluntarias, no hay paz sin cuidado. *El Espectador*. Recuperado de: <https://www.elespectador.com/colombia2020/opinion/ni-madres-ni-voluntarias-no-hay-paz-sin-cuidado-columna-859202>
- Farah, M., y Pérez, E. (2003). Mujeres rurales y nueva ruralidad en Colombia. *Cuadernos de Desarrollo Rural*, (51). Recuperado de: <https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/desarrolloRural/article/view/1275>
- Flesher, C. (2010). Collective Identity in Social Movements: Central Concepts and Debates. *Sociology Compass*, 4, 393-404. doi:10.1111/j.1751-9020.2010.00287.x
- Flórez-Romero, R., Galvis-Vásquez, D., Gómez-Muñoz, D., Zárate-Pinto, G., Acero, G., Ramírez, P., Castro, J., Tafur, J., y Arias, L. (2013). Estudio de caracterización de los perfiles, las competencias, las necesidades de cualificación y las condiciones sistémicas de apoyo al trabajo del talento humano que se desempeña en las modalidades de educación inicial —institucional y familiar—. Contrato para el desarrollo de actividades de ciencia y tecnología n.º 0766 celebrado entre Fundación Saldarriaga Concha y la Universidad Nacional de Colombia (Derivado Convenio Asociación 2013-0529 Codificación Interna MEN).
- Flórez-Romero, R., Galvis-Vásquez, D., Gómez-Muñoz, D., Castro-Martínez, J., Arias Velandia, N., Acero, G., y Niño, L. (2014). Modalidades de atención, modelos y prácticas para la primera infancia de Bogotá. Una aproximación cualitativa. Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, Secretaría de Educación del Distrito: Bogotá D.C. Recuperado de: <http://www.idep.edu.co/sites/default/files/libros/Modalidades%20de%20atenci%C3%B3n%20modelos%20y%20pr%C3%A1cticas%20para%20la%20primera%20infancia%20de%20Bogot%C3%A1.pdf>
- Flórez, R., Zárate, G., y Gómez, D. (2017). Avances y retos para el diseño de planes de cualificación para el talento humano de la educación para la primera infancia: un estudio de caso en Bogotá, Colombia (sin publicar).
- García, L. (2013). El barrio popular en Bogotá en las voces de sus protagonistas. Madres comunitarias y jardineras: 1980-2011, Usme y Ciudad Bolívar. *Folios*, (38). <https://doi.org/10.17227/01234870.38folios121.140>
- González, H. (2016). Caracterización del saber pedagógico de los profesores del proyecto académico de investigación y extensión de pedagogía - PAIEP - en la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. [Tesis de doctorado]. Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud alianza de la Universidad de Manizales y el CINDE. Recuperado de: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/alianza-cinde-umz/20160630111243/HamletSantiagoGonzalez.pdf>
- González, J., y Durán, I. (2012). Evaluar para mejorar: el caso del programa Hogares Comunitarios de Bienestar del ICBF. *Revista Desarrollo y Sociedad*, 69, 187-234. <https://doi.org/10.13043/dys.69.6>
- Guzmán, R., y Ecima, I. (2011). Conocimiento práctico y conocimiento académico en los profesores del nivel inicial (seis preguntas). *Folios*, (34), 3.13. <https://doi.org/10.17227/01234870.34folios3.13>
- Higueta Bedoya, N. M. (2016). Identidad profesional de las madres comunitarias: entre biografías y

- narrativas: una investigación sobre la profesionalización (Tesis de Maestría). Universidad de Antioquia, Medellín.
- Instituto para el Desarrollo y la Innovación Educativa, -IDIE - (2008). Formación de docentes y educadores en educación infantil. Una apuesta clave para el desarrollo integral de la primera infancia. Bogotá D.C., Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Recuperado de: <https://www.oei.es/historico/noticias/spip.php?article4866>
- Las Igualadas [@LasIgualadas]. (2018). ¿Conoces la historia de las madres comunitarias? [Archivo de video]. Recuperado de: <https://youtu.be/Uno7FchgVjM>
- McGillivray, G. (2008) Nannies, nursery, nurses and early years professionals: Constructions of professional identity in the early years workforce in England, *European Early Childhood Education Research Journal*, 16(2), 242-254, DOI: 10.1080/13502930802141659
- Ministerio de Educación Nacional. (2014). Sentido de la educación inicial. Bogotá D.C.: MEN. Recuperado de: <http://www.deceroasiempre.gov.co/Prensa/CDocumentacionDocs/Documento-N20-sentido-educacion-inicial.pdf>
- Ministerio de Educación Nacional. (2014a). Cualificación del talento humano que trabaja con primera infancia. Documento No. 19, Referentes técnicos para la cualificación del talento humano que trabaja con primera infancia. Bogotá D.C.
- Ministerio de Educación Nacional. (2014b). Modalidades y condiciones de calidad para la educación inicial. Guía No. 50, Serie de orientaciones para favorecer la calidad de la educación inicial en el marco de la atención integral. Autor: Bogotá D.C.
- Mitchell, L., Clarkin-Phillips, J., Archard, S., Arndt, S., & Taylor, M. (2019). What do they do all day? Exploring the complexity of early childhood teachers' work. *Early Childhood Folio Online First*, 23(1), 1-7. Recuperado de: <https://www.nzcer.org.nz/>
- Moss, P., & Urban, M. (2010). *Democracy and Experimentation: two fundamental values for education*. Guetersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Oberhuemer, P. (2012). Radical Reconstructions? Early Childhood Workforce Profiles in Changing European Early Childhood Education and Care Systems. En Dalli, C.; Miller, L.; Urban, M. (Eds.) (2012). *Early Childhood Grows Up. Towards a Critical Ecology of the Profession*. Serie International Perspectives on Early Childhood Education and Development. London: Springer
- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). (2001). *Starting Strong: early childhood education and care*. Paris: OECD.
- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). (2006). *Starting Strong II: early childhood education and care*. Paris: OECD.
- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). (2012). *Starting strong III: A quality toolbox for Early Childhood Education and Care*, OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264123564-en>
- Organización Internacional del Trabajo (OIT). (2012). *Un buen comienzo: la educación y los educadores de la primera infancia. Informe para el debate en el Foro de diálogo mundial sobre las condiciones del personal de la educación de la primera infancia*. Recuperado de: https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/@ed_dialogue/@sector/documents/meetingdocument/wcms_171720.pdf
- Ospina, V. (2016). El docente del nivel inicial: retos para la formación profesional y continua. En *Revista Educación y Humanismo*, 18(30), 107-122. <http://dx.doi.org/10.17081/eduhum.18.30.1325>
- Patiño-Restrepo, J., y Silva-Carreño, G. (2019). Estudios generales: hacia profesionales íntegros y buenos ciudadanos. *UN Periódico digital*. Recuperado de: <http://unperiodico.unal.edu.co/pages/detail/estudios-generales-hacia-profesionales-integros-y-buenos-ciudadanos/>
- Peeters, J., Urban, M., & Vandebroek, M. (Eds.) (2016). *Pathways to professionalism in early childhood education and care*. Abingdon: Routledge.
- Peeters, J. (2008). The construction of a new profession: A European perspective on professionalism in in *Early Childhood Education and Care*. Amsterdam: SWP Publishers.
- Pinzón, M. (2015). Madres comunitarias: un caso paradigmático de la forma en que el derecho produce identidades. *Revista CS*, (15), 111-139. <https://doi.org/10.18046/recs.i15.1910>

- Pirard, F., & Barbier, J. (2012). Accompaniment and quality in childcare services: the emergence of a culture of professionalization. *Early Years*, 32(2), 171-182, DOI: 10.1080/09575146.2011.642852
- Rodríguez, G., Gil, J., y García, E. (1999). Metodología de la investigación cualitativa. Ediciones Aljibe: Málaga .
- Rodríguez, A., Flórez, R., y Gómez, D. (2016). La formación en ciudadanía en escenarios de educación inicial: una experiencia con madres comunitarias. *Panorama*, 10(18), 102-119.
- Rosemberg, F. (2009). La deuda latinoamericana con respecto a los niños y niñas menores de seis años. En Torrado, M. (Ed.) (2009). Retos para las políticas públicas de primera infancia. Observatorio sobre infancia, Centro de Estudios Sociales – CES, Facultad de Ciencias Humanas, Bogotá D.C.: Universidad Nacional de Colombia.
- Salazar, M. (2006). El proceso de profesionalización del trabajo social. En *Trabajo Social*, (8), 27-36. Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de Colombia
- Sarramona, J., Noguera, J., y Vera, J. (2009). ¿Qué es ser profesional docente? Teoría de la Educación. *Revista Interuniversitaria*, 10. Recuperado de: <http://revistas.usal.es/index.php/1130-3743/article/view/2812/2847>
- Schwartz, K., Cappella, E., Aber, J., Scott, M., Wolf, S., & Behrman, J. R. (2019). Early Childhood Teachers' Lives in Context: Implications for Professional Development in Under-Resourced Areas. *American Journal of Community Psychology*. doi:10.1002/ajcp.12325
- Secretaría Distrital de Integración Social, Universidad Pedagógica Nacional, Secretaría de Educación Distrital. (2013). Lineamiento pedagógico y curricular para la educación inicial en el Distrito. Bogotá D.C.: SDIS, UPN, SED. [pdf]
- Servicio Nacional de Aprendizaje -SENA-. (2008). Caracterización Ocupacional de Atención a la Primera Infancia en Colombia. Bogotá.
- Sevilla, M. (2017). Panorama de la educación técnica profesional en América Latina y el Caribe. Serie Políticas Sociales, Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL). Santiago de Chile: CEPAL-UN.
- SIPI. (2019). Hogares comunitarios. Sistema de Información sobre la Primera Infancia en América Latina. Recuperado de: www.sipi.siteal.iipe.unesco.org/politicas/1375/hogares-comunitarios
- Taggart, G. (2016). Compassionate pedagogy: the ethics of care in early childhood professionalism. *European Early Childhood Education Research Journal*, 24(2), 173-185, DOI: 10.1080/1350293X.2014.970847
- Tenti, E. (1995). Una carrera con obstáculos: la profesionalización docente. Texto de la conferencia magistral pronunciada en el simposio internacional: Formación docente, modernización educativa y globalización. México D.F.
- Torrado, M., Gaitán, M., Bejarano, D., y Torrado, M. (2017). La política pública para la primera infancia frente a la desigualdad social en Colombia. En Durán-Strauch, E., y Torrado-Pacheco, M. (Eds.) (2017). Políticas de infancia y adolescencia ¿Camino a la equidad? Bogotá D.C.: Colección Centro de Estudios Sociales -CES-, Universidad Nacional de Colombia..
- Torrado, M., Gaitán, M., y Bejarano, D. (2009). La educación inicial en Colombia, ¿tema resuelto?. En Torrado-Pacheco, M. (Ed.) (2009). Retos para las políticas públicas de primera infancia. Observatorio sobre infancia, Centro de Estudios Sociales – CES, Facultad de Ciencias Humanas, Bogotá D.C.: Universidad Nacional de Colombia.
- Torrado-Pacheco, M. (Ed.) (2009). Retos para las políticas públicas de primera infancia. Observatorio sobre infancia, Centro de Estudios Sociales – CES, Facultad de Ciencias Humanas, Bogotá D.C.: Universidad Nacional de Colombia.
- Universidad del Valle, Universidad Nacional de Colombia, y Universidad Industrial de Santander. (2007). Evaluación nacional de la modalidad de Hogares Comunitarios de Bienestar Familia, Mujer e Infancia HCB-FAMI. Informe de investigación. Bogotá, D.C.: Instituto Colombiano de Bienestar Familiar. Recuperado de: https://www.icbf.gov.co/sites/default/files/evaluacion_hcb-fami.pdf
- UNESCO. (2016). Estado del arte y criterios orientadores para la elaboración de políticas de formación y desarrollo profesional de docentes de primera infancia en América Latina y el Caribe. Santiago de Chile: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Re-

- recuperado de: www.redage.org/sites/default/files/adjuntos/estado_del_arte_politicas_for_inicial_en_infancia_1.pdf
- Universidad de La Sabana. (2016). Análisis cualitativo y cuantitativo de la oferta de formación educativa y la demanda laboral para educación inicial en el marco de la atención integral a la primera infancia, existente en las regiones definidas (Producto 2). Convenio de asociación No. 800 2006 suscrito entre el Ministerio de Educación Nacional y la Universidad de La Sabana.
- Urban, M., Cardini, A., Guevara, J., Okengo, L., & Flórez, R. (2019). Early childhood development, education and care: The future is what we build today. 2030 Agenda for Sustainable Development- T20 Japan 2019. Recuperado de: <https://t20japan.org/wp-content/uploads/2019/03/t20-japan-tf1-3-early-childhood-development-education-and-care.pdf>
- Urban, M., Cardini, A., & Flórez, R. (2018). It takes more than a village. Effective early childhood development, education and care services require competent systems. Future of work and education for the digital age – T20 Argentina 2018. Recuperado de: https://t20argentina.org/wp-content/uploads/2018/07/TF-1-It-takesmore-than-a-village_final_with-template.pdf
- Urban, M. (2013). Sistemas competentes para la educación y cuidado en la primera infancia. En Flórez-Romero, R., y Torrado, M. (Eds.) Primera infancia, lenguajes e inclusión social: una mirada desde la investigación. Bogotá, Universidad Santo Tomás
- Urban, M. (2012). Researching Early Childhood Policy and Practice. A Critical Ecology. *European Journal of Education*, 47(4), 494 - 507.
- Urban, M. (2010). Rethinking Professionalism in Early Childhood: Untested Feasibilities and Critical Ecologies. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 11(1), 1-7. <https://doi.org/10.2304/ciec.2010.11.1.1>
- Urban, M. (2008) Dealing with Uncertainty: challenges and possibilities for the early childhood profession. *European Early Childhood Education Research Journal*, 16(2), 135-152. <http://dx.doi.org/10.1080/13502930802141584>
- Urban, M., Vandebroek, M., Laere, K., & Lazzari, A. (2012). Towards Competent Systems in Early Childhood Education and Care. Implications for Policy and Practice. *European Journal of Education*, 47(4), 508 - 526.
- Urban, M., Vandebroek, M., Van Laere, K., et al. (2011). Competence requirements in early childhood education and care. Final report. Brussels: European Commission. Directorate General for Education and Culture.
- Urban, M., & Dalli, C. (2008). Editorial. *European Early Childhood Education Research Journal*, 16(2), 131-133, DOI:10.1080/13502930802141576
- Valles, M. (1999). Técnicas de conversación, narración (II): la metodología biográfica. En Valles, M. (1999). Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional. Editorial Síntesis: Madrid.
- Vandebroek, M., Urban, M., & Peeters, J. (Eds.) (2016). Pathways to professionalism in early childhood education and care. Abingdon: Routledge.
- Zapata, B. y Ceballos, L. (2010). Opinión sobre el rol y perfil del educador para la primera infancia. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 8(2), 1069-1082. Recuperado de: http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1692-715X2010000200021&lng=en&tlng=