



**SISTEMATIZACIÓN DEL ACOMPAÑAMIENTO AL TALENTO HUMANO Y LA REFLEXIVIDAD PROPICIADA EN LA MODALIDAD PROPIA E INTERCULTURAL PARA LA PRIMERA INFANCIA EN SANTIAGO DE CALI POR PARTE DE FUNDACOPA.**

**Yohana Amaya Pinzón - Vanessa Wiedmann**

5/25/23

Maestría en Atención Integral a la Primera Infancia- ICESI

## Tabla de Contenido

Introducción .....	3
Capítulo I.....	4
Antecedentes .....	4
Contexto de la modalidad propia e intercultural.....	4
Descripción del Modelo Cariño.....	5
Condiciones de calidad y los componentes de las modalidades de atención. ....	7
Descripción de los componentes de la atención integral .....	7
Descripción del proceso de cualificación a implementar dentro del componente del talento humano en las modalidades de educación inicial. ....	8
Elementos o principios que orientan el proceso de formación del talento humano en el marco de Cariñoito. ....	11
Estado del arte del proceso de acompañamiento del talento humano que trabaja en primera infancia.....	12
Capítulo II .....	14
Acerca del objeto de la sistematización.....	14
I. Eje de sistematización o pregunta problema .....	17
II. Objetivos de la sistematización.....	17
Objetivo General.....	17
Objetivos Específicos.....	17
Sub-ejes de la sistematización .....	18
Capítulo III.....	19
Marco teórico .....	19
a. La cualificación y/o formación de agentes educativos y su rol en la primera infancia.....	19
b. Las prácticas pedagógicas.....	22
c. Las concepciones.....	23
d. Reflexividad .....	24
e. El enfoque diferencial.....	25
Capítulo IV .....	27
Diseño Metodológico.....	27
Tipo de investigación y Enfoque metodológico.....	27
Consideraciones éticas .....	28
Capítulo V.....	30
Análisis documental .....	30
i. Recuperación y reconstrucción de la práctica .....	30
ii. Descripción de la práctica .....	31
Reflexión e interpretación del relato.....	44

Conclusiones y aprendizajes adquiridos.....	51
Bibliografía.....	55
<b>Anexos</b> .....	<b>58</b>
Anexo 1. Preguntas orientadoras para el desarrollo de entrevistas semiestructuradas y grupo de discusión.....	58

# **SISTEMATIZACIÓN DEL ACOMPAÑAMIENTO AL TALENTO HUMANO Y LA REFLEXIVIDAD PROPICIADA EN LA MODALIDAD PROPIA E INTERCULTURAL PARA LA PRIMERA INFANCIA EN SANTIAGO DE CALI POR PARTE DE FUNDACOBÁ.**

## **Introducción**

El ejercicio de la sistematización no solo permitió identificar y describir la práctica objeto de este proceso, sino que a su vez condujo a una experiencia reflexiva sobre la importancia de reconocer el contexto y los saberes previos de las agentes educativas y cómo a partir de estos aspectos se puede realizar el acompañamiento técnico al talento humano de los servicios de primera infancia, toda vez que, no es suficiente contar con manuales u orientaciones teóricas para dicho acompañamiento, sino que estos requieren de adaptaciones y el desarrollo de estrategias para lograr un trabajo desde el ser y quehacer de todos los involucrados. Este documento presenta la propuesta de una sistematización de experiencias como modalidad investigativa relacionada con primera infancia, siendo la manera de trabajo de grado planteada en la Maestría de Atención Integral a la Primera Infancia de la universidad ICESI. A continuación, se presentan los principales hallazgos de la experiencia, con base en la estructura metodológica que se detalla más adelante.

Se encontró que el acompañamiento al talento humano realizado por FUNDACOBÁ contó con un enfoque reflexivo, resultado de un proceso de planificación y análisis, que permitió el desarrollo de las estrategias tales como diálogos, colectivos de pensamiento, entre otros. Dentro de los resultados clave de este proceso, se resalta la generación de conceptos movilizadores que conllevaron a la reflexión de las prácticas pedagógicas de las agentes educativas durante las sesiones de acompañamiento y a su vez a la construcción del horizonte de sentido.

Las estrategias de diálogos de acompañamiento, colectivos de pensamiento y el acompañamiento situado, permitieron la promoción del enfoque diferencial para la atención de los niños, niñas y familias, pero a su vez el reconocimiento de los saberes y prácticas culturales de la comunidad como pilar fundamental del proceso, utilizando como palabra dinamizadora la siembra, haciendo posible una real pertinencia cultural de todos los grupos intervenidos.

Lograr la identificación de la práctica pedagógica y reflexionar sobre ella desde un significado compartido, permitió mejorar e incluso transformar la misma, evidenciando que el agente educativo tiene un papel activo dentro del proceso de formación y esto también contribuye a fortalecer los procesos de acompañamiento.

Finalmente, se resalta que la propuesta de formación y las acciones que llevó a cabo el equipo de FUNDACOBÁ parte del reconocimiento de las diferencias de los grupos de atención de la UTS Colibrí, entendiendo su contexto y particularidades para encontrar un punto de convergencia con la participación de los agentes educativos y de las familias.

## Capítulo I

### Antecedentes

En Colombia la atención integral a la primera infancia tuvo sus inicios con la Ley 1098 de 2006 o también conocida como el Código de Infancia y adolescencia en la que además de reconocer los niños como sujetos de derechos, definió la obligatoriedad de garantizar la atención integral en la franja etaria de 0 a 6 años o primera infancia. Posteriormente, con la Ley 1295 de 2009 se reglamenta la atención integral y se definen competencias del nivel nacional y territorial (Departamentos, municipios y Distritos especiales), en el que se hace hincapié sobre la responsabilidad que tienen el Ministerio de Educación Nacional y el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar –ICBF– para garantizar la atención integral en nutrición, educación inicial según modelos pedagógicos flexibles diseñados para cada edad. Por otra parte, estableció que las administraciones territoriales debían desarrollar e implementar planes de atención integral a la primera infancia basados en diagnósticos locales y respondiendo a las necesidades de la población, mediante un trabajo articulado e intersectorial entre los actores del nivel territorial y el nivel nacional.

Con la promulgación de la Ley 1804 de 2016, se deroga la Ley 1295 y se establece la *Política de Estado para el Desarrollo Integral de la Primera Infancia de Cero a Siempre*, da la competencia a los diferentes actores sectoriales, destacando dos de estos. Para el caso del ICBF estableció que debía: i) armonizar los lineamientos de los diferentes servicios relacionados con la atención a la primera infancia y ii) organizar la implementación de los servicios de educación inicial bajo los referentes técnicos y en el marco de la Política de Estado. Bajo este contexto el ICBF organiza los servicios en cuatro modalidades de atención así: institucional, familiar, comunitaria y propia e intercultural. Para el caso del Ministerio de Educación (MEN), ratifica que éste debe orientar política y técnicamente la educación inicial, mediante la construcción de los referentes conceptuales, pedagógicos y metodológicos, que hacen parte de la implementación de los servicios antes mencionados.

En este contexto, el país se pone a tono con la legislación y construye los referentes técnicos tales como: i) el sentido de la educación inicial, ii) cualificación del talento humano, iii) modalidades y condiciones de calidad para la educación inicial; iv) orientaciones para el cumplimiento de las condiciones de calidad, entre otros. Todos estos documentos técnicos son transversales a las diferentes modalidades de atención a la primera infancia.

### Contexto de la modalidad propia e intercultural

La modalidad propia e intercultural surge en el marco de la *Política de Estado para el Desarrollo Integral de la Primera Infancia de Cero a Siempre* con el propósito de fortalecer la identidad cultural como parte del desarrollo individual de los niños y fortalecer el derecho

colectivo que tienen al pertenecer a un pueblo o comunidad. Esta construcción, se inicia entre el 2012 y el 2014, a través de un levantamiento de información con el apoyo del *Banco Interamericano de Desarrollo* (BID) sobre el “reconocimiento, valoración y celebración de las prácticas de cuidado y crianza desde lo cultural” (Ministerio de Cultura, 2022) junto con la creación y el trabajo continuo en la mesa de enfoque diferencial bajo el liderazgo de la *Comisión Intersectorial de Primera infancia*. Como resultado de los esfuerzos en el año 2017 y a través del ICBF se inicia la implementación de esta modalidad en comunidades indígenas del Cauca; Putumayo; Córdoba, Sucre; Chocó; Guaviare; César; Meta; La Guajira, así como comunidades afrocolombianas del Chocó y Bolívar (Ministerio de Cultura, 2022).

La modalidad cuenta con un manual operativo que orienta la implementación y se actualiza según las necesidades y lecciones aprendidas bajo la responsabilidad del ICBF. Con base en lo planteado en el manual, esta modalidad parte de la identidad particular y se fundamenta en la participación de las autoridades tradicionales y de la comunidad en general, logrando así dar cuenta de las particularidades y tradiciones en cuanto al cuidado, desarrollo integral de los grupos étnicos y poblaciones rurales. Esta modalidad se define con base en tres elementos: i) El fortalecimiento y la pervivencia cultural, ii) comprensión del territorio y iii) Una estructura social y política propia en la que se desarrolla la cotidianeidad. La población objetivo de esta modalidad son las “mujeres gestantes y niñas y niños hasta los cuatro (4) años, once (11) meses veintinueve (29) días de edad que requieren de educación inicial intercultural” (Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, 2022).

A partir de los lineamientos propuestos por el Instituto Colombiano de Bienestar familia (2022) en el manual operativo de la modalidad propia e intercultural, es posible exponer que ésta opera a través de tres (3) formas con estrategias del servicio que se concertan con las comunidades. Las estrategias están definidas como “una serie de acciones pedagógicas intencionadas y estructuradas que responden a las necesidades, capacidades, habilidades e intereses de niñas, niños y madres gestantes; a sus formas particulares de desarrollarse, aprender, interactuar, interpretar el mundo y apropiar el territorio; y de reconocer al otro en medio de su diversidad” (ICBF, 2022, p.15). Con relación a las tres formas de operación, estas son: i) encuentros con el entorno y las prácticas tradicionales; ii) encuentros en el hogar que se dan una vez al mes y deben propiciar la reflexión en torno a la educación inicial desde la cosmovisión de la comunidad y iii) encuentros comunitarios y encuentros grupales.

La atención se operativiza bajo el cumplimiento de estándares de calidad organizados en seis (6) componentes: Familia, comunidad y redes sociales, Salud y nutrición, Proceso pedagógico, Talento humano, Ambientes educativos y protectores, y Administrativo y de gestión.

## Descripción del Modelo Cariño.

Como se mencionó en párrafos anteriores, la Ley 1098 de 2006 (artículo 10), definió el

principio de corresponsabilidad en materia de la protección integral de los niños y adolescentes, en la que se entiende que éste es: “la concurrencia de actores y acciones conducentes a garantizar el ejercicio de los derechos de los niños, las niñas y los adolescentes. La familia, la sociedad y el Estado son corresponsables en su atención, cuidado y protección” (ICBF, 2006, p.11). Ahora bien, en cumplimiento de este principio para la implementación de la *Política de Estado para el Desarrollo Integral de la Primera Infancia*, la Alcaldía de Cali a través de la Subsecretaría de Primera Infancia y en el marco del Plan de Desarrollo municipal implementa un conjunto de acciones de carácter distrital para atender de forma integral y con calidad a la población infantil y sus familias. Bajo este contexto, la Alcaldía diseña y adapta los lineamientos del modelo de atención para la primera infancia denominado *Cariño* que responde al contexto y necesidades del Distrito de Santiago de Cali, manteniendo como referente los lineamientos nacionales y las formas de operación de las modalidades de atención definidas por el ICBF y por otra parte los referentes técnicos y metodológicos dados por el MEN.

La atención integral en el Distrito de Santiago de Cali se implementa por medio de los servicios de educación inicial establecidos en el modelo *Cariño*, definido como “una apuesta abierta, protectora y dinamizadora... con perspectiva intercultural, de género, soberanía y seguridad alimentaria y nutricional, enfoque de derechos y enfoques diferenciales de étnica, territorial y de participación para la atención integral de niñas y niños menores de seis años y de mujeres gestantes y en período de lactancia en Santiago de Cali.” (Alcaldía de Santiago de Cali, 2022). El programa de atención integral a la primera infancia en el marco del modelo de Cariño contempla tres modalidades de atención: i) la institucional; ii) la familiar y iii) la propia e intercultural. La implementación de estas modalidades se realiza mediante la prestación directa del ente territorial y/o el desarrollo de convenios o contratos de prestación de servicios con entidades sin ánimo de lucro denominadas entidades administradoras de servicios (en adelante EAS), quienes tienen a cargo la operación y administración directa de las modalidades cumpliendo los lineamientos técnicos.

Para el caso de la modalidad propia e intercultural en el marco del modelo *Cariño* de Santiago de Cali, la Alcaldía Municipal (2020) contempla tres formas de prestar el servicio a la población objeto de la intervención, estas son: i) Casas semillas de vida, ii) Casas Palenque y iii) Cariñitos. Las dos primeras brindan atención a niñas y niños de 6 meses hasta los 5 años, 11 meses y 29 días de edad, durante cinco días a la semana por ocho (8) horas diarias en espacios comunitarios y lugares disponibles, concertados y gestionados por las comunidades étnicas (Afrodescendientes, negras, raizales, palenqueras e indígenas) de Santiago de Cali y Cariñitos brinda la atención a niños y niñas entre los dos y cuatro años en espacios en un territorio determinado.

La pandemia por la COVID-19 que tuvo sus inicios en diciembre de 2019 y que permaneció durante los años 2020 y 2021, plantearon desafíos que dieron lugar a que la entidad territorial adoptará sus servicios de primera infancia. Esto implicó la firma del convenio interadministrativo 2021 entre la Alcaldía de Cali y el ICBF para aunar esfuerzos en pro de la implementación de la *Política de Estado de Cero Siempre* y, por otra parte, para dar

cumplimiento a la resolución 0356 del 2020 que autorizó la adecuación de servicios lo cual incluía el diseño, adopción e implementación de las orientaciones técnicas y operativas para las tres modalidades de atención bajo el esquema de atención remota en el Distrito de Santiago de Cali. Las orientaciones técnicas y operativas tenían como objetivo “brindar servicios de educación inicial en el marco de la atención integral, bajo el Esquema Cariño de Atención Remota, favoreciendo el proceso de desarrollo integral de niñas, niños en el *entorno hogar* y el acompañamiento a mujeres gestantes y mujeres en período de lactancia en el Distrito Especial de Santiago de Cali” (Alcaldía Distrital de Santiago de Cali, 2021. p. 12). Por atención remota se contemplaron varias alternativas: i) bimodal - grupo de niños de 2 años en adelante que asisten de manera presencial y voluntaria junto con niños que se atienden en remoto (virtual), ii) jornadas cortas - encuentros presenciales con un máximo de 3 horas diarias; iii) horarios flexibles - según la capacidad de infraestructura de la unidad de transformación social (en adelante UTS); iv) grupos pequeños - atención de 5 a 7 niños por aula o grupo; v) multi-edad - según el interés de las familias y vi) espacios abiertos alternos.

### Condiciones de calidad y los componentes de las modalidades de atención.

En el marco de la atención integral a la primera infancia, se definió y acordó la calidad en todas las atenciones, conceptualizando está desde un enfoque del sistema de calidad concluyendo que la calidad es “el conjunto de normas, procesos y procedimientos interrelacionados [...] íntimamente relacionados con el concepto de mejora continua, buscando satisfacer las necesidades y expectativas de calidad que tiene el país en materia de atención integral a la primera infancia” (Comisión Intersectorial para la Primera Infancia, 2013: 264). Lo anterior, conlleva a un consenso de país para construir los referentes técnicos para la atención integral a la primera infancia tales como: i) el sentido de la educación inicial, ii) cualificación del talento; iii) modalidades y condiciones de calidad para la educación inicial; iv) orientaciones para el cumplimiento de las condiciones de calidad, entre otros. (Ministerio de Educación Nacional, 2014, p. 13.). En este apartado abordaremos algunos elementos de estos referentes con relación al acompañamiento del talento humano.

### Descripción de los componentes de la atención integral

Para garantizar la calidad de las atenciones dentro del concepto de atención integral a la primera infancia, las modalidades de atención deben implementar acciones para seis (6) componentes, partiendo de las orientaciones descritas por el Ministerio de Educación Nacional (2014) en la guía No. 50 “Modalidades y condiciones de calidad para la educación inicial”. Estos componentes se describen brevemente y de manera explícita según los lineamientos propuestos a continuación:

- Familia, comunidades y redes sociales: Partiendo de la corresponsabilidad, las modalidades deben asumir la función de formación, asesoría y acompañamiento a las familias o cuidadores para fortalecerlas en sus funciones y potenciar el desarrollo de

los niños y niñas.

- Salud y nutrición: las modalidades son escenarios para propiciar la formación de hábitos de vida saludables y para la implementación de acciones que contribuyan a garantizar una buena salud y nutrición.
- Proceso pedagógico: desde un trabajo intencionado, en el que se parte del reconocimiento de las niñas y los niños como sujetos competentes, con intereses y saberes con los que hay que trabajar para ampliarlos y complejizarse, se materializa con acciones de carácter pedagógico y de cuidado.
- Talento humano: se refiere a las acciones orientadas a humanizar y flexibilizar la atención, y garantizar que las modalidades cuenten con el personal idóneo y suficiente para cada uno de los componentes.
- Componentes ambientes educativos y protectores: hace alusión a los espacios físicos, la dotación y el equipamiento de utilizar y aprovechar para que las niñas y los niños interactúen con otros y vivan experiencias novedosas y desafiantes, en condiciones de bienestar, seguridad y salubridad.
- Componente proceso administrativo y de gestión: hace referencia a la definición, logro, evaluación, además de la mejora continua y sistemática del servicio de educación inicial en el marco de una atención integral.

Descripción del proceso de cualificación a implementar dentro del componente del talento humano en las modalidades de educación inicial.

Para lograr contar con talento humano idóneo tal y como lo plantean los referentes técnicos, propuestos por ICBF (2019) en el Manual Operativo para la Atención a la Primera Infancia se requiere de procesos de cualificación que contribuyan a “fortalecer sus prácticas laborales en la atención de las niñas y los niños actualizando, ampliando y resignificando las concepciones, creencias y saberes que influyen en la promoción del desarrollo integral” (Comisión Intersectorial para la atención integral, 2013: pp.259 - 262). La cualificación entonces, es un proceso permanente y de largo plazo, destacando que este “no se reduce a capacitaciones puntuales o procesos instruccionales destinados a la difusión de información sobre la primera infancia... constituye un proceso permanente de resignificación y reorientación de las formas de relación con las niñas y los niños, de las comprensiones que poseen los diferentes actores sobre la primera infancia, del desarrollo en este momento del ciclo vital y de las prácticas que realizan cotidianamente para promover el desarrollo humano de las niñas y los niños.” (Ministerio de Educación Nacional, Documento 19. 2014).

“La cualificación del talento humano que trabaja con la primera infancia se concibe como un proceso estructurado en el que las personas actualizan y amplían sus conocimientos, resignifican y movilizan sus creencias, imaginarios, concepciones y saberes, y fortalecen sus capacidades y prácticas cotidianas con el propósito de mejorar en un campo de acción determinado. Esta se caracteriza por reconocer los saberes y experiencias en torno a la atención integral de la primera infancia de las y

los participantes como punto de partida para la construcción de nuevos conocimientos, los cuales son el resultado de la reflexión que se realiza sobre las acciones cotidianas y la puesta en diálogo de los saberes y experiencias construidos en las prácticas con las comprensiones que la ciencia y la política tienen hoy del desarrollo de la primera infancia”. (MEN, Documento 19. 2014. p. 15).

Existen seis elementos claves para favorecer la transformación de las prácticas a partir del proceso de cualificación, conforme al documento 19 del Ministerio de Educación (2014), estas son, explícitamente:

- El reconocimiento de la práctica, es decir, dentro del proceso de cualificación se deben propiciar espacios de socialización, comunicación y reflexión de las experiencias y saberes de los diferentes actores involucrados
- Al reconocer que las prácticas constituyen una fuente de conocimiento, que al mismo tiempo las transforma, no se estructuran en función de unos contenidos que se deben transmitir, sino que buscan que los participantes amplíen la capacidad de reflexión sobre sus acciones cotidianas.
- Los procesos de cualificación se articulan con el trabajo cotidiano que realizan los actores en los diferentes contextos de la atención a las niñas y los niños y de la gestión que la favorece.
- La cualificación debe permitir que las y los participantes puedan alternar, de manera permanente, la acción con la reflexión, la teoría con la práctica, bajo la idea de que los actores que participan en este proceso de cualificación se constituyen, al mismo tiempo, en generadores de acciones tendientes a aportar soluciones a su contexto y en generadores de conocimiento sobre las acciones que llevan a cabo, siendo ellos mismos los beneficiarios de dicho conocimiento.
- Debe responder a la pluralidad y heterogeneidad de situaciones y contextos de atención y de gestión con el fin de que los distintos saberes y experiencias se conviertan en recursos de aprendizaje que se ponen en juego para comprender los problemas y actuar frente a ellos.
- Deben realizarse de manera continua, de tal forma que se asegure, permanentemente, la interacción entre las prácticas y los procesos de construcción de conocimiento. La cualificación no constituye, en este sentido, un aspecto externo a la práctica, sino que se configura como uno de sus momentos, el momento reflexivo que se requiere para leer y decantar las acciones y, de este modo, resignificarlas. La cualificación, entonces, debe ser entendida como un proceso de aprendizaje constante.

Adicionalmente, el MEN sugiere que el proceso de cualificación debe propiciar la construcción de conocimiento y aprendizajes en función de cuatro ejes temáticos y transversales a la atención integral:

- Las concepciones de niñez y desarrollo integral de la primera infancia.
- La intersectorialidad y la integralidad en la atención.

- La generación de alternativas y formas de atención innovadoras en el marco de las políticas públicas con enfoques poblacionales y territoriales.
- El reconocimiento de la diversidad y la atención diferencial

Frente a este último se hace un énfasis, toda vez que para lograr el reconocimiento de la diversidad y la atención diferencial se requiere el desarrollo de competencias. Florez (2013), citado por el MEN (2014, p.21), se refiere a que esto precisa de “conocimientos específicos, habilidades y competencias para abordar los contextos de diversidad”, que den lugar a “prácticas inclusivas que faciliten la socialización de los niños y familias dentro de una pluralidad de valores”.

- a. Elementos o principios que orientan el proceso de formación del talento humano en el marco de las orientaciones del ICBF de la modalidad propia e intercultural.

Dentro del alcance del manual operativo de la modalidad propia e intercultural, se define que este “es el insumo para los ejercicios de asistencia técnica, supervisión, interventoría, cualificación y fortalecimiento a cargo del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF) y las Entidades Territoriales”. Por lo anterior, se tomarán los siguientes elementos establecidos por ICBF (2022) como referentes para el componente del talento humano:

- La conformación del equipo de trabajo de la modalidad propia e intercultural cuenta con la participación de perfiles comunitarios, como agentes educativos comunitarios o dinamizadores comunitarios, los cuales son concertados teniendo en cuenta criterios de calidad como: experiencia en atención a la primera infancia y/o procesos de formación y cualificación relacionados con primera infancia. (p. 39)
- Dentro del proceso de planificación de la modalidad se deben gestionar planes tales como el proyecto pedagógico y el plan de cualificación del talento humano. Durante la implementación se debe llevar una bitácora mensual de atención que es un instrumento de gestión del servicio que permite la organización y planeación de las estrategias del servicio en cada unidad de atención o UCA. (p. 47)
- El componente del talento humano implica la cualificación lo que posibilita fortalecer sus prácticas laborales en la atención de las niñas, niños y mujeres gestantes, actualizando, ampliando y resignificando las concepciones, creencias y saberes que influyen en la promoción del desarrollo integral (p. 117)
- El estándar 29 contempla el desarrollo de jornadas pedagógicas mínimo una vez al mes con el talento humano para fortalecer su trabajo. (p.115) Como orientación para su cumplimiento se plantea:

- Las jornadas de reflexión pedagógica son espacios participativos de diálogo y reflexión sobre el quehacer del proceso pedagógico que le da acento y sentido a la educación inicial.
  - Se nutren del proceso de planeación pedagógica, del seguimiento al desarrollo; de allí que sea necesario que se fomente una actitud reflexiva del talento humano a lo largo de todo el proceso de atención y se enriquezca desde el diálogo interdisciplinario.
  - Estas jornadas deben incluir reflexiones desde y sobre los saberes propios de la cultura, movilizandolos diálogos interculturales que le permita identificar los caminos a seguir para la implementación de una educación inicial que parte de lo propio, busca la construcción de relaciones interculturales y apuesta por fortalecer la construcción de la identidad étnico - cultural y la pervivencia cultural de las comunidades.
  - Deben revisar estrategias y acciones que permitan que en la implementación del servicio se favorezca el fortalecimiento de su identidad cultural, el fortalecimiento de la lengua propia y la vivencia de las actividades rectoras de la infancia desde la revitalización de la cultura.
  - Éstas se realizan en una (1) sesión de cuatro (4) horas de la atención en el mes, en donde se dialoga en clave de educación inicial y sus implicaciones particulares en el desarrollo de la prestación del servicio.
- El estándar 32 conlleva a que el responsable de la modalidad implemente, gestione y haga seguimiento al plan de cualificación del talento humano, de acuerdo con la oferta territorial - sectorial. (p.122)
    - El plan de cualificación debe incluir el objetivo del proceso, las temáticas, metodologías, número de horas, perfil del talento humano y número de participantes en cada temática, responsable (entidad o profesional que realiza la cualificación) y fecha en que se implementará.
    - La duración del plan de cualificación debe ser mínimo de 20 horas presenciales para cada perfil del talento humano, garantizando la cualificación al 100 % del mismo. Sobre lo anterior, este número de horas se proyectarán para ser implementadas durante la vigencia del contrato o convenio.

Elementos o principios que orientan el proceso de formación del talento humano en el marco de Cariño.

A partir de los lineamientos propuestos en el anexo técnico operativo *Cariño*, elaborado por la Alcaldía de Santiago de Cali (2021), en el que se explicitan las estrategias que caracterizan el acompañamiento técnico: diálogos de acompañamiento, colectivos de pensamiento y aprendizaje y acompañamiento in situ, es posible profundizar en los principios que orientan

este proceso de formación. Por lo que es importante conocer que este acompañamiento técnico busca, en primer lugar,

“favorecer la constitución de un escenario para las y los agentes educativos de reflexión permanente sobre la propia práctica; los procesos de las niñas y los niños y su lugar social y político; las problemáticas del contexto y las soluciones culturales que los diferentes actores aportan, en procura de hacer efectivos los conceptos de Educación Inicial en el marco de una Atención Integral y del Desarrollo Integral para la población de primera infancia de Santiago de Cali.” (Alcaldía de Santiago de Cali, 2021 p. 103)

En segundo lugar, es pertinente tener en cuenta que este se debe realizar en contexto, siendo primordial:

- El quehacer como posibilidad, creatividad, autovaloración y construcción colectiva
- La articulación a las cotidianidades sin entorpecer los ritmos de las mismas
- El reconocimiento de la singularidad de las características de los contextos en los que operan y de sus dinámicas.

Así, el fundamento de esta orientación se encuentra según los lineamientos, “en la comprensión que el *saber hacer* del agente educativo y su *saber estar* con las niñas y los niños, precisa del reconocimiento y valoración de la construcción que como sujeto se hace de acuerdo al grupo étnico y comunidad a la que se pertenece, a sus trayectorias de vida y a las particularidades contextuales y territoriales en las que se encuentra inserto.” (Alcaldía de Santiago de Cali, 2021, p.104). Se espera así, que esto contribuya de manera positiva en las experiencias educativas de las niñas y niños pero también del talento humano, dando lugar en los encuentros y en el hacer cotidiano de las UTS, un modo experiencial solidario, de diálogo y circulación de saberes.

Estado del arte del proceso de acompañamiento del talento humano que trabaja en primera infancia.

Bajo el anterior contexto, se resalta que en el proceso de formación es esencial reconocer los saberes y experiencias profesionales de los agentes educativos, y propiciar espacios que den lugar al intercambio de posturas, pues a través de la interacción con los demás es que podemos no sólo ampliar los diferentes puntos de vista sino reconocer aquello que diferencia a cada profesional, para así dar paso a la resignificación de concepciones que poco a poco se han construido. Lo anterior es posible identificarlo en sistematizaciones relacionadas con la temática de interés y que sirven como antecedentes y permiten justificar las implicaciones que conlleva un proceso de formación o cualificación al que hace mención el proceso que caracteriza las modalidades de educación inicial en Colombia. A continuación, un breve

resumen de éstas:

- a. En la sistematización del proceso formativo de maestros y maestras de la Secretaría de Educación que participaron en la línea de Investigación de Educación Inicial y Primera Infancia de la Maestría en Desarrollo Educativo y Social UPN – CINDE, cuyo objetivo fue “sistematizar la experiencia del proceso de formación de los participantes de la línea de investigación en Educación Inicial y Primera Infancia de la Maestría en Desarrollo Educativo y Social para visibilizar su impacto en sus prácticas profesionales”. (Betancourt & López, 2022), les permitió percibir los saberes por parte de los participantes, en relación con la reflexión sobre la práctica, puesto que se consideró que desde allí, “se generaron procesos que permitieron a los participantes situar ese saber práctico que traían consigo desde las instituciones, descentrarlo y resignificarlo a través del diálogo con los autores, el reconocimiento del otro, el respeto por la diversidad de opiniones, el compartir experiencias, etc.” (Betancourt & López, 2022, p. 92)
- b. La sistematización de experiencias de las maestras en formación desde la concepción de educación inclusiva, cuyo objetivo fue identificar las concepciones que tuvieron las maestras en formación acerca de Educación Inclusiva en diferentes contextos durante el Taller pedagógico investigativo de la Licenciatura en Educación para la primera infancia, en la Universidad San Buenaventura de Bogotá en el años 2017, resalta como hallazgo la importancia de las prácticas pedagógicas de las maestras, destacando que éstas les permitieron generar “un espacio de construcción colectiva, de relaciones afectivas entre niños, niñas, padres y comunidad educativa que potencializó las habilidades y destrezas propias de la primera infancia, identificando que la educación inclusiva es el reconocimiento de las diferencias desde el quehacer pedagógico, observando que no todos los niños aprenden de la misma forma.” (Castillo & Ramírez, 2017, p. 74)

Esta sistematización pretende identificar, describir y resignificar los factores clave y las lecciones aprendidas de la reflexión, las prácticas pedagógicas y el enfoque diferencial del acompañamiento técnico al talento humano realizado en la UTS Colibrí, de tal manera que permita generar experiencia y conocimiento situado en torno a la práctica desplegada por los actores de FUNDACOBÁ.

Se considera que esta sistematización es relevante en el área de primera infancia, toda vez que el acompañamiento técnico o formación continua, es un campo en constante adaptación y actualización para responder a los saberes y necesidades tanto del talento humano como de las familias, los niños y niñas que participan en los programas de primera infancia, por lo que es una oportunidad para comprender las herramientas y estrategias innovadoras que contribuyan a este proceso, pero por otra parte a la comprensión y aplicación del enfoque diferencial por parte de los agentes educativos, partiendo del reconocimiento del entorno, de los saberes propios y de la comunidad.

## Capítulo II

### Acerca del objeto de la sistematización

FUNDACOBÁ es una entidad sin ánimo de lucro con 20 años de trayectoria en el trabajo social con énfasis en población infantil y familia. Actualmente cuenta con sedes distribuidas en tres ciudades del país, estas son: Santiago de Cali, Medellín y Pereira en donde administran diferentes programas sociales con las Entidades territoriales del nivel municipal. La organización centra su actuación en la importancia de la educación desde la primera infancia y de esta manera incidir en la transformación de la vida de los futuros adultos y de las familias, a través de un abordaje interdisciplinario que guía y acompaña a los padres y cuidadores para resaltar su labor y rol en el proceso de desarrollo de sus hijos e hijas.

La fundación se plantea la consecución de tres objetivos:

“i) Promover, impulsar y fortalecer programas de desarrollo económico, social a través de la generación y apoyo de micro, pequeña y mediana empresa y en la ejecución de proyectos comunitarios conexos; ii) Fomentar, propiciar y contribuir a proteger a la diversidad e integridad del ambiente, ayudando a conservar áreas de especial importancia ecológica y impulsando la educación para el logro de estos fines y iii) Contribuir a la inclusión de los niños, niñas, jóvenes en la educación formal del país y su desarrollo en general, con énfasis en su nutrición.” (FUNDACOBÁ, recuperado de: <https://fundacionfundacoba.org/quienes-somos/>)

Fundacoba desarrolla e implementa las modalidades y servicios de primera infancia en el marco de la Política de Estado de Cero a Siempre, bajo los lineamientos y orientaciones técnicas establecidas en el nivel nacional y territorial. Dentro de estos se encuentran: i) modalidad institucional - servicios de centros de desarrollo infantil, hogares infantiles, preescolar integral; ii) modalidad familiar - servicio desarrollo infantil en medio familiar y hogares comunitarios. Como servicios adicionales cuenta con la implementación de los programas: generación con bienestar, mi familia y recuperación nutricional.

La experiencia a sistematizar se realizará en FUNDACOBÁ sede de Santiago de Cali utilizando los registros administrativos, fotográficos y encuentros con el equipo directivo y técnico de la UTS Colibrí- modalidad propia e intercultural, implementada en el barrio Sucre. La modalidad y servicio se implementó conforme a las orientaciones técnicas y operativas emitidas por la Entidad territorial y el ICBF, cuyo objetivo fue: “brindar servicios de educación inicial en el marco de la atención integral, bajo el *Esquema Cariño de Atención Remota*, favoreciendo el proceso de desarrollo integral de niñas, niños en el entorno hogar y el acompañamiento a

mujeres gestantes y mujeres en período de lactancia en el Distrito Especial de Santiago de Cali”.

En cumplimiento de los citados lineamientos la UTS Colibrí debió levantar y analizar información que le permitirá contar con una caracterización de las familias, del talento humano y de la infraestructura orientado así la organización de los grupos de beneficiarios, el tipo de atención más conveniente en términos de bioseguridad y asignando el talento humano para la respectiva atención. Finalmente, cada UTS construyó la programación de los encuentros teniendo en cuenta el horizonte de sentido o proyecto pedagógico, permitiendo una articulación entre el ámbito familiar y el comunitario cumpliendo con los propósitos de calidad de cada componente de la atención integral. Los componentes de la atención responden a los mismos establecidos en el nivel nacional, siendo estos:

- Familias, comunidades y redes sociales - que parte de una caracterización de las familias y/o cuidadores, del reconocimiento de su historia, cultura y contexto social y se acompaña de un plan de acompañamiento para fortalecer las relaciones de la familia como primer actor del desarrollo de los niños
- Salud y seguridad alimentaria y nutricional
- Proceso pedagógico - se materializa a través de diferentes formas, dentro de las que se incluye el horizonte de sentido o proyecto pedagógico; este es un documento que orienta al talento humano de la UTS para organizar, planificar e implementar la atención y el cuidado de la población beneficiaria del servicio. Su construcción implica un conocimiento y apropiación del sentido de la educación inicial, de reflexiones sobre las intencionalidades de esta, la definición del modelo pedagógico utilizando los pilares de Cariño, el involucramiento del agente educativo en el proceso, así como de las familias para el desarrollo infantil
- Ambientes favorecedores del desarrollo integral - alusivo a las condiciones de la atención remota y/o encuentros presenciales y
- Talento humano - conformación de los equipos de trabajo y acompañamiento técnico en dos fases: a) inducción y, b) fortalecimiento a través de estrategias como: diálogos de acompañamiento, colectivos de pensamientos y aprendizaje y el acompañamiento in situ
- Administrativo y de gestión - actividades que permiten la planificación, ejecución, seguimiento y evaluación del servicio en cada UTS.

La propuesta de atención debía ser pertinente y permitir el agenciamiento de la experiencia desde el niño o niña, provocando el descubrimiento, la exploración, el interés y la espontaneidad, así como la provocación de experiencias de cuidado y crianza para favorecer el desarrollo de los niños y niñas. Lograr lo anterior, implicaba realizar el acompañamiento técnico al talento humano y a partir de allí conducir la construcción del horizonte de sentido (conocido como proyecto pedagógico), utilizando los resultados de la caracterización de las familias, niños, niñas y de las agentes educativas pertenecientes al servicio, reconociendo los saberes y prácticas con relación al cuidado y crianza de los hijos.

El Servicio Cariño Colibrí desarrolló la modalidad propia e intercultural, teniendo a cargo 280 beneficiarios, atendidos por tres equipos interdisciplinarios, (coordinadoras, Profesionales de apoyo psicosocial, nutricionistas y auxiliares de enfermería) y distribuidos así: 2 grupos de 120 niños cada uno y uno de 40.

La sistematización se enfocará en el trabajo realizado por FUNDACOBA *en relación al componente de talento humano definido en el anexo técnico operativo Cariño*, haciendo énfasis en el acompañamiento técnico que plantea el servicio y que incluye el desarrollo de estrategias como: diálogos de acompañamiento, colectivos de pensamientos y aprendizaje y el acompañamiento in situ al personal de la UTS Colibrí que desarrolló la modalidad propia e intercultural en el servicio Cariñitos, ejecutado durante el último semestre del 2021.

Sistematizar esta experiencia involucra directamente a FUNDACOBA, a las agentes educativas de la UTS y a las maestras como responsables del proceso. Este proceso se considera relevante para los involucrados directos toda vez que permite; i) comprender el proceso realizado por FUNDACOBA durante el acompañamiento técnico, generando nuevas significaciones de lo realizado, contribuyendo a que en el mediano plazo se establezca la posibilidad de transformar los procesos de acompañamiento liderados o ejecutados por la entidad; ii) documenta las buenas prácticas que pueden ser replicados al interior de FUNDACOBA contribuyendo a la prestación de un servicio de calidad de la atención en primera infancia.

Para las agentes educativas de la UTS Colibrí, permitirá dar cuenta de las implicaciones que caracterizan su rol en el proceso de formación y acompañamiento técnico, comprendiendo y/o reconociendo la importancia de pensar y reflexionar sobre las prácticas pedagógicas a través de las diferentes estrategias planteadas por FUNDACOBA, conociendo así el objetivo de poner en diálogo sus saberes y acciones pedagógicas que implementan en su cotidianidad, que más allá de propiciar una reflexión, permite justificar y consolidar teórica y prácticamente su quehacer profesional.

Finalmente esta sistematización es relevante en el área de primera infancia, toda vez que el acompañamiento técnico o formación continua, es un campo en constante adaptación y actualización para responder a los saberes y necesidades tanto del talento humano como de las familias, los niños y niñas que participan en los programas de primera infancia, por lo que es una oportunidad para comprender las herramientas y estrategias innovadoras que contribuyan a este proceso, pero por otra parte a la comprensión y aplicación del enfoque diferencial por parte de los agentes educativos, partiendo del reconocimiento del entorno, de los saberes propios y de la comunidad.

Así pues, esta sistematización pretende identificar, describir y resignificar los factores clave y las lecciones aprendidas de la reflexión, las prácticas pedagógicas y el enfoque diferencial del acompañamiento técnico al talento humano, que utilizó tres estrategias: diálogos de acompañamiento, colectivos de pensamiento y aprendizaje y acompañamiento in situ, conjugando espacios presenciales y virtuales orientados a enriquecer el quehacer de los agentes

educativos. Finalmente, esperamos que esta sistematización contribuya con el fortalecimiento y/o adaptación del proceso de acompañamiento al talento humano realizado por FUNDACOBA y a su vez se convierta en un insumo para la reflexión y ajustes que se consideren pertinentes desde la entidad.

## I. Eje de sistematización o pregunta problema

¿Cómo las estrategias de diálogos de acompañamiento, colectivos de pensamientos y aprendizaje y acompañamiento in situ, realizadas por FUNDACOBA durante el segundo semestre del 2021 con las agentes educativas de la Unidad de Transformación Social (UTS) Colibrí en la ciudad de Santiago de Cali, permitieron implementar el componente de talento humano contemplado en el anexo técnico operativo Cariño?

## II. Objetivos de la sistematización

### Objetivo General

Identificar, describir y resignificar los factores clave y las lecciones aprendidas del acompañamiento técnico al talento humano de la Unidad de Transformación Social (UTS) Colibrí implementado por FUNDACOBA en la ciudad de Cali, durante el segundo semestre del 2021.

### Objetivos Específicos

- Recuperar y describir las estrategias que sustentaron el proceso de formación del talento humano de la Unidad de Transformación Social Colibrí en las prácticas pedagógicas de las agentes educativas.
- Recuperar y describir las estrategias que sustentaron el proceso de formación del talento humano del enfoque diferencial en las agentes educativas de la Unidad de Transformación Social Colibrí.
- Identificar los elementos característicos de los fundamentos de la propuesta de

formación y las acciones que implementaron los formadores para propiciar las prácticas pedagógicas reflexivas en las agentes educativas.

- Identificar los elementos característicos de los fundamentos de la propuesta de formación y las acciones que implementaron los formadores para propiciar el enfoque diferencial en las agentes educativas.

### Sub-ejes de la sistematización

Sub-eje 1: De qué manera las estrategias: diálogos de acompañamiento, colectivos de pensamiento y aprendizaje, y acompañamiento in situ, que hicieron parte del proceso de formación dieron lugar a la reflexión en las prácticas pedagógicas.

Sub-eje 2: De qué manera las estrategias implementadas: diálogos de acompañamiento, colectivos de pensamiento y aprendizaje, y acompañamiento in situ, que hicieron parte del proceso de formación dieron lugar a la promoción del enfoque diferencial.

Sub-eje 3: Cuáles fueron los elementos característicos de los fundamentos de la propuesta de formación y las acciones que implementaron los formadores para propiciar las prácticas pedagógicas reflexivas

Sub-eje 4: Cuáles fueron los elementos característicos de los fundamentos de la propuesta de formación y las acciones que implementaron los formadores para propiciar el enfoque diferencial.

## Capítulo III

### Marco teórico

A partir del objeto de la sistematización, así como del contexto, de los objetivos y ejes planteados, el marco teórico que guía el proceso conjuga cuatro conceptos relacionados con el acompañamiento y la formación del talento humano que trabaja con niños y niñas en la primera infancia, estos son: Lo que es y el propósito de la cualificación del talento humano en el marco de la atención integral de la primera infancia y cómo este incide en la reflexividad sobre las prácticas pedagógicas de las agentes educativas y la aplicación del enfoque diferencial que plantea la modalidad propia e intercultural.

#### a. La cualificación y/o formación de agentes educativos y su rol en la primera infancia

Hablar de formación del talento humano implica ubicar el lugar de la cultura en la construcción de los seres humanos y de qué manera la educación y los actores que hacen parte de ella, posibilitan los escenarios que median dicha constitución. Para esto, es relevante reconocer los postulados de Bruner (1997) en su libro “La educación, puerta de la cultura”, donde nos aproxima a los factores que hacen parte del individuo, su relación con el entorno y con los otros. En un primer momento, es posible partir de términos colectivos, en los que se propone que “la evolución de la mente humana está ligada al desarrollo de una forma de vida en la que la realidad está representada por un simbolismo compartido por los miembros de una comunidad” (p.21), este mundo simbólico no sólo se comparte en un momento de la historia por dichos miembros sino que se conserva y elabora a través de las generaciones, en la que por medio de esa transmisión continúa teniendo una identidad que sustenta las formas de vida de las comunidades.

Ahora bien, la cultura no sólo permea las relaciones entre los seres humanos y determina las formas de vida de una comunidad, sino que también se expresa de manera individual en la creación de *significado*, lo que supone “situar los encuentros con el mundo en sus contextos culturales apropiados para saber «de qué tratan»” (Bruner, 1997, p. 21), a su vez, Bruner (1997) menciona que aunque dichos significados se encuentren en la mente del individuo, estos tienen sus orígenes y su significado en la cultura que se crean, siendo esto crucial para asegurar su negociabilidad y comunicabilidad, aportando así los significados una base para el intercambio cultural.

Lo mencionado anteriormente, resulta esencial para establecer las bases teóricas que orientarán la interpretación del acompañamiento técnico como eje fundamental de la experiencia a sistematizar. No obstante, es sustancial partir de la premisa propuesta por el autor de que una sociedad organiza de diversas formas su sistema de educación, pues “la educación es una

importante encarnación de la forma de vida de una cultura, no simplemente una preparación para ella.” (Bruner, 1997, p. 31). En este sentido, es posible adentrarnos a aquello que concierne a la creación de significado y su relación con el entorno educativo, se resalta la importancia del significado de cualquier hecho, proposición o encuentro el cual es relativo a la perspectiva o marco de referencia del que se construye, aspecto que nos lleva a que las diversas interpretaciones que se le pueden atribuir a un significado no sólo reflejan según Bruner (1997) “las historias idiosincráticas de los individuos, sino también las formas canónicas de construir la realidad de una cultura”(p.32), hecho que da cuenta de que vivir en la cultura “es un juego mutuo entre las versiones del mundo que la gente forma bajo su oscilación institucional y las versiones que son producto de sus historias individuales”. (Burner, 1997, p.32)

Es así, como el contexto educativo se concibe como un escenario que da lugar a cultivar creencias, habilidades y sentimientos para transmitir y explicar las formas de interpretar el mundo, jugando un papel clave en la construcción de la identidad de los niños y niñas pertenecientes a esa comunidad. Habiendo expuesto la relación existente entre la cultura y la educación y las implicaciones que conlleva reconocer este contexto como un espacio que propicia la preservación de las formas de vida establecidas culturalmente, es pertinente profundizar en el rol que desempeña el agente educativo sobre todo en la primera infancia, para así desplegar los lineamientos propuestos por el Ministerio de Educación Nacional en la cualificación y/o formación de este.

El niño en su proceso de constitución subjetiva está acompañado continuamente por adultos que cumplen funciones esenciales en este momento de su vida, este rol no solo es atribuible a los cuidadores principales, sino también a los agentes educativos que interactúan con él en los diferentes entornos. Es pertinente considerar que el lugar que el adulto ocupa en la vida de las y los niños resulta significativo en la medida que, este sea un medio entre el niño y el mundo, pues es a través de los acercamientos que realiza el adulto por medio del uso que este le da a los objetos -por ejemplo-, el niño comienza a identificar no sólo su funcionalidad sino las intenciones que atribuye el otro en las interacciones, aspecto que le permite al niño poco a poco hacerlas suyas y a partir de ahí relacionarse con el entorno. Así, como lo menciona Rodríguez (2012) “los niños no se hallan en un “vacío material”, ni en una “burbuja puramente comunicativa”, cuando interactúan con los otros. La comunicación suele ser acerca de algo, ya que la autora propone que “el adulto actúa como un ‘embajador’ entre el mundo y el niño.” (Rodríguez, 2012, p, 24), particularidad que se da de diferentes formas, pues varía dependiendo de la cultura, el propósito de la interacción, el nivel de desarrollo en el que se encuentre el niño, entre otros factores.

En este sentido, es necesario partir de que los acercamientos que realiza el adulto en su acompañamiento al niño dependen de la historia y la cultura en la que este se comienza a incorporar. Por lo que resulta vital destacar que este lugar que desempeñan, en este caso, los agentes educativos, debe estar situado desde un punto en el que considere las implicaciones que conlleva ser parte de este proceso, ya que debería ser una persona que reconozca las posibilidades y sentires que sujetan la constitución de las y los niños. Es por lo anterior que el rol de educador en la primera infancia no se limita a asistir de manera funcional las necesidades

del niño sino también las exigencias biopsicológicas para las que está dispuesto, factor que pone en juego la identidad tanto profesional como personal de las y los maestros. Retomando así el fragmento de Ospina, Calderon, Quintero, Cantor y Villalobos (2018)

“La formación de la identidad profesional de la maestra maternal atraviesa de manera indisociable su propia identidad personal, situación que seguramente requiera, no sólo, como lo componen Soto y Violante (2014), una teorización sobre los contenidos de trabajo con los más pequeños, sino un trabajo profundo y cuidadoso sobre la formación de sensibilidades de la cultura y la vida que indefectiblemente compromete un trabajo de la maestra sobre sí misma” (p. 53)

Reconocer el rol del educador en primera infancia nos permite comprender las implicaciones de éste en el proceso de socialización y subjetivación de los niños y niñas, así como visibilizar la importancia de la cualificación dentro del proceso de gestión del talento humano en el marco de la atención integral. A través de la profundización de este apartado se delimita el proceso de acompañamiento técnico a los agentes educativos que es objeto de la sistematización y que es transversal a los tres objetivos específicos.

Como se mencionó en el capítulo I, la atención integral de primera infancia en Colombia, se orienta por lineamientos técnicos, dentro de los cuales se tienen los relacionados con el proceso de cualificación del talento humano conforme a lo establecido por el Ministerio de Educación Nacional. En los referentes teóricos, la cualificación es entendida como un proceso educativo que debe cumplir con los siguientes criterios: ser intencionada, estructurada y orientada a generar reflexiones sobre las prácticas y saberes de los involucrados, con el fin de actualizar y ampliar sus concepciones, pero también movilizar creencias, saberes, imaginarios que inciden en una mejoría del campo de acción de los agentes educativos. No obstante, es necesario resaltar que esta cualificación “se distancia de aquellos enfoques educativos que se centran de manera exclusiva en la transmisión de información, en la transferencia de metodologías o en la adquisición de miradas teóricas sobre temas referidos al desarrollo de las niñas y los niños”. (MEN, 2014, p.p 15-16)

Es así, que la cualificación que se plantea en primera infancia se aleja del enfoque de formación conductista y se asemeja más al enfoque humanista, reflexivo y crítico. Para el primero, se parte de la “cualidad del docente como persona, implica el autoconcepto, diálogo y comunicación entre sujetos” y en el enfoque reflexivo “la formación se realiza desde una perspectiva de investigación y reflexión sobre su práctica”. (Nieva & Martínez, 2016. p. 16). Ahora bien, este tipo de formación tal y como lo plantea Gorodokin, (2005), implica una acción profunda ejercida sobre el sujeto en este caso el agente educativo, tendiente a la transformación de todo su ser, que apunta simultáneamente sobre el saber-hacer, el saber-obrar y el saber-pensar, ocupando una posición intermedia entre educación e instrucción, lo cual incide en la práctica pedagógica, que será abordado a continuación.

## b. Las prácticas pedagógicas

Partimos de comprender el concepto de la palabra práctica, para lo cual el diccionario Real Academia Española hace alusión a “experimentado, versado y diestro en algo”, podemos decir que es el resultado de un ejercicio o actividad rutinaria y que sigue unas reglas. Ahora bien, en el contexto de la atención integral a la primera infancia y por ende a la práctica pedagógica, el Ministerio de Educación Nacional en los referentes técnicos para la educación, establece que esta es: una práctica responde a la actividad rutinaria que realiza el maestro y que responde a una planificación pensada y estructurada que parte de las necesidades de los niños, niñas y familias, por ende, tiene una intencionalidad pedagógica. Así, en estas prácticas pedagógicas, se parte de reconocer a las maestras y/o docentes como sujetos activos, quienes “tienen una historia particular y un saber, que crean, analizan y reflexionan para generar propuestas pedagógicas”. (MEN, 2017. p.p 25- 28).

Conocer y comprender el alcance de la práctica pedagógica, permite visibilizar las implicaciones profesionales (conocimiento técnico sobre el desarrollo infantil y modelos pedagógicos, la observación y el manejo de registros, creatividad e innovación, flexibilidad y adaptación a las necesidades y contextos diarios), que conlleva para un agente educativo llevar a cabo sus propuestas pedagógicas, pero también como incide la formación y acompañamiento que se realiza para incidir en su quehacer. Es a través de la identificación de la práctica o el saber-hacer del agente educativo, que es posible examinar, reflexionar, mejorar e incluso transformar la misma, para lo cual se utilizan diferentes estrategias y experiencias que permitan al maestro participar con un papel activo dentro del proceso de formación y por otra ser consciente para implementar ajustes pedagógicos en su saber-hacer. En este contexto, las prácticas pedagógicas se convierten en un medio para la socialización en el que existe un sujeto mediador y/o pedagógico que se relaciona e interactúa con otro sujeto, produciendo situaciones “educativas complejas las que encuadran y precisan una pedagogía” (Agudelo Carvajal et al., s.f, p. 7.)

Rojas y Castillo (s.f.), concluyen en su documento que “la práctica pedagógica, se considera como un proceso donde se aprende socialmente y cuyo interés es permitir que el docente se desempeñe integralmente, para responder eficazmente a las necesidades de un contexto educativo toda vez que el docente es una persona importante en la comunidad y su acción no pasa desapercibida” (p.11). Lo anterior, en consonancia con lo expuesto por Zabala (2008) y citado por Rojas et al, quién definió la práctica como una interacción, a través de la cual se permite el desarrollo de competencias cognitivas, posibilita la generación de significados, la interacción entre pares y por ende la autonomía del individuo.

Las prácticas pedagógicas son el cómo los docentes o maestros orientan su quehacer y por ende se convierte en un ejercicio de reflexión en el que las diferentes estrategias implementadas pueden transformar escenarios y los procesos de enseñanza. Lo anterior, implica comprender que cada agente educativo y niño o niña, tiene un estilo para enseñar y aprender y esto configura la relación entre el binomio, pero también de cómo se vive la experiencia (Caballero Marín et al., 2018, p. 168)

En este contexto la práctica pedagógica, se convierte en un elemento fundamental para realizar el acompañamiento técnico por FUNDACOBA a las agentes educativas de la UTS Colibrí, pues es sobre esta que se generan los escenarios de reflexión y discusión, el reconocimiento de la práctica para el desarrollo del maestro y de nuevas experiencias que construye día a día en el aula o entornos en los que trabaja, reconociendo la reflexividad como un factor fundamental para la experiencia vivida.

### c. Las concepciones

Descifrar la manera en la que los individuos se relacionan consigo mismos, con su entorno y con sus pares, requiere realizar un acercamiento a los elementos que posibilitan su comprensión e interpretación del mundo. Para esto, es pertinente mencionar que, a lo largo de la vida, los sujetos en su interacción con los otros y su contexto van construyendo ideas que adquieren sentido a través de la experiencia, las cuales hacen parte del bagaje de marcos de referencia que constituyen sus conocimientos y posturas idiosincráticas. Dicha naturaleza, conlleva la consecución de concepciones que le permiten interpretar el mundo y a su vez actuar sobre estas ideas, aspecto que es relevante explicitar, pues conocer e identificar las concepciones que caracterizan a los individuos permite reconocer la singularidad de su experiencia y comprender sus formas de relacionarse.

En este sentido, se profundizará en la comprensión de este concepto a través de “las teorías implícitas” y cómo se evidencia de manera específica en los maestros, dando cuenta de la importancia de esta definición para comprender el sentido de sus prácticas pedagógicas. Así, es esencial iniciar mencionando que de acuerdo con Rodrigo (1985)

"Las teorías implícitas son unidades representacionales complejas que incluyen multitud de proposiciones organizadas en torno a un dominio concreto del mundo social. Sus funciones son múltiples; permiten interpretar o explicar comportamientos, establecer predicciones y tienen un valor prescriptivo marcando pautas o directrices a nuestra propia conducta social." (Rodrigo, 1985, p. 145)

De tal manera, los postulados de Rodrigo (1985) permiten vislumbrar que las teorías implícitas son características de los seres humanos y cumplen funciones fundamentales, como ayudar a explicar, predecir y planificar una conducta, además, representan conocimientos que se caracterizan por tener ciertas regularidades en las situaciones, comportamientos e ideas que perciben los sujetos de su entorno. Por lo que es preciso traer a colación que estas se adquieren a partir de las experiencias personales en situaciones recurrentes y que “tales recurrencias vienen propiciadas por las normas sociales y la cultura, que tienden a «uniformizar» la posible variedad de contextos y situaciones sociales" (Rodrigo, 1985, p.152).

Un ejemplo de teoría implícita se puede establecer por medio del papel social de la mujer, el cual se conoce con una concepción tradicional a la cual se le atribuyen características como:

“discreta, callada, cuidadora, es responsable de la crianza de los hijos” (Rodrigo, 1985) Aspecto que permite ilustrar que las teorías implícitas son aquellas representaciones a las cuales acuden los sujetos para comprender e interpretar las novedades de su ambiente, concepto que es esencial tener presente, pues como en todos los escenarios sociales, en el entorno educativo se crean concepciones alrededor de la infancia, de las prácticas de cuidado y crianza, del desarrollo, entre otras ideas que permiten al agente educativo desempeñar su rol y a su vez relacionarse con los niños y padres de familia.

Teniendo claro lo anterior, es posible por medio de los planteamientos de Jiménez y Correa (2002), conocer de qué manera se evidencian y a su vez definen las teorías implícitas en los maestros, por lo que hacen alusión bajo la propuesta de Marrero (1993) que son “teorías pedagógicas personales, reconstruidas sobre la base de conocimientos pedagógicos históricamente elaborados y transmitidos a través de la formación y en la práctica educativa.” (p. 529). No obstante, las autoras manifiestan que estas teorías se sustentan en un sustrato de origen cultural, idea que está fundamentada por un modelo que afirma que ésta aporta los contenidos y las formas de adquisición del conocimiento, mediante la recurrencia de prácticas culturales y formatos de interacción. Dando así lugar a que “los sucesivos episodios de contacto del sujeto con pautas práctica-formato, van conformando las experiencias del individuo. Cuando el sujeto aplica sus mecanismos cognitivos de inducción al conjunto de sus experiencias, genera las teorías implícitas.” (p. 529)

#### d. Reflexividad

Para profundizar en este concepto, se retoma la propuesta de Zeichner (1993) en la cual expone las ideas referidas al concepto del maestro como profesional reflexivo recurriendo al pensamiento de John Dewey, quien definía la acción reflexiva como la acción que supone una consideración activa, persistente y cuidadosa de toda creencia o práctica a la luz de los fundamentos que la sostienen y de las consecuencias a las que conduce. La reflexión no consiste en un conjunto de pasos o procedimientos específicos que haya que seguir los profesores. Es en cambio “una forma de afrontar y responder a los problemas, una manera de ser como maestro.” (p.3)

“La reflexión implica intuición, emoción y pasión: no es algo que pueda acotarse de manera precisa cómo han tratado de hacer algunos y enseñarse como un conjunto de técnicas para uso de los maestros.” (Zeichner, 1993, p.3)

Hay tres actitudes que según Zeichner (1993) propone Dewey a lo largo del texto, que considera necesarias para la acción reflexiva:

- Apertura intelectual: se refiere al deseo activo de atender a más de un punto de vista, a prestar plena atención a las posibilidades alternativas y a reconocer la posibilidad de errores incluso en nuestras más caras creencias.

- Actitud de responsabilidad: supone una consideración cuidadosa de las consecuencias a las que conduce la acción.
- Actitud de sinceridad: alude al hecho de que la apertura intelectual y la responsabilidad deben constituir elementos fundamentales de la vida del maestro reflexivo e implica que los maestros se responsabilicen de su propio aprendizaje.

#### e. El enfoque diferencial

El concepto de enfoque diferencial surge de los esfuerzos realizados en relación con garantizar los derechos humanos de poblaciones o minorías con y/o en riesgo de exclusión. En este sentido, el derecho Internacional humanitario así como otras convenciones relacionados con la temática, son un “referente del esfuerzo institucional para reivindicar la dignidad humana que inició con las comunidades étnicas o minorías, “reconociéndolos desde instancias legales como ciudadanos y/o colectivos sociales titulares de derechos, pero también como comunidades autónomas con modos - estilo de vida particulares con plena capacidad de dirigir - orientar su desarrollo económico, social y cultural”. Estas han ido avanzando en el tiempo y buscando garantizar la inclusión de otras poblaciones con mayor grado de vulnerabilidad, en donde encontramos que el enfoque diferencial responde también al género, pertenencia étnica, condición de discapacidad, migrantes y/o refugiados, entre otros, que buscan responder a la diversidad en la que vivimos. (García, 2018)

En el ámbito educativo se utilizarán dos referentes: la UNESCO y el Ministerio de Educación Nacional. Para la Unesco (2013) se concibe el enfoque diferencial “como un método de análisis y guía para la acción que busca hacer visibles las formas de discriminación contra aquellos grupos o pobladores considerados diferentes por una mayoría o grupo hegemónico y que a su vez retoma dicho análisis para brindar adecuada atención y protección de los derechos humanos a poblaciones determinada” (Arcos Sánchez & Villota Galeano, 2021, p. 12). Por otra parte y refiriéndonos a este enfoque en la educación inicial, el Ministerio de Educación Nacional (2014), hace alusión al concepto de diversidad y la define como “una realidad compleja que no se reduce a ciertos grupos de la sociedad”, tales como nivel socioeconómico, culturas, género, etc., sino que también incluye las “diferencias individuales dentro de cada grupo (capacidades, intereses, motivaciones, concepciones del mundo) y al interior de cada individuo (las personas van adquiriendo múltiples identidades a lo largo de la vida por la convivencia de nuevas experiencias)”. Sobre el reconocimiento de la individualidad establece que requiere “tratamientos diferenciales que permitan el goce y ejercicio de los derechos, así como la generación de condiciones para hacer posible el principio de no discriminación (Camargo Abello & Colombia. MEN, 2014, p.p 53-55)

En este sentido, trabajar el enfoque diferencial implica una “mayor especificidad” en la práctica pedagógica por parte del agente educativo, quien deberá hacer “ajustes en su atención, en términos pedagógicos, didácticos, físicos, culturales y sociales, entre otros, y mayores recursos materiales y simbólicos que beneficien a todo el grupo”. Frente a esto el MEN (2014), resalta

que “no se trata de diseñar prácticas educativas y pedagógicas para cada niña y cada niño, sino de conjugar la riqueza que deriva de las diferencias para enriquecer los procesos de desarrollo de todas y todos, posibilitando la exploración, la recreación, la acción y la transformación del mundo”. (MEN, 2014, p.53)

## Capítulo IV

### Diseño Metodológico.

#### Tipo de investigación y Enfoque metodológico

Este trabajo de sistematización, pretende identificar y describir cómo las estrategias de diálogos de acompañamiento, colectivos de pensamientos y aprendizaje y acompañamiento in situ, realizadas por FUNDACOBIA durante el segundo semestre del 2021 con las agentes educativas de la unidad de servicio Colibrí en la ciudad de Santiago de Cali, permitieron implementar el componente de talento humano contemplado en el anexo técnico operativo Cariño, para lo cual se realiza la reconstrucción de la experiencia utilizando la revisión documental, el levantamiento de información y la interpretación de los datos. La sistematización de prácticas educativas (SPE), está fundamentada por la Escuela de Ciencias de la Educación de la Universidad Icesi, quienes la definen como una propuesta potente que a través de la reflexión da lugar a que los distintos actores educativos construyan un relato colectivo sobre una práctica educativa en contexto (Castaño, et al. 2019).

El modelo que seguirá esta sistematización contempla tres partes que incluyen **descripción, reflexividad e interpretación** (DRI), las cuales permiten que emerja la experiencia de manera que en palabras de Castaño, et al. (2019) posibilite la generación de nuevas perspectivas de conocimiento. En términos generales, Castaño, et al (2019) define estos componentes así: i) **descripción** es la fase que pretende dar cuenta de manera rigurosa aquello que se da, los sucesos y hechos observables inscritos en la práctica; ii) la **reflexión** invita al investigador a pensar sobre sus actos en el contexto y desde ahí elaborar posturas críticas y constructivas; finalmente, iii) la **interpretación** es la fase en la que el dato empírico construido a partir de las imágenes analizadas, se mezcla de aspectos teóricos para encontrarles significados que tejen las relaciones, ideas, percepciones, etc., que constituyen la práctica, construyendo así su sentido y posibles explicaciones.

Ahora bien, es pertinente mencionar que esta sistematización estará orientada bajo el **enfoque hermenéutico**, pues lo que se busca rescatar en este método, según Ríos (2005) son *textos*, es decir narraciones enunciadas por los sujetos de la práctica que den cuenta de su mundo de sentidos, comprendiendo así dichas narraciones como **relatos** sobre una experiencia vivida. Lo anterior, ubica a la hermenéutica como un enfoque que “proporciona tanto una nueva forma de comprender los discursos como una nueva forma de interpretar la experiencia humana a partir de estos.” (p, 54), aspecto que permite conocer las percepciones de los agentes implicados en el acompañamiento técnico realizado por FUNDACOBIA, pues por medio de sus relatos podremos recuperar el sentido que tuvo para ellas y ellos la experiencia.

Finalmente, esta sistematización es de tipo **retrospectivo**, pues contempla la recuperación de la experiencia surgida durante el segundo semestre del 2021.

Las fases a desarrollar para llevar a cabo la sistematización son:

## i. Descripción de la práctica

- Diseño del marco teórico y conceptual de la práctica a sistematizar
- Diseño de categorías sobre las cuáles se recogerá y analizará la información.
- Diseño de instrumentos de recolección de información (entrevistas, grupos focales, relatos, materiales gráficos, análisis documental y relatos de flujo de proceso).
- Recolección de información
  - Empírica (relaciones e interacciones dadas en la práctica objeto, prácticas y significaciones)
- Organización de la información (codificación, clasificación según categorías, conexiones, asociaciones, etc).
- Relato de la práctica objeto de la investigación y que responde al problema o pregunta central.

## ii. Reflexividad de la práctica.

La reflexividad de la práctica se llevará a cabo desde el inicio y durante el proceso de sistematización de la experiencia. Esto a través de las reuniones con Fundacoba y las visitas programadas a la UTS Colibrí, en el que se podrá establecer una relación con los profesionales implicados, aspecto que dará lugar a la reflexión sobre las dinámicas ejercidas en el espacio de manera cotidiana, el rol que desempeña cada uno y sobre la acción de las maestrantes en la situación. Lo anterior se pretende realizar a través de los diarios de campo personales y sobre la fase llevada a cabo, esto con el fin de a partir de ahí desarrollar posturas críticas y constructivas.

## iii. Interpretación

En esta fase se utilizará el enfoque hermenéutico, en donde se buscará comprender y analizar de manera crítica la reconstrucción de la práctica objeto de la sistematización, utilizando las teorías, conceptos, categorías que orientaron la recolección de la información y a partir de allí hacer una interpretación de la experiencia.

Al ser el objeto de la sistematización el acompañamiento técnico al talento humano de la UTS Colibrí ubicada en el barrio Sucre de Santiago de Calí, se partirá del análisis de la documentación, las entrevistas semi estructuradas, los grupos focales, entre otros instrumentos por definir, que son herramientas que resultan de utilidad tanto para recoger la información como para interpretarla, ya que se caracterizan por dar lugar a la postura de los entrevistados, ubicándolos como un interlocutor válido y valioso para recuperar la experiencia vivida.

## Consideraciones éticas

La sistematización se guiará por principios éticos durante todo el proceso, tales como: respeto, imparcialidad, veracidad, credibilidad, transferencia y aplicabilidad de los resultados. Para lo anterior se realizarán las siguientes acciones:

- Para salvaguardar la propiedad intelectual, se utilizará la citación de las normas APA en su última versión.
- El levantamiento de información a través de entrevistas o grupos focales contará con consentimientos informados firmados por los participantes.
- Manejo confidencial de la información, relacionada con datos personales de los sujetos participantes.
- Credibilidad de la información, para lo cual se mantendrá la rigurosidad metodológica y la triangulación de información evitando parcialidad.
- Gestión para garantizar la seguridad de la información recolectada, para lo cual se dispondrá de una carpeta de respaldo y un OneDrive compartido con uso restringido a los responsables de la sistematización.
- Al inicio de la sistematización se firmarán las consideraciones del uso de la información y de los resultados de la sistematización, los cuales hacen parte de la Maestría y de FUNDACOBA como sujeto de la práctica a sistematizar.
- No existe conflicto de intereses para desarrollar la sistematización.

## Capítulo V

### Análisis documental

#### i. Recuperación y reconstrucción de la práctica

A continuación, se presenta el proceso y acciones realizadas por FUNDACOBA para diseñar la práctica objeto de la sistematización, junto con los actores y roles establecidos, en el marco de la implementación del acompañamiento al talento humano de la UTS Colibrí para la atención integral por medio de los servicios de educación inicial establecidos en el modelo Cariño liderado por la Alcaldía de Santiago de Cali.

<b>No/ orden en el proceso</b>	<b>Acción realizada</b>	<b>Responsable/ Rol</b>
1	Comprensión del direccionamiento de la propuesta pedagógica de las modalidades de atención integral a la primera infancia.	Directora FUNDACOBA - Coordinar los procesos a la interna y externa.
2	Acompañar y gestionar los espacios de participación y escucha del equipo que implementa la modalidad para lograr un “acercamiento paulatino”.	Directora FUNDACOBA - Coordinar los procesos a la interna y externa.
3	Comprender y conocer el contexto y experiencia de las maestras que hacían parte de la modalidad.	Directora FUNDACOBA - Coordinar los procesos a la interna y externa.
4	Gestionar el primer encuentro con el talento humano y socializar la propuesta pedagógica en el marco de la modalidad de atención y del manual de la Alcaldía de Santiago de Cali, desde la “siembra cariño”.	Directora FUNDACOBA - Coordinar los procesos a la interna y externa.
5	Atender el pedido de la Alcaldía, para trabajar hacia un horizonte de sentido desde lo político y técnico.	Directora FUNDACOBA - Coordinar los procesos a la interna y externa.  Facilitador de procesos de

		formación al talento humano/ Liderazgo técnico.
6	Planeación e implementación de la metodología para construir el horizonte de sentidos con la participación del talento humano.	Directora FUNDACOBA y Facilitador de procesos de formación al talento humano/ Diseñar e implementar.
7	Levantamiento, análisis, sistematización de información y desarrollo de línea de base del horizonte de sentido.	Facilitador de procesos de formación al talento humano/ Líder técnico.
8	Identificación de tendencias, agrupación de conceptos y desarrollo de un segundo encuentro para feedback del talento humano.	Facilitador de procesos de formación al talento humano/ Líder técnico.  Talento humano UTS Colibrí
9	Desarrollo del acompañamiento a la UTS Colibrí para la construcción del horizonte de sentido (proyecto pedagógico).	Facilitador de procesos de formación al talento humano/ Líder técnico.  Talento humano UTS Colibrí

## ii. Descripción de la práctica

La presente descripción se sitúa en el marco de la implementación de la modalidad propia e intercultural del modelo Cariño de Santiago de Cali, a través de la forma “Cariñitos” a cargo de FUNDACOBA, con énfasis en la aplicación ***del componente de talento humano definido en el anexo técnico operativo Cariño***, en el que se planteó el desarrollo de estrategias como: diálogos de acompañamiento, colectivos de pensamientos y aprendizaje y el acompañamiento in situ al personal de la UTS Colibrí que implementó la modalidad propia e intercultural, ejecutado durante el último semestre del 2021. La descripción se realiza a partir de los sub-ejes planteados para la sistematización y utilizando la información de las entrevistas, así como los documentos referidos por FUNDACOBA.

**Sub-eje 1:** De qué manera las estrategias: diálogos de acompañamiento, colectivos de pensamiento y aprendizaje, y acompañamiento in situ, que hicieron parte del proceso de

formación dieron lugar a la reflexión en las prácticas pedagógicas.

La implementación de la modalidad propia e intercultural y en particular la relacionada con el componente del talento humano, requiere la conformación del equipo de trabajo de la modalidad con la participación de perfiles comunitarios, tales “como agentes educativos comunitarios o dinamizadores comunitarios con criterios de calidad como: experiencia en atención a la primera infancia y/o procesos de formación y cualificación relacionados con primera infancia”. (ICBF, 2022. p. 39). Dentro del proceso de planificación de la modalidad se deben gestionar planes tales como el proyecto pedagógico y el plan de cualificación del talento humano, documentados a través de una bitácora mensual de atención considerado como un instrumento de gestión del servicio que permite la organización y planeación de las estrategias en cada unidad de atención o UCA.

FUNDACOBRA en cumplimiento del manual operativo del servicio realizó gestiones administrativas y técnicas adaptadas al contexto dado por la pandemia de la COVID-19, así como al tiempo de ejecución del contrato para diseñar e implementar su propuesta de formación y acompañamiento al talento humano que conforma la UTS Colibrí, la cual fue descrita así por los actores involucrados:

*“Resulta que, cuando inició la operación de la modalidad propia e intercultural la alcaldía de Cali con su equipo técnico hace una socialización de la modalidad propia e intercultural y en un apartado, pues en un punto de la agenda habla del horizonte de sentidos y allí se identifica que la Alcaldía siendo la entidad dueña del servicio, no tenía mucha claridad con horizonte de sentidos y generó también desinformación al talento humano respecto al horizonte de sentidos”. (Actor 2 J)*

*“La planeación consistía en decir, bueno si nosotros estamos trabajando... por ejemplo, nos sentábamos a planear y a leer qué es lo que nos estaba dando la alcaldía desde su propuesta pedagógica y metodológica y cómo lo vamos a llevar al trabajo con los coordinadores y los maestros, cómo iban a ser las dinámicas, los ejercicios, cómo te piensas aquí, los dos nos sentábamos era a plantear cómo desarrollar esas experiencias de campo allá, con ellos, para lograr el objetivo que teníamos nosotros, de entender qué era esta propuesta pedagógica desde la alcaldía y pensada desde lo que nosotros también como entidad nos pensamos la educación en la primera infancia” (Actor 1 S)*

*“Bueno, hubo un momento en que cuando llegamos a este proceso, estábamos un poquito confusas, por todo el tema del modelo Cariño, que era pues un modelo nuevo para nosotros, como con todas las expectativas que había de nosotros, y de este nuevo modelo que traía consigo una serie de cosas como lo es también el horizonte de sentido. Estábamos un poquito perdidos en cuanto a todo eso, pero luego, nos llegó un acompañamiento muy importante. (Actor 3A)*

El relato de los participantes deja ver, que, dentro del acompañamiento al talento humano, se priorizó atender las implicaciones que conllevaba implementar el nuevo modelo y por ende el proyecto pedagógico denominado horizonte de sentido, para lo cual FUNDACOPA desarrolla una serie de acciones que se describen a continuación:

*“Se hizo un ejercicio de indagar de dónde venía el horizonte, de leer el lineamiento técnico y entonces ya a nivel personal, se tenían claridades, pero cuando se generaban los encuentros con el talento humano no habían claridades de qué era el horizonte, para qué era, o cómo se desarrollaba. Y cuando uno se encontraba con esas preguntas, evidentemente se decía información tanto de los coordinadores, incluso tanto de Alcaldía, porque como le digo la Alcaldía lo socializo de una manera que generó confusión y eh pues obviamente de los equipos como tal, auxiliares, agentes educativos”. (Actor 2 J)*

*“Se inició primero, recogiendo por parte del talento humano, de la coordinadora, agentes educativos, auxiliares para ellos, qué es el horizonte de sentidos, o sea desde los imaginarios, a partir de esos imaginarios de manera muy general, se abordó también cuáles son las preguntas que el talento humano tenía sobre horizontes de sentidos, otro elemento que se abordó es cuáles son las propuestas a partir de ir respondiendo las preguntas que se pueden dar para la construcción de un horizonte de sentidos, y otro elemento es cuál es el ideal ser en términos de desarrollar un horizonte de sentidos en cuanto al impacto, o efectos o resultados que puede generar con los niños y las niñas. En esos cuatro elementos iniciales se abordó todo el acompañamiento pedagógico a la luz de horizontes de sentidos, que como lo digo, inicialmente había desinformación e imaginarios y confusión de cómo implementar”. (Actor 2 J)*

El relato permite evidenciar que el proceso de acompañamiento y formación al talento humano liderado por Fundacopa planteó las estrategias de diálogo y colectivos de pensamiento, para orientar la construcción del proyecto pedagógico y encauzar el acompañamiento al talento humano, que relatan así:

*“Bueno, la estrategia para mí, qué me ha resultado a mí con ellos, **esquemas de reflexión**, por ejemplo... a mí me gusta mucho por ejemplo dibujar en el papel, en el piso, generalmente pongo dos imágenes, de una niña y un niño y alrededor de eso empiezo a colocar todas las frases que ellos dicen, o por ejemplo, cuando les pregunto qué es para ti niño o niña o qué es para ti... les hago preguntas claves y empezamos a ponerlas alrededor, lo que para ellos representa y a partir de ahí empiezo a devolverles a ellos lo que han dicho, qué piensas de eso, qué piensas tú de lo que tu compañera ha dicho, qué puede estar pasando ahí en eso de cómo lo concibe ella, cómo lo concibo yo” (Actor 1 S)*

*“Allí hay que tener en cuenta, que, en el caso de las coordinadoras, ellas traían unos insumos previos de sus planeaciones, de sus acciones y entonces, hicieron el ejercicio ellas de manera interna de digámoslo así, de sistematizar, de tomar lo que ya*

*han hecho, e identificar allí prácticas, acciones realizadas, saberes socializados y traerlos para incorporarlos en la construcción del horizonte de sentidos. Documentar lo que ya se había hecho y hacer consciente de lo que ya habían realizado, había muchos elementos que se habían pasado en un informe, que se habían quedado allí, pero que tienen una gran riqueza para poder traer, reconocer, hacer consciente e incorporarlo en el horizonte de sentidos". (Actor 2 J)*

La recuperación de la práctica permite descubrir cómo las estrategias de diálogo y colectivos de pensamiento condujeron a la generación de conceptos agrupadores para encauzar el proceso de acompañamiento al talento humano de la UTS Colibrí, lo que les conduce a un segundo encuentro para retomar las ideas encontradas:

*"Se generaron como unos conceptos agrupadores, para a partir de esos conceptos agrupadores generar un segundo encuentro y hacer devolución a los equipos...Entonces, hacer devolución a los equipos, en el primer encuentro encontramos estos elementos se hizo este ejercicio de análisis y estos son los elementos agrupadores que encontramos, se encontraron". (Actor 2 J)*

*"Me acuerdo que estuvimos en una experiencia, me acuerdo estar en el auditorio del espacio de la fundación y en ese momento teníamos todos los carteles con las frases que ellas empezaban a decir, en todo lo que habíamos construido, hubo un momento donde lo que hicimos fue... vamos a hacer un recorrido entre todas y se van a distribuir y van a leer lo que cada una ha construido, eso se devolvía y empezábamos a dialogar frente a qué les surge a ustedes al leer ciertas frases en estos carteles, por ejemplo" (Actor 1 S)*

El proceso de acompañamiento según el relato obedece a un proceso de planificación, caracterizado por la formulación del diagnóstico o línea de base del Proceso Pedagógico, cuyo objetivo fue:

*"Brindar los elementos técnicos que orienten el proceso de acompañamiento del talento humano que trabaja en la implementación del modelo de Atención Cariño en Santiago de Calí y que reconozca el contexto cultural, social de las familias identificando los motivadores para construir un horizonte de sentidos con significancia en los encuentros pedagógicos". (Vidal, S. Ramírez, J. 2021)*

Ahora bien, la planificación del proceso consistió en realizar un ciclo de encuentros presenciales con los agentes educativos (coordinadores y maestras), levantar información en campo, sistematizar, categorizar y hacer un análisis a la luz del anexo técnico del modelo de atención Cariño de la Alcaldía de Cali, lo que permitió que FUNDACOBÁ organizará la información en cuatro "agrupadores", estos fueron: imaginarios, preguntas, emociones y capacidades. Dicha información, fue consolidada y condujo a la orientación estratégica del acompañamiento -el cual se recupera del análisis documental realizado en el marco de la sistematización- con el siguiente enfoque:

- Orientar en cuanto al contexto legal, institucional, contextual y conceptual con relación al horizonte de sentido con el fin de unificar criterios y dar a conocer desde donde se gesta el Proyecto Pedagógico Horizonte de Sentido (PPHS).
- Orientar desde las nociones de infancia en cuanto a desarrollo e integralidad que aporte a desapprendre de imaginarios como Meta respecto al Horizonte de Sentido.
- Ofrecer herramientas para la mochila como: Técnicas, medios, ayudas, experiencias, planeación estratégica, que aporten para llevar a cabo el Proyecto Pedagógico Horizonte de Sentido.
- Motivar para que todos desde el quehacer construyamos una forma de ser autores de nuestro método-guía.
- Fortalecer la mirada sistémica donde se involucre a las partes implicadas en el contexto del Proyecto Pedagógico Horizonte de Sentido, como actores activos dinamizadores y protagonistas de su aprendizaje. Infancia, familia, comunidad, equipo de trabajo, instituciones (Alianzas).
- Tomar como insumos la información obtenida en la focalización y caracterización para desarrollar el Proyecto Pedagógico Horizonte de Sentido desde las realidades, saberes, expectativas de las familias y contexto.

Con la formulación de la línea de base y/o diagnóstico, FUNDACOBA inicia el proceso de acompañamiento al talento humano, a través de dos vías: encuentros grupales de reflexión y grupos de trabajo mensual en la UTS liderados por la coordinadora. Los encuentros de acompañamiento presencial y/o virtual al talento humano propuesto por FUNDACOBA, son relatados por los agentes educativos como espacios de práctica, de uso del juego, de promoción del diálogo reflexivo, tal y como se evidencia en los siguientes relatos:

*“yo estaba acompañando el proceso pedagógico en más de 20 coordinadoras, con el ánimo de hacer acompañamiento, seguimiento y recomendaciones pues generamos espacios por meet, cierto?... ¿Cómo nos fue con el proceso?, lo que encontramos, qué elementos nos aportan para consolidar el documento horizonte de sentidos. Y una de las reflexiones o recomendaciones constantes, era que a la luz de esas preguntas iniciales, de esos imaginarios he, y un diagnóstico que se identificó ... había un confort pedagógico, había que trabajar en enriquecer las prácticas pedagógicas, resignificar, reconocer saberes, rescatar saberes, resignificar saberes ”“me reuní de manera virtual, por tiempo, por abarcar temas, retroalimentaciones de enriquecer las prácticas pedagógicas, imaginarios sobre infancia, he perspectivas históricas y culturales de infancia, para que se ampliará ese paradigma de nuestro quehacer, porque es un paradigma en el marco del confort...De hecho, cuando hablo*

*de ese confort pedagógico era también de la intención constante de cambiar el discurso y la intencionalidad del discurso, no hablar de actividad sino de experiencia”... y entonces en esos espacios, además de planear y retroalimentar, era una retroalimentación constante con el ánimo de enriquecer las prácticas pedagógicas. Lo hacían las coordinadoras, en algún momento estuvo yo presencial, pero también se hizo de manera virtual para poder hacer seguimiento, acompañamiento a los equipos”.* (Actor 2 J)

*“Cuando estábamos con él, era mucho como de práctica, de decir y hacer. Entonces, por ejemplo, si decimos es que el juego en los niños es importante porque esto desarrolla una serie de habilidades y aporta muchísimo en su desarrollo integral... “ah, bueno, pues si ustedes son las que van a acompañar a los niños, van a acompañar sus procesos, pues bueno, juguemos” porque ¿cómo vamos a acompañar. (Actor 4 M)*

*“Bueno, él usaba diferentes estrategias, él usaba la interacción entre todo el equipo, usaba mucho como la narrativa, a él le gustaba también que escribiéramos mucho, que tomáramos notas. También, como lo decía usted, hacíamos debates, teníamos conversaciones, escribimos mucho. (Actor 4 M)*

En cuanto a la periodicidad se evidenció que el acompañamiento técnico al talento humano de la UTS Colibrí, bajo el liderazgo de la coordinadora se realizaba de manera mensual y en sesiones de trabajo a través de colectivos de pensamiento, que se describen así:

*“Y como la unidad tiene allí su dinámica interna, en cada mes, he las unidades de atención, tienen algo que se llaman el GET que es el espacio de formación pedagógico o colectivo de pensamiento de aprendizaje y en esos colectivos obviamente recogían elementos para incorporar en el horizonte de sentidos. Obviamente nosotros, cuando estábamos haciendo el ejercicio se le invitaba a las coordinadoras que pudiéramos identificar lo que se había hecho, tomar buenas prácticas para traerlas, incorporarlas en el horizonte de sentido y que se aprovecharan esos espacios”.* (Actor 2 J)

*“bueno, los GEP, había unas temáticas instauradas desde los lineamientos y desde unos entregables, que le exige unos verificables desde lo pedagógico, desde SASAN, que es lo nutricional, y desde Familia, comunidad y redes, que hace parte lo psicosocial, habían unos entregables, sí o sí, que se tienen que aportar desde el lineamiento, que son los que nos van a verificar a nosotros, ¿cierto?... entonces busquemos hacer los GEP, buscar ese punto de convergencia desde lo pedagógico donde vamos a trabajar, entonces desde la pedagogía Wounaan, desde la pedagogía Yanacuna y lo que había occidental, hacer el taller”* (Actor 3 A)

El relato de las agentes educativas además de mencionar las estrategias implementadas durante el acompañamiento deja ver su percepción de este en relación con la incidencia que este proceso tuvo en su práctica pedagógica:

*“O sea, fue algo mágico. Para nosotros, como institución fue algo mágico y las maestras también, porque fue extraer ese niño interior, y decirle a ese niño interior que usted tiene ahorita un bagaje y un conocimiento que desde esta manera tan dinámica se puede dar a conocer” (Actor 3 A)*

*“Hubo un acompañamiento en específico, muy importante y que nos sirvió mucho, y que fue como una luz en el camino, que fue del maestro .... Él nos apoyó muchísimo en todo este proceso y en lo que se debía realizar o lo que se debía plantear antes de realizar alguna ejecución. Entonces estuvimos acompañados por él, él nos asesoró en muchísimas cosas, nos guió, nos dirigió; tuvimos la oportunidad de realizar creaciones, tuvimos también la oportunidad de narrar, de describir, de investigar, de jugar, de interactuar entre nosotras mismas. Tuvimos esa posibilidad de comprender también muchas cosas” (Actor 4 M)*

*“Bueno. El acompañamiento que tuvimos por parte del maestro fue como en esa construcción de un concepto del horizonte de sentido. Cuando nosotros dentro del horizonte de sentido trabajábamos, uno de los temas primordiales fue la **siembra**, entonces decíamos “es que la siembra no solamente es coger semilla. y sembrarlas, no sé qué, no sé cuánto, sino el cómo, muy metafóricamente, la siembra es el cuidado, es el riego, es como todo lo que integra una sí, pero digamos que esa semilla eran los niños y las niñas, entonces siempre uno se enfocaba como en que la siembra no era solamente el proceso de sembrar una planta, sino ese proceso de semilla con los niños y las niñas, que la semilla eran los niños, no solamente para nosotros, sino para su núcleo familiar y su entorno, cómo regábamos esa plantita, esa plantita la vamos a regar con valores, también desde salud y nutrición.” (Actor 5 Y)*

*“había miedo de todo un talento humano llegar a compartir con dos comunidades indígenas y de todos los referentes que ya teníamos en la cabeza, de todos los miedos, de que en el 2018 se murió un niño indígena allí, de que fue terrible, de que los pueblos indígenas esto, de que no se puede compartir esto, de que no se puede compartir lo otro, ¿sí? ....ya podemos decir que somos uno solo; con el acompañamiento del año pasado se hubieron grandes transformaciones, en él aprender de esas dos culturas, porque como te digo ellas conocen ya sus esas dos culturas, para estar allí hay que conocer, para no caer en errores, para no caer en supuestos, para no caer en críticas” (Actor 5 Y)*

A través del relato y la reconstrucción de la práctica, se evidencia como fue el abordaje de un concepto retomado de los saberes previos de las maestras, en donde el facilitador orienta un diálogo alrededor de su significado e implicaciones metafóricas relacionadas con su rol en el desarrollo de las niñas y los niños de la UTS Colibrí y desde allí se promueve una reflexión de sus prácticas pedagógicas, el cual se describe a continuación:

*“ese cuidado, ese estar sobre todas las cosas, estar pendiente como que se cumpla con los derechos de los niños y las niñas, entonces todo ese acompañamiento que nosotras tenemos con los niños y las familias sea ese proceso de siembra, ese ese riego, ese cuidado, como cuando le mandaron a usted la tareíta de la siembra, entonces*

*el frijol, entonces vamos a desarrollar y a ver ese proceso, como reventó el frijol, como va ese proceso de crecimiento, y el desarrollo de esa planta, entonces desde esa construcción de siembra, de ese concepto de siembra, entonces así mismo vamos a hacer ese proceso de acompañamiento con los niños, las niñas y las familias, desde ese punto de vista lo empezamos a trabajar el año pasado, y todos esos procesos de acompañamiento con la familia nos iba a iba a llevar a construir un horizonte de sentido, ese era más o menos como el acompañamiento, como el trabajo y que nos quedaba a nosotros como lo podíamos ir manejando, desde el concepto de la siembra, que era como un concepto como el más global de la producción que estábamos... de aprendizajes que teníamos ahí de los acompañamientos del maestro.” (Actor 5 Y)*

*“Bueno, cuando hablo de acompañar me refiero a que, no a dirigir al niño, no es entrar a dirigir al niño y a la niña, sino más bien acompañar ese proceso que ellos tienen, fortalecer esos procesos con los que ellos ya vienen, guiar esos procesos con los que ellos ya vienen. No imponer un proceso, no en buscar que ellos sean los que me sigan en lo que yo quiero lograr como docente, sino acompañarlo...” (Actor 4 M)*

*“Cuando hablo de provocaciones, es brindarles el espacio a ellos, a que ellos con todo lo que haya logren esa capacidad de asombro, logren esa capacidad de imaginar. Ellos son muy ingeniosos, entonces, cada vez que nosotros le podemos brindar un espacio de provocación en el que ellos solitos creen su propio mundo, fortalezcan sus propios procesos, pues ya sería una ganancia para nosotras como docentes” (Actor 4 M)*

Finalmente, se destaca que el diálogo que surge del abordaje del concepto no sólo permite reflexionar sobre las implicaciones que conlleva el rol como agentes fundamentales en el cuidado de las niñas y los niños, sino es una base fundamental para la construcción del proyecto pedagógico horizonte de sentido.

**Sub-Eje 2:** De qué manera las estrategias implementadas: diálogos de acompañamiento, colectivos de pensamiento y aprendizaje, y acompañamiento in situ, que hicieron parte del proceso de formación dieron lugar a la promoción del enfoque diferencial.

Al estar implementando la modalidad propia e intercultural, el acompañamiento realizado por FUNDACOBBA, con relación a la promoción del enfoque diferencial es relatada por el equipo formador y agentes educativos, así:

*“se hizo un encuentro con el talento humano en esa devolución y se invitó a lo siguiente: que ese horizonte de sentido, en su construcción tuviera un nombre técnico, ese nombre elaborado que recogiera esos elementos interculturales porque la modalidad es propia e intercultural y particularmente la unidad de atención colibrí atiende comunidad Yanacona, comunidad Inga, migrantes venezolanos. Allí como tal esa UTS tiene todo un componente intercultural, en esa lógica poder construir un horizonte de sentido que recogiera todos los elementos era todo un desafío y todo un reto, entonces se les invito a que de manera conjunta hicieran sus ejercicios internos*

*de trabajo y propusieran ideas y se construyera un horizonte de sentido no solo desde la interculturalidad del modelo, sino desde la interculturalidad de la unidad de atención y ellos crearon un nombre del horizonte muy técnico, pero también les invitaba construyamos un nombre pragmático, simple pero mágico”. (Actor 2 J)*

*“recuerdo que en una mesa de trabajo estaba un líder de la comunidad indígena con una mochila y hacíamos la metáfora como con la mochila en el contexto de nuestros ancestros es una herramienta... tener esa mochila, ese carriel, es producto de haber tejido muchos elementos, para tener ese elemento que es una herramienta. Jugando en el buen sentido de la palabra con la metáfora de la mochila... de lo que implica tejer y que para todos tejer es un elemento de construcción de he unificar saberes con un fin común, el horizonte de sentido se llama tejiendo saberes. Allí tiene esa significancia en la cual se siente vinculado y vinculada la comunidad indígena, la comunidad migrante...La mochila es significativa, el tejido es significativo, los saberes son significativos y por ello se unificó el nombre del horizonte tejiendo saberes y no generó ningún tipo de inconformidad” (Actor 2 J)*

Tejiendo saberes, presenta un contexto de lo que es el horizonte de sentido para responder al enfoque de interculturalidad en la implementación del servicio de atención integral a la primera infancia en Santiago de Calí para la UTS Colibrí. Para lo anterior, FUNDACOBA desarrolla un documento con la descripción sociodemográfica de la población a atender, así como el estado frente al acceso a servicios básicos para la garantía de derechos, junto con el reconocimiento de las actitudes, prácticas, conocimientos de los cuidadores principales para el cuidado, la crianza y desarrollo de los niños y niñas en el entorno hogar o familia. A partir de lo anterior, desarrolla la intencionalidad pedagógica de las interacciones entre los agentes educativos y los cuidadores principales, resaltando el uso de la metodología Montessori promoviendo el aprendizaje a través del medio y con objetos al alcance de las familias.

Es así como, el Horizonte de Sentido busca fortalecer el vínculo afectivo en las familias con actividades que incluyen a todos los integrantes del hogar a través de las actividades rectoras como el juego, la exploración del medio, actividades artísticas y lectoras que permitan el fortalecimiento de las relaciones interpersonales. Las estrategias planteadas permiten tejer saberes desde la siembra y el contacto con la tierra. Para lograr el propósito el equipo de FUNDACOBA dentro de las estrategias de acompañamiento al talento humano, identifica y utiliza la palabra siembra para facilitar y orientar la asociación de las prácticas con los agentes educativos y por ende para la promoción del enfoque diferencial. Lo actores involucrados lo describen así:

*“Sí, la siembra fue ese dispositivo que permitió identificar saberes, arraigos, prácticas, costumbres y entonces uno detrás de la siembra se encontraba que las mamitas hablaban: Ay es que mi mamá hacía una receta para combatir el COVID (ríe), es que mira que me acordé que estaba en una charla con un talento humano en Nariño y me contaban que allá el COVID dió muy duro, pero que ellos confrontaban con moringa, con unas bebidas y ramas ancestrales y hablábamos eso, de cómo los saberes, ellos se apoyaron en sus saberes ancestrales, para combatir una enfermedad de esta era. Entonces, en el caso de Colibrí las mamitas hablaban de remedios, de bebidas en*

*torno a la siembra. Entonces eso de la siembra nos permitió conectarnos con saberes en cuanto a preparación de alimentos, bebidas, prácticas, costumbres de todos los diferentes sectores culturales que hacen parte de -colibrí". (Actor 2 J)*

*“cuando estábamos definiendo qué era horizonte de sentidos en torno a todas esas preguntas, entonces yo les decía, el horizonte de sentidos... es una construcción constante y colectiva que involucra todos los saberes de los niños, familia y comunidades y por eso constantemente en los espacios de acercamiento con familias y el talento humano hay que seguir recogiendo elementos para enriquecer ese horizonte de sentidos... todos hacen parte de la construcción del horizonte y en ese sentido cuando ya estábamos dejando claro qué era horizonte, hacíamos una acción simbólica de cómo cualquier apuesta que tuviéramos en la operación tenía que estar articulado con el horizonte. Como la lactancia materna se articulaba a las estrategias del horizonte, ¿qué tiene que ver la lactancia materna con la siembra? cierto?, ¿Cómo lo articulamos?, ¿Qué tiene que ver el acompañamiento psicosocial de entornos protectores con la siembra? y entonces encontraron que todo lo que hacíamos podía conectarse no de manera forzada sino de manera intencionada y con un propósito a lo que era ese horizonte de sentido que se había diseñado, desde tejiendo saberes, con estrategias como la siembra, como las estrategias que tienen las diferentes comunidades” (Actor 2 J).*

*“Sino la siembra es todo, porque todo es semilla, la palabra es semilla, lo que tú hablas y lo que tú siembras desde la palabra ¿cierto? No simplemente tiene que ser la matica qué se riega, sino todo lo que se hace ahí todos los días, es una siembra. El llegar con un nuevo tema a instaurarlo, es una siembra, ¿cómo lo podemos regar? ¿cómo lo podemos retroalimentar? ¿quién va a ser el sol? ¿quién va a ser la lluvia? desde las ideas, ¿quién va a recoger esa idea?, y ¿qué fruto vamos a sacar de esa de esa idea? y eso se hace siempre con, con las actividades que se hacen, porque son múltiples las actividades que se hacen en la unidad de servicio, para mí esa es la siembra. Cuando ya llegamos a la otra siembra, la tenemos y hemos tenido dificultades, muchísimas”. (Actor 3 A)*

**Sub-Eje 3:** Cuáles fueron los elementos característicos de los fundamentos de la propuesta de formación y las acciones que implementaron los formadores para propiciar las prácticas pedagógicas reflexivas

FUNDACOBA plantea una ruta metodológica de construcción del proceso de acompañamiento, a través del uso de los diálogos y colectivos de pensamiento, que giran en torno a palabras con significancia como lo relatan los actores en sus entrevistas. A partir de esa significancia y encontrar puntos de convergencia entre el saber y el hacer junto con el desaprender para aprender desde palabras detonantes como: la siembra, construcción, provocaciones, interacciones, permiten evidenciar la reflexión de las prácticas pedagógicas de los agentes educativos de la UTS Colibrí. A continuación, algunos fragmentos de que describen estos elementos:

*“Para poder llegar a los maestros nosotros empezamos a trabajar con los coordinadores, la primera estrategia de los dos fue “si un coordinador no logra” -que es el caso de A en ese momento- logra comprender un poco lo que era este proyecto de siembra cariño desde el modelo siembra cariño en la propuesta educativa, nosotros primero trabajamos con los coordinadores en esas concepciones de qué representaba para ellos ese horizonte de sentido, entonces es allí donde armamos todo un ejercicio donde el Actor 2 J plantea para ellos y empieza a reconocer en cada uno qué es lo que representa para ellos y ahí arranca el ejercicio como tal” (Actor 1 S)*

*“Pues mira, nosotros en primera infancia nos sentamos a plantear cómo vamos a llevar esto del trabajo educativo y para los dos fue muy interesante encontrar que lo que íbamos a realizar era a partir de lo que las maestras o coordinadores tenían como concepciones del trabajo que se iba a plantear, por ejemplo, cuál es la concepción que tenían de siembra cariño, cuál es la concepción que tenían sobre horizonte de sentido, cuáles eran todas esas concepciones que se vienen y se aterrizan. Una vez él recogía toda esa información, nos sentábamos y decíamos, bueno qué han dicho ellos, entonces J me presentaba los esquemas de todo lo que habían dicho y los hacía copiar en unos letreros grandísimos, entonces cómo lo vas a hacer, colocar por papel, ellos van a pasar y lo van a escribir, para poder nosotros tener esa documentación, inmediatamente cogíamos eso, nos lo traíamos, nos lo sentábamos y lo poníamos en el piso, y nos preguntábamos qué está pasando aquí, mira las concepciones que tienen, esta está más cerca, esta está mucho más lejos, esta está mucho más aterrizada frente a lo que se viene, entonces ahorita vamos a trabajar sobre lo que ya se considera como horizonte de sentido como tal, entonces a partir de allí pasábamos a otro ejercicio que era ya hacer el ejercicio de reflexión, y cómo allí podía transformarse esa dinámica y después de eso, cómo se podría plantear, cómo podríamos llevar a plantear los proyectos educativos, que realmente nos centramos en cómo le van a dar ellos título a todo esto que estamos recogiendo que puede ser el diagnóstico, entonces cómo ellas van a llevar ese diagnóstico de sus familias y cómo esto se va a aterrizar en una propuesta pedagógica, entonces nos fuimos como el paso a paso para lograr construir ese proyecto educativo centrado en los intereses de los diagnósticos que se hacían en los grupos y cómo todo eso se va a articular, entonces era lo que nos sentábamos a hacer... (Actor 1 S)*

Como elementos destacados por los agentes educativos en el acompañamiento y los aspectos que rescata y que perciben que dieron lugar fue la palabra construcción, provocaciones e interacciones

*“una palabra clave en lo que estábamos haciendo en el 2021, que era una construcción, una construcción de, primero, un concepto que era “horizonte de sentido”. Entonces, con el maestro, con el Actor 2 J, lo que estamos haciendo era construir, cómo íbamos a construir, desde donde construimos para nosotros que era. Entonces, desde nuestros saberes previos, vamos a empezar a construir un horizonte de sentido, que era... Entonces, con base en eso, empezábamos a realizar actividades o*

*experiencias pedagógicas que nos pudieran llevar a, entonces, lo que decía S, es, vamos a construir por medio de las rondas de una experiencia pedagógica para los niños y las niñas, desde la construcción de una mochila, que nos dijo él, que se nos grabó en la cabeza, yo creo que a todas; vamos a construir una mochila, y en esa mochila, vamos a echar todos esos conceptos, estrategias, canciones, juegos, para que, a nosotros, no se nos olvidará, porque pues estábamos de manera virtual, y entonces él decía “todo es una construcción y todo el tiempo tenemos que estar construyendo esas estrategias para que ni a ellos, a los niños y a las niñas les faltara, ni a nosotros como agentes educativas nos faltara”. (Actor 5 Y)*

*“Nosotras como agentes educativas, lo que hacíamos era acompañar, cuidar y realizar provocaciones con los niños. Acompañar todos los procesos de manera integral, por medio de experiencias significativas, por medio de los pilares que maneja el modelo Cariño, por medio de algunas provocaciones como se los había anunciado anteriormente, y por medio de las interacciones directas, tanto con la familia, con el contexto y con el mismo niño.” (Actor 5 Y)*

FUNDACOBBA a partir de la línea base descrita en párrafos anteriores, planteó estrategias y acciones para desarrollar un proceso de formación y acompañamiento pedagógico pertinente y coherente con la mirada institucional, así como trabajar las capacidades de los agentes educativos y características de los contextos. Lo anterior, a través de seis líneas de trabajo que se detallan a continuación y que conforman los elementos característicos del proceso:

- Desarrollar espacios de encuentro grupal con los agentes educativos para trabajar desde el ser y el hacer que permita potenciar habilidades y capacidades.
- Acompañamiento a los agentes educativos en su quehacer con el fin de retroalimentar desde sus prácticas. En el momento que se retorne a la presencialidad.
- Enriquecer la mochila de herramientas desde estrategias metodológicas
- Técnicas, medios y ayudas que aporten a enriquecer su quehacer.
- Acompañamiento y retroalimentación de las planeaciones - acciones.
- Desarrollar encuentros bajo modalidad bimodal; presencial y virtual.

**Sub-Eje 4:** Cuáles fueron los elementos característicos de los fundamentos de la propuesta de formación y las acciones que implementaron los formadores para propiciar el enfoque diferencial.

Los relatos y documentos de los actores involucrados de FUNDACOBBA, permiten identificar elementos claves en la propuesta de formación para propiciar el enfoque diferencial, retomando las seis líneas de trabajo descritas en el ítem anterior y adicionando los elementos

que emergen del relato, tales como: la identificación de las características de las familias de la UTS, constante comunicación, la escucha sin juicios y la generación de redes entre las familias y las agentes educativas, que se detallan en el siguiente relato:

*“Entonces, sí fue bastante compleja toda esa situación de acentuarnos y de lograr una sola característica, y para acentuar las planeaciones, para que a todos les llegara y todos pudieran realizarlo. Para lograr hacer esto, lo que nosotros hacíamos era estar en constante interacción con los padres de familia, por medio de las plataformas digitales, por medio de llamadas telefónicas, por medio de los vecinos, de los amigos, de los conocidos, de los usuarios de esa unidad. Entonces, por ejemplo, para nosotros reconocer el contexto en el que ellos estaban, ¿que debíamos hacer? Ir hasta allá, realizar un proceso de focalización con ellos, realizar un proceso de caracterización, luego realizar un proceso de focalización y, luego, una caracterización, para lograr que pudieran salir en planeaciones o se pudiera realizar un proyecto pedagógico, o se pudiera planificar algunas actividades con ellos. Estar en constante interacción con ellos por medio de las plataformas, de interacción directa, y también con el equipo de trabajo. Realizar constantes reuniones, estar siempre conectadas una a la otra” (Actor 4 M)*

*“La escucha, para mí la escucha, y sin juzgamiento, sin una mirada que devuelva algo distinto, eso es lo que me relacionó mucho ... esa apertura que él tiene sensible al otro” (Actor 1 S)*

En el siguiente relato, se evidencia el desarrollo del concepto de enriquecer la mochila desde estrategias metodológicas y que hacen parte de la orientación técnica propuesta por FUNDACOBBA, con base en la línea de base:

*“Nosotros trabajamos, como lo decía la compañera Yadi, con una mochila, y que, en esa mochila, como decía la compañera Yadi, debíamos ir fortaleciendo ideas nuevas, y fortaleciendo otras, trayendo algunas actividades que anteriormente nosotros jugamos cuando niños, por ejemplo, actividades de juegos de roles, podíamos ir trayendo estrategias nuevas que podíamos implementar con los niños y las niñas, y en cada momento que sintiéramos que se nos acababan esas ideas, que se nos agotaban esas estrategias, fuéramos a la mochila, y buscáramos algo de lo que había dentro de esa mochila, y lo pudiéramos integrar a esas experiencias pedagógicas que se traen planteadas, o pudiéramos fortalecer ideas que ya tuviéramos, para pues lograr una meta o un objetivo específico.” (Actor 4 M)*

Finalmente, se retoma como elemento característico del proceso de acompañamiento la identificación de buenas prácticas, en donde la siembra es la palabra dinamizadora y articuladora del proceso:

*“Entonces, cuando hablamos de buenas prácticas es que una de las apuestas en la modalidad el año pasado, una estrategia fue sembrando saberes y era que una*

*práctica positiva y una buena práctica era la siembra como una acción simbólica, para conectarnos con nuestro saber ancestral, con nuestro saber cultural. De cómo detrás de la siembra de una semilla de tomate, de maíz, de frijol había todo un gran arraigo una gran riqueza, y como conectar con esa práctica de la siembra nos conectaba con otras prácticas como la preparación de alimentos, la disciplina, el cuidado, como la siembra nos conectaba con valores y principios de las familias en cuanto a la disciplina, ¡el respeto y se convirtió en un dispositivo movilizador una buena práctica como la siembra!” (Actor 2 J)*

## Reflexión e interpretación del relato

Siendo el objeto de la presente sistematización identificar, describir y resignificar los factores clave y las lecciones aprendidas de la reflexión, las prácticas pedagógicas y el enfoque diferencial del acompañamiento técnico al talento humano, que utilizó tres estrategias: diálogos de acompañamiento, colectivos de pensamiento y aprendizaje y acompañamiento in situ, conjugando espacios presenciales y virtuales orientados a enriquecer el quehacer de los agentes educativos de la UTS Colibrí desde el liderazgo y responsabilidad de FUNDACOBA. A continuación, se presenta la interpretación del relato utilizando el marco teórico definido en el capítulo III y con elementos del contexto del capítulo I.

La interpretación del acompañamiento técnico al talento humano se realiza con base en lo planteado para la atención integral de primera infancia en Colombia y de manera específica con los lineamientos técnicos, relacionados con el proceso de cualificación del talento humano conforme al Ministerio de Educación Nacional. En los referentes teóricos, la cualificación es entendida como un proceso educativo que debe cumplir con los siguientes criterios: ser intencionada, estructurada y orientada a generar reflexiones sobre las prácticas y saberes de los involucrados, con el fin de actualizar y ampliar sus concepciones, pero también movilizar creencias, saberes, imaginarios que inciden en una mejoría del campo de acción de los agentes educativos. En esta misma dirección, es necesario resaltar que esta cualificación “se distancia de aquellos enfoques educativos que se centran de manera exclusiva en la transmisión de información, en la transferencia de metodologías o en la adquisición de miradas teóricas sobre temas referidos al desarrollo de las niñas y los niños”. (MEN, 2014, p.p 15-16)

Es así, que la cualificación que se plantea en primera infancia se aleja del enfoque de formación conductista y se asemeja más al enfoque humanista, reflexivo y crítico. Para el primero, se parte de la “cualidad del docente como persona, implica el autoconcepto, diálogo y comunicación entre sujetos” y en el enfoque reflexivo “la formación se realiza desde una perspectiva de investigación y reflexión sobre su práctica”. (Nieva & Martínez, 2016. p. 16). Ahora bien, este tipo de formación tal y como lo plantea Gorodokin (2005), implica una acción profunda ejercida sobre el sujeto en este caso el agente educativo, tendiente a la transformación de todo su ser, que apunta paralelamente sobre el saber-hacer, el saber-obrar y el saber-pensar,

ocupando una postura intermedia entre educación e instrucción, lo cual incide en la práctica pedagógica, que será abordado a continuación.

Con base en el relato de la práctica objeto de la sistematización, se evidencia que FUNDACOBBA dentro de su propuesta de acompañamiento al talento humano responde a un enfoque reflexivo desde la planeación del proceso y que mantiene en el desarrollo de las estrategias del acompañamiento. Muestra de lo anterior, es lo relatado a continuación:

*“Se inició primero, recogiendo por parte del talento humano, de la coordinadora, agentes educativos, auxiliares para ellos, qué es el horizonte de sentidos, o sea desde los imaginarios, a partir de esos imaginarios de manera muy general, se abordó también cuáles son las preguntas que el talento humano tenía sobre horizontes de sentidos, otro elemento que se abordó es cuáles son las propuestas a partir de ir respondiendo las preguntas que se pueden dar para la construcción de un horizonte de sentidos, y otro elemento es cuál es el ideal ser en términos de desarrollar un horizonte de sentidos en cuanto al impacto, o efectos o resultados que puede generar con los niños y las niñas. En esos cuatro elementos iniciales se abordó todo el acompañamiento pedagógico a la luz de horizontes de sentidos, que como lo digo, inicialmente había desinformación e imaginarios y confusión de cómo implementar”. (Actor 2 J)*

*“Allí hay que tener en cuenta, que, en el caso de las coordinadoras, ellas traían unos insumos previos de sus planeaciones, de sus acciones y entonces, hicieron el ejercicio ellas de manera interna de digámoslo así, de sistematizar, de tomar lo que ya han hecho, e identificar allí prácticas, acciones realizadas, saberes socializados y traerlos para incorporarlos en la construcción del horizonte de sentidos. Documentar lo que ya se había hecho y hacer consciente de lo que ya habían realizado, habían muchos elementos que se habían pasado en un informe, que se habían quedado allí, pero que tienen una gran riqueza para poder traer, reconocer, hacer consciente e incorporarlo en el horizonte de sentidos”. (Actor 2 J)*

Lo anterior, nos conduce a retomar el concepto de reflexividad expuesto en el capítulo III. En donde este se entiende como “una forma de afrontar y responder a los problemas, una manera de ser como maestro.” (Zeichner, 1993, p.3). “La reflexión implica intuición, emoción y pasión: no es algo que pueda acotarse de manera precisa cómo han tratado de hacer algunos y enseñarse como un conjunto de técnicas para uso de los maestros.” (Zeichner, 1993, p.3).

Dewey, según Zeichner (1993) propone actitudes que considera necesarias para la acción reflexiva y que emergen en el relato de los actores involucrados, estos son:

- Apertura intelectual: se refiere al deseo activo de atender a más de un punto de vista, a prestar plena atención a las posibilidades alternativas y a reconocer la posibilidad de errores incluso en nuestras más caras creencias.

- Actitud de responsabilidad: supone una consideración cuidadosa de las consecuencias a las que conduce la acción.
- Actitud de sinceridad: alude al hecho de que la apertura intelectual y la responsabilidad deben constituir elementos fundamentales de la vida del maestro reflexivo e implica que los maestros se responsabilicen de su propio aprendizaje.

La reflexividad promovida por FUNDACOBA para comprender y apropiarse del manual operativo de la modalidad propia e intercultural y conducir un proceso de acompañamiento al talento humano coherente a los lineamientos técnicos, se realiza mediante estrategias de diálogo y colectivos de pensamiento liderados por el equipo nacional y de acompañamiento in situ por parte de la coordinadora de la UTS Colibrí. Estas estrategias condujeron a la generación de conceptos agrupadores y desde allí se generó la propuesta técnica y operativa de acompañamiento que permitió construir el horizonte de sentido y la implementación del servicio, destacando la reflexión de las prácticas pedagógicas de las agentes educativas durante las sesiones de acompañamiento. A continuación, algunos relatos:

*“Se generaron como unos conceptos agrupadores, para a partir de esos conceptos agrupadores generar un segundo encuentro y hacer devolución a los equipos...Entonces, hacer devolución a los equipos, en el primer encuentro encontramos estos elementos se hizo este ejercicio de análisis y estos son los elementos agrupadores que encontramos, se encontraron”. (Actor 2 J)*

*“Me acuerdo que estuvimos en una experiencia, me acuerdo estar en el auditorio del espacio de la fundación y en ese momento teníamos todos los carteles con las frases que ellas empezaban a decir, en todo lo que habíamos construido, hubo un momento donde lo que hicimos fue... vamos a hacer un recorrido entre todas y se van a distribuir y van a leer lo que cada una ha construido, eso se devolvía y empezábamos a dialogar frente a qué les surge a ustedes al leer ciertas frases en estos carteles, por ejemplo” (Actor 1 S)*

Retomando la pregunta del subeje 1 planteada para la sistematización: ¿De qué manera las estrategias: diálogos de acompañamiento, colectivos de pensamiento y aprendizaje, y acompañamiento in situ, que hicieron parte del proceso de formación dieron lugar a la reflexión en las prácticas pedagógicas? Se evidencia tanto en la descripción de la práctica, como en la interpretación que las estrategias de acompañamiento al talento humano realizadas por FUNDACOBA, permitieron reconocer y trabajar desde los saberes previos de las maestras y mediante el uso del diálogo alrededor de su significado e implicaciones metafóricas relacionadas con su rol en el desarrollo de las niñas y los niños de la UTS Colibrí, se promovió la reflexión de sus prácticas pedagógicas, el cual se describe a continuación:

*“... Entonces todo ese acompañamiento que nosotras tenemos con los niños y las familias sea ese proceso de siembra, ese riego, cuidado, como cuando le mandaron a usted la tareíta de la siembra, entonces el frijol, entonces vamos a desarrollar y a ver ese proceso, como reventó el frijol, cómo va ese proceso de crecimiento, y el desarrollo*

*de esa planta, entonces desde esa construcción de siembra, de ese concepto de siembra, entonces así mismo vamos a hacer ese proceso de acompañamiento con los niños, las niñas y las familias, desde ese punto de vista lo empezamos a trabajar el año pasado, y todos esos procesos de acompañamiento con la familia nos iba a iba a llevar a construir un horizonte de sentido... desde el concepto de la siembra, que era como un concepto como el más global de la producción que estábamos... de aprendizajes que teníamos ahí de los acompañamientos del maestro.” (Actor 5 Y)*

*“Bueno, cuando hablo de acompañar me refiero a que, no a dirigir al niño, no es entrar a dirigir al niño y a la niña, sino más bien acompañar ese proceso que ellos tienen, fortalecer esos procesos con los que ellos ya vienen, guiar esos procesos con los que ellos ya vienen. No imponer un proceso, no en buscar que ellos sean los que me sigan en lo que yo quiero lograr como docente, sino acompañarlo...” (Actor 4 M)*

*“Cuando hablo de provocaciones, es brindarles el espacio a ellos, a que ellos con todo lo que haya logren esa capacidad de asombro, logren esa capacidad de imaginar. Ellos son muy ingeniosos, entonces, cada vez que nosotros le podemos brindar un espacio de provocación en el que ellos solitos creen su propio mundo, fortalezcan sus propios procesos, pues ya sería una ganancia para nosotras como docentes” (Actor 4 M)*

A partir de lo relatado por la agente educativa, se destaca que el diálogo que surge del abordaje del concepto no sólo permite reflexionar sobre las implicaciones que conlleva su rol como agentes fundamentales en el cuidado de las niñas y los niños, sino es una base fundamental para la construcción del proyecto pedagógico horizonte de sentido.

En este contexto, al abordar el rol de las agentes educativas que se ha puesto en juego por medio de la reflexión, es esencial traer a colación el concepto de prácticas pedagógicas con el objetivo de comprender de qué manera el acompañamiento realizado al talento humano implica para los formadores reconocer a las maestras como sujetos activos, las cuales “tienen una historia particular y un saber, que crean, analizan y reflexionan para generar propuestas pedagógicas”. (MEN, 2017. p.p 25- 28). Aspectos que son posibles evidenciar en la propuesta pedagógica que implementa el facilitador al momento de iniciar su acompañamiento, ya que ubica en un lugar primordial el contexto, los saberes y concepciones que traen consigo las participantes. Un ejemplo de lo anterior surge en el discurso de los formadores cuando se le pregunta ¿Cómo reconoces un maestro que se está pensando su práctica?:

*“¿Cómo lo reconozco? Por sus preguntas, por su manera de ser inquietante en el saber, porque te devuelve cosas que te posibilita pensarse, por su actitud de escucha, por los ejemplos que trae cuando está con los niños, porque no es fácil para nosotros como coordinadores desde acá que hacemos experiencias de reflexión a estar directamente en la práctica, ¿sí?” (Actor 1 S)*

Así, se refleja en el relato que los encargados de realizar el acompañamiento reconocen al agente educativo como un interlocutor válido, el cual es portador de experiencias y es quien

realmente está tejiendo una práctica, práctica que a través de la inquietud dispone a ser cuestionada y movilizada.

“La práctica pedagógica, se considera como un proceso donde se aprende socialmente y cuyo interés es permitir que el docente se desempeñe integralmente, para responder eficazmente a las necesidades de un contexto educativo toda vez que el docente es una persona importante en la comunidad y su acción no pasa desapercibida” (Rojas y Castillo, s.f. p.11)

En este orden de ideas, es a través de la identificación de la práctica que es posible examinar, reflexionar, mejorar e incluso transformar la misma, para lo cual se utilizan diferentes estrategias y experiencias que permitan al maestro participar con un papel activo dentro del proceso de formación y por otra ser consciente para implementar ajustes pedagógicos en su saber-hacer. En este contexto, las prácticas pedagógicas se convierten en un medio para la socialización en el que existe un sujeto mediador y/o pedagógico que se relaciona e interactúa con otro sujeto, produciendo situaciones “educativas complejas las que encuadran y precisan una pedagogía” (Agudelo Carvajal et al., s.f, p. 7.)

En segunda instancia, nos encontramos frente al concepto de enfoque diferencial y cómo las estrategias de acompañamiento al talento humano permitieron promover este enfoque. Para la reflexión e interpretación del relato de la práctica, retomaremos lo mencionado en el capítulo III sobre enfoque diferencial en la educación inicial según el Ministerio de Educación Nacional (2014), quien lo define como como “una realidad compleja que no se reduce a ciertos grupos de la sociedad”, tales como nivel socioeconómico, culturas, género, etc., sino que también incluye las “diferencias individuales dentro de cada grupo (capacidades, intereses, motivaciones, concepciones del mundo) y al interior de cada individuo (las personas van adquiriendo múltiples identidades a lo largo de la vida por la convivencia de nuevas experiencias)”. Al referirse sobre el reconocimiento de la individualidad establece que requiere “tratamientos diferenciales que permitan el goce y ejercicio de los derechos, así como la generación de condiciones para hacer posible el principio de no discriminación (Ministerio de Educación Nacional, 2014, p.p 53-55)

En este sentido, trabajar el enfoque diferencial implica una “mayor especificidad” en la práctica pedagógica por parte del agente educativo y de quién lidera procesos de acompañamiento al talento humano, quien deberá hacer “ajustes en su atención, en términos pedagógicos, didácticos, físicos, culturales y sociales, entre otros, y mayores recursos materiales y simbólicos que beneficien a todo el grupo”. Frente a esto el MEN (2014), resalta que “no se trata de diseñar prácticas educativas y pedagógicas para cada niña y cada niño, sino de conjugar la riqueza que deriva de las diferencias para enriquecer los procesos de desarrollo de todas y todos, posibilitando la exploración, la recreación, la acción y la transformación del mundo”. (MEN, 2014, p.53)

Lo mencionado anteriormente, es evidenciado en la práctica del acompañamiento promovido por FUNDACOBA hacia el talento humano, en donde se inicia por el reconocimiento de las diferencias de los grupos de atención de la UTS Colibrí, entendiendo su contexto y particularidades para encontrar un punto de convergencia con la participación de los agentes educativos y de las familias. De lo anterior, se destacan dos elementos: la siembra como palabra articuladora y el horizonte de sentido “Tejiendo Saberes” que promueven el enfoque diferencial:

*“se hizo un encuentro con el talento humano en esa devolución y se invitó a lo siguiente: que ese horizonte de sentido, en su construcción tuviera un nombre técnico, ese nombre elaborado que recogiera esos elementos interculturales porque la modalidad es propia e intercultural y particularmente la unidad de atención colibrí atiende comunidad Yanacona, comunidad Inga, migrantes venezolanos. Allí como tal esa UTS tiene todo un componente intercultural, en esa lógica poder construir un horizonte de sentido que recogiera todos los elementos era todo un desafío y todo un reto, entonces se les invito a que de manera conjunta hicieran sus ejercicios internos de trabajo y propusieran ideas y se construyera un horizonte de sentido no solo desde la interculturalidad del modelo, sino desde la interculturalidad de la unidad de atención y ellos crearon un nombre del horizonte muy técnico, pero también les invitaba construyamos un nombre pragmático, simple pero mágico”... el horizonte de sentido se llama tejiendo saberes. Allí tiene esa significación en la cual se siente vinculado y vinculada la comunidad indígena, la comunidad migrante...La mochila es significativa, el tejido es significativo, los saberes son significativos y por ello se unificó el nombre del horizonte tejiendo saberes y no generó ningún tipo de inconformidad” (Actor 2 J)*

- Tejiendo saberes, presenta un contexto de lo que es el horizonte de sentido para responder al enfoque de interculturalidad en la implementación del servicio de atención integral a la primera infancia en Santiago de Cali para la UTS Colibrí. Para lo anterior, FUNDACOBA desarrolla un documento con la descripción sociodemográfica de la población a atender, así como el estado frente al acceso a servicios básicos para la garantía de derechos, junto con el reconocimiento de las actitudes, prácticas, conocimientos de los cuidadores principales para el cuidado, la crianza y desarrollo de los niños y niñas en el entorno hogar o familia. A partir de lo anterior, desarrolla la intencionalidad pedagógica de las interacciones entre los agentes educativos y los cuidadores principales, resaltando el uso de la metodología Montessori promoviendo el aprendizaje a través del medio y con objetos al alcance de las familias.

*“y entonces encontraron que todo lo que hacíamos podía conectarse no de manera forzada sino de manera intencionada y con un propósito a lo que era ese horizonte de sentido que se había diseñado, desde tejiendo saberes, con estrategias como la siembra, como las estrategias que tienen las diferentes comunidades” (Actor 2 J).*

La siembra presenta un significado que trasciende el quehacer, el saber hacer y el saber estar de las agentes educativas en cuanto a sus prácticas pedagógicas, de tal forma que lo describen así:

*“... la siembra es todo, porque todo es semilla, la palabra es semilla, lo que tú hablas y lo que tú siembras desde la palabra ¿cierto? No simplemente tiene que ser la maticas qué se riega, sino todo lo que se hace ahí todos los días, es una siembra. El llegar con un nuevo tema a instaurarlo, es una siembra, ¿cómo lo podemos regar? ¿cómo lo podemos retroalimentar? ¿quién va a ser el sol? ¿quién va a ser la lluvia? desde las ideas, ¿quién va a recoger esa idea?, y ¿qué fruto vamos a sacar de esa de esa idea? y eso se hace siempre con, con las actividades que se hacen, porque son múltiples las actividades que se hacen en la unidad de servicio, para mí esa es la siembra”. (Actor 3 A)*

Finalmente, abordaremos la interpretación de los elementos característicos de los fundamentos de la propuesta de formación y las acciones que implementaron los formadores para propiciar las prácticas pedagógicas reflexivas y promover el enfoque diferencial en el talento humano.

En la descripción de la práctica se evidencia que FUNDACOBIA planteó una ruta metodológica para construir el proceso de acompañamiento, que se fundamenta en: desarrollo de espacios de encuentro grupal con los agentes educativos para trabajar desde el ser y el hacer que permita potenciar habilidades y capacidades; el acompañamiento a los agentes educativos en su quehacer con el fin de retroalimentar desde sus prácticas; enriquecer la mochila de herramientas desde estrategias metodológicas; uso de técnicas, medios y ayudas que aporten a enriquecer su quehacer; acompañamiento y retroalimentación de las planeaciones - acciones y el desarrollo de encuentros bajo modalidad bimodal; presencial y virtual.

Adicionalmente, estas fueron enriquecidas con elementos claves como: la identificación de palabras con significancia que permitieron encontrar puntos de convergencia entre el saber y el hacer junto con el desaprender para aprender desde palabras detonantes como: la siembra, construcción, provocaciones, interacciones y por otra parte de la comunicación, la escucha activa y el trabajo en red con el equipo de la UTS y con las familias. A continuación, algunos fragmentos de que describen estos elementos:

*“¿Qué tenemos en la unidad de servicio? ¿Cuál es el punto de convergencia con ellos? **La siembra**, sus celebraciones, nosotros las tenemos, ellos las tienen, participamos de una manera moderada, pero buscar eso que ellos tienen que pudiera ser ameno en la estar ahí, en la unidad de servicio y que todos participáramos de ellos, sensibilizarnos, independientemente de la cultura que tengamos, llegar a un punto de convergencia, ¿qué de eso me sirve? ¿qué de eso podemos apropiarnos y que de eso podemos enriquecer con las familias?” (Actor 3 A)*

*“Entonces eso de la siembra nos permitió conectarnos con saberes en cuanto a preparación de alimentos, bebidas, prácticas, costumbres de todos los diferentes sectores culturales que hacen parte de -colibrí”. (Actor 2 J)*

Del mismo modo, una vez se reconocen los saberes culturales de las comunidades que componen la población que atiende la UTS Colibrí, el reto en palabras de la participante fue:

*“Ya los saberes estaban, ¿que se hizo con J? Poder hacer una unificación, de llegar a un punto de convergencia para saber que el horizonte de sentido no iban a ser 3.”*  
(Actor 3 A)

Con base en la descripción e interpretación del proceso de acompañamiento al talento humano, se evidencia que éste fue un proceso que según las voces de las agentes educativas de la UTS Colibrí, les permitió ser un agente activo y propositivo desde el inicio del acompañamiento, que se caracterizó por partir de comprender imaginarios, concepciones e interpretaciones de las agentes educativas frente al horizonte de sentido o propuesta pedagógica de la modalidad propia e intercultural y desde allí generar una reflexión en cada uno de los espacios propuestos por FUNDACOBIA tales como: los espacios de diálogo, colectivos de pensamiento, durante los grupos de estudios o GET mensuales para realizar sus planificaciones, donde se dispuso de manera sistemática el diálogo de sus saberes y la reflexión de sus acciones pedagógicas en su cotidianidad, que les permitió finalmente consolidar teórica y prácticamente su quehacer profesional. Lo anterior, se ratifica en uno de los relatos de un agente educativo:

*“vamos a construir por medio de las rondas de una experiencia pedagógica para los niños y las niñas, desde la construcción de una mochila, que nos dijo él, que se nos grabó en la cabeza, yo creo que a todas; vamos a construir una mochila, y en esa mochila, vamos a echar todos esos conceptos, estrategias, canciones, juegos, para que, a nosotros, no se nos olvidará, porque pues estábamos de manera virtual, y entonces él decía “todo es una construcción y todo el tiempo tenemos que estar construyendo esas estrategias para que ni a ellos, a los niños y a las niñas les faltara, ni a nosotros como agentes educativas nos faltara”.* (Actor 5 Y)

*“Entonces eso de la siembra nos permitió conectarnos con saberes en cuanto a preparación de alimentos, bebidas, prácticas, costumbres de todos los diferentes sectores culturales que hacen parte de -colibrí”.* (Actor 2 J)

## Conclusiones y aprendizajes adquiridos

A partir de la sistematización de la práctica objeto, el equipo de maestrantes consideran relevante destacar como conclusiones y lecciones aprendidas las siguientes:

### - **En relación con el objetivo principal de la sistematización**

El ejercicio de la sistematización permitió no solo identificar y describir la práctica objeto de este proceso, sino que a su vez condujo a una experiencia reflexiva sobre la importancia de

reconocer el contexto y los saberes previos de las agentes educativas y cómo a partir de estos aspectos se puede realizar el acompañamiento técnico al talento humano de los servicios de primera infancia, toda vez que, no es suficiente contar con manuales u orientaciones teóricas para dicho acompañamiento, sino que estos requieren de adaptaciones y el desarrollo de estrategias para lograr un trabajo desde el ser y que hacer de todos los involucrados.

- **En relación al sub- eje 1.**

La reconstrucción de la práctica implementada por FUNDACOBRA permitió evidenciar que el acompañamiento al talento humano se fundamentó en un enfoque reflexivo, el cual requirió de un proceso planificado y analítico que condujo al desarrollo de las estrategias del acompañamiento.

La reflexividad promovida por FUNDACOBRA para comprender y apropiarse del manual operativo de la modalidad propia e intercultural y conducir un proceso de acompañamiento al talento humano coherente a los lineamientos técnicos, utilizó como elementos clave: los diálogos y colectivos de pensamiento liderados por el equipo directivo y de acompañamiento in situ por parte de la coordinadora de la UTS Colibrí.

El horizonte de sentido fue el resultado del acompañamiento técnico realizado al talento humano, que como se ha mencionado contó con estrategias de construcción colectiva (diálogos, colectivos de pensamiento, entre otros), los cuales orientaron la generación de conceptos movilizadores y condujeron a la reflexión de las prácticas pedagógicas de las agentes educativas durante las sesiones de acompañamiento.

Por otra parte, se resalta y concluye que el acompañamiento objeto de la sistematización partió del reconocimiento de los saberes previos de las maestras y mediante el uso del diálogo alrededor de su significado e implicaciones metafóricas relacionadas con su rol en el desarrollo de las niñas y los niños de la UTS Colibrí, promovió la reflexión de sus prácticas pedagógicas.

- **En relación al sub-eje 2:**

Se concluye que las estrategias de diálogos de acompañamiento, colectivos de pensamiento y el acompañamiento in situ, permitieron no solo la promoción del enfoque diferencial para la atención de los niños, niñas y familias, reconociendo los saberes, las prácticas culturales y construyendo desde el colectivo el tejido de saberes logrando la pertinencia cultural de todos los grupos intervenidos mediante el significado de la “siembra” y el contacto con la tierra. También, se propuso y retomó el significado simbólico de la palabra mochila, lo cual permitió dinamizar y convertirla en una estrategia para la reflexión y la planeación pedagógica de las agentes educativas, permitiendo enriquecer sus prácticas pedagógicas.

Finalmente, se destaca como parte del proceso y elemento clave, que los responsables del acompañamiento al talento humano partieron del contexto, los saberes y concepciones que traían consigo las participantes y desde allí se construyeron la reflexiones.

- **En relación al sub-eje 3:**

Es posible concluir que FUNDACOBÁ contó con una ruta metodológica de construcción del proceso de acompañamiento, que como se ha mencionado utilizó los diálogos y colectivos de pensamiento, en el que la identificación de palabras con significancia permitió encontrar puntos de convergencia entre el saber y el hacer junto con el desaprender para aprender aplicando palabras detonantes como: la siembra, construcción, provocaciones e interacciones. Todo esto, conlleva como lo relataron los actores no solo a la reflexión de las prácticas pedagógicas de los agentes educativos de la UTS Colibrí, sino una transformación que dio lugar a un análisis consciente de éstas cada vez que debían planear y ejecutar sus interacciones con los niños, niñas y familias, reconociendo sus necesidades a partir del contexto en el que se encuentran.

Como lección aprendida se destaca que lograr la identificación de la práctica pedagógica, reflexionar sobre ella desde un significado compartido, permite mejorar e incluso transformar la misma, resaltando que el agente educativo tiene un papel activo dentro del proceso de formación y esto también contribuye a fortalecer los procesos de acompañamiento.

- **En relación al sub-eje 4:**

Teniendo en cuenta la práctica descrita e interpretada, es posible concluir que los elementos característicos implementados en la propuesta de formación y las acciones que llevaron a cabo el equipo de FUNDACOBÁ se destacan por el reconocimiento de las diferencias de los grupos de atención de la UTS Colibrí, entendiendo su contexto y particularidades para encontrar un punto de convergencia con la participación de los agentes educativos y de las familias. A su vez, se identificaron los siguientes elementos que fueron cruciales durante el acompañamiento: la **siembra** como palabra articuladora y el horizonte de sentido “Tejiendo Saberes” que promueven el enfoque diferencial. De manera especial, este proyecto educativo presenta un contexto de lo que es el horizonte de sentido para responder al enfoque de interculturalidad en la implementación del servicio de atención integral a la primera infancia en Santiago de Cali para la UTS Colibrí, su elaboración se sustentó en la recuperación de los sentires y saberes culturales de cada comunidad que compone el servicio, encontrando en esta apuesta la posibilidad de reconocer y enriquecer un acompañamiento sensible a las necesidades de las niñas y los niños.

Es así, que podemos concluir que la sistematización de esta experiencia nos permitió comprender el para qué, cómo, con quiénes, dónde y cuándo se realizó el acompañamiento al talento humano de la *Unidad de Transformación Social Colibrí*, permitiendo encontrar nuevas significaciones de lo realizado, en donde la adaptación, la capacidad de análisis, el enfoque de

pertinencia cultural y la búsqueda de estrategias pedagógicas por el equipo implementador condujeron a lograr el proceso de acompañamiento planteado en el manual operativo. Finalmente, este es un documento que muestra y describe una buena práctica que puede ser estandarizada para futuros procesos de FUNDACOBA en la implementación de servicios de primera infancia independientemente del tipo de modalidad.

Como acciones de mejora destacamos la importancia del registro sistemático de los procesos, a través de estrategias como bitácoras, diarios de trabajo/campo, actas de sesiones, entre otros que permitan que FUNDACOBA pueda volver sobre su propia práctica, identificar aspectos a fortalecer y/o continuar en la implementación de servicios de primera infancia. Si bien el horizonte de sentido como proyecto pedagógico orienta las prácticas pedagógicas de las agentes educativas, se sugiere incluir dentro de los acompañamientos la invitación a documentar y sistematizar las acciones que llevan a cabo los actores involucrados en el proceso en su cotidianidad, con el objetivo de dar continuidad a la reflexión y transformación de sus prácticas.

## Bibliografía

Alcaldía Distrital de Santiago de Cali. Subsecretaría de Primera Infancia. Secretaría de Bienestar Social. (2021). Cariño Modelo de Atención Integral a la Primera Infancia. Recuperado de: <https://www.cali.gov.co/documentos/4724/modelo-carino-2021/>

Agudelo Carvajal, L. M., Ceferino Caro, D., & De Castro Daza, D. (s.f). *La importancia de las prácticas pedagógicas en el proceso de enseñanza y aprendizaje The importance of the pedagogical practice*. Repositorio Institucional de la Universidad Católica de Pereira. Retrieved September 11, 2022, from [https://repositorio.ucp.edu.co/bitstream/10785/6990/1/CDMPDH69\\_1.pdf](https://repositorio.ucp.edu.co/bitstream/10785/6990/1/CDMPDH69_1.pdf)

Caballero Marín, L. F., Ocampo Roldán, K., & Restrepo Restrepo, N. (2018). Prácticas pedagógicas de las maestras de educación preescolar con población diversa. *Revista Palobra, Palabra que Obra*, 18, 156-173. <https://revistas.unicartagena.edu.co/index.php/palobra/article/view/2169>

Chavéz, A. L. (2001). Implicaciones educativas de la teoría sociocultural de Vigotsky. *Revista Educación*, 25(2)(2), 59-65.

Castaño, A., Sáenz, J. D., Ávila, C. A., Biancha, H. F., Antury, J. S. (2019, Agosto). Sistematización de Prácticas educativas: Guía conceptual para educadores. *Educafé - Universidad ICESI* (7), 7. Colombia.

García, A. (2018, August 23). *¿Qué es el enfoque diferencial y por qué es clave para garantizar los derechos humanos?* Prospectiva en Justicia y Desarrollo. Retrieved September 11, 2022, from <https://projusticiaydesarrollo.com/2018/08/23/el-enfoque-diferencial-una-medida-para-garantizar-los-derechos-humanos/>

Fundacoba. Quiénes somos. URL: <https://fundacionfundacoba.org/quienes-somos/>

Gorodokin, I. (2005). La formación docente y su relación con la epistemología. *Revista iberoamericana de educación*, 37(5), 1-9.

Llanos, A. B. J., Piñero, A. D. C. (2002). *El modelo de teorías implícitas en el análisis de la estructura de creencias del profesorado universitario sobre la enseñanza*. Revista de investigación educativa, 20(2), 525-548.

Instituto Colombiano de Bienestar Familiar. Ley 1098 del 2006. Código de Infancia y Adolescencia. Colombia.

Instituto Colombiano de Bienestar Familiar. (2022). Manual Operativo Modalidad Propia e Intercultural Para la Atención a la Primera infancia.

Ministerio de Educación Nacional. (2013). Estrategia de Atención Integral a la Primera Infancia. *Fundamentos Políticos, Técnicos y de Gestión. De Cero a Siempre*. Bogotá.

Ministerio de Educación Nacional. (2014). *Sentido de la educación inicial*. Colombia. Recuperado de: [https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-341880\\_archivo\\_pdf\\_doc\\_20.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-341880_archivo_pdf_doc_20.pdf)

Ministerio de Educación Nacional. (2016). *La práctica pedagógica como escenario de aprendizaje*. Colombia.

Ministerio de Educación Nacional. (2017). *Bases curriculares para la educación inicial y preescolar*. Colombia.

Ministerio de Educación Nacional (2014). Documento 19. *Referentes técnicos para la cualificación del talento humano que trabaja con primera infancia*. Colombia.

Nieva Chaves, J. A., & Martínez Chacón, O. (2016). Una nueva mirada sobre la formación docente. *Revista Universidad y Sociedad*, 8(4), 14-21. Nieva Chaves, J. A., & Martínez Chacón, O. (2016). Una nueva mirada sobre la formación docente. *Universidad y Sociedad [seriada en línea]*, 8 (4). pp. 14-21. Recuperado de <http://rus.ucf.edu.cu/>

Rojas Rojas, L. M., & Castillo Gutiérrez, M. C. (n.d.). *5 Práctica Pedagógica*. Repositorio de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. Retrieved September 11, 2022, from <https://repositorio.uptc.edu.co/bitstream/001/1986/1/PPS-613.pdf>

Rodrigo, M. J. (1985). Las teorías implícitas en el conocimiento social. *Infancia y aprendizaje*, 8(31-32), 145-156.

Ríos, T. (2005). *La hermenéutica reflexiva en la investigación educativa*. Revista Enfoques Educativos 7 (1): 51 - 66. Universidad de Chile.

Zeichner, K. (1993). *La formación del profesorado y las condiciones sociales de enseñanza*. Madrid. Morata.

## Anexos

Anexo 1. Preguntas orientadoras para el desarrollo de entrevistas semiestructuradas y grupo de discusión.

**Actores clave:** equipo encargado de diseñar e implementar las estrategias en la UTS Colibrí.

*Gracias por tomarse el tiempo para participar de la entrevista y/o grupo focal. Somos XXXXXXXX estudiantes de tercer semestre de la Maestría en Atención Integral a la Primera infancia de la Universidad ICESI y nos encontramos desarrollando el trabajo de campo para la tesis de grado, la cual consiste en sistematizar una experiencia relacionada con la primera infancia. En este contexto, esta entrevista y/o grupo focal, tiene como propósito conocer de la voz de los actores claves de FUNDACOPA, los elementos que permitan reconstruir, describir e identificar elementos centrales del proceso de acompañamiento y formación al talento humano de la UTS Colibrí durante el segundo semestre del 2021.*

Para el desarrollo de este ejercicio, procederemos a firmar un consentimiento informado. (Se entrega y se firma).

Fecha:

Nombre (Opcional):

Profesión:                      Edad:

Título del Cargo:

Entrevistador:

Formulario de consentimiento firmado:                      Si              No

1. Cómo lo hicieron,
2. ¿Qué haces un Fundacoba?
3. ¿Cómo fue el proceso de formación? ¿fue un problema empezar este proceso? Trabajar con formación de adultos no es fácil, ¿qué pensaste? HISTORIZAR ¿cuál fue tu rol?
4. ¿Cuál es su rol dentro del equipo de FUNDACOPA y cuál fue su papel durante el proceso de acompañamiento del talento humano de la UTS Colibrí en el segundo semestre del 2021?
5. ¿Podría contarnos cómo se dió el proceso de formación del talento humano de la UTS Colibrí ubicada en el barrio Sucre, durante el segundo semestre del 2021?

6. ¿Por qué lo implementaron de la forma que lo hicieron? ¿Qué estrategias diseñaron e implementaron para lograrlo?
7. ¿Recuerdan cómo llegaron a organizar el proceso? ¿Podría contarnos qué elementos consideraron para organizar el proceso de formación de la UTS Colibrí?  
¿Recuerdan alguna tensión entre el equipo? cómo veían a las maestras
8. ¿Cómo vivieron el proceso ustedes como líderes del acompañamiento? ¿Cómo recuerdan la vivencia para los agentes educativos? ¿Recuerdan alguna experiencia en particular que puedan compartírnos?

9. Desde su rol, ¿Podría contarnos en qué consiste una práctica pedagógica? Ha realizado alguna práctica pedagógica? ¿Recuerda qué elementos consideró necesarios para realizarla?
10. ¿Podría mencionarnos qué realizaron ustedes para lograr que se dieran procesos reflexivos en los agentes educativos?
11. ¿Llevaban algún registro de la implementación del proceso de formación y de las prácticas pedagógicas? ¿Podría contarnos en qué consistía el registro?
12. ¿Desde su vivencia qué experiencia podría relatarnos del proceso de formación?
13. ¿Qué destaca del proceso de formación implementado por FUNDACOBA, para propiciar estas prácticas pedagógicas?

14. En relación al enfoque diferencial, ustedes ¿Cómo lo entendieron y cómo lo organizaron para realizar el trabajo y abordar este enfoque con las agentes educativas? ¿Qué fue lo más difícil desde su vivencia?
15. ¿Podría relatarnos una experiencia que haya sido relevante para el proceso de formación en relación con el enfoque diferencial? ¿Qué considera que incidió en que se generará esta experiencia?

16. ¿Qué considera relevante del proceso de formación, con relación al enfoque diferencial que se promueve desde FUNDACOBA?
17. ¿Qué es lo más complejo de manejar lo diferencial?

## Preguntas orientadoras para el desarrollo de entrevistas semiestructuradas y grupo de discusión de agentes educativas

**Actores clave:** Agentes educativas UTS Colibrí.

*Gracias por tomarse el tiempo para participar de la entrevista y/o grupo focal. Somos XXXXXXXX estudiantes de tercer semestre de la Maestría en Atención Integral a la Primera infancia de la Universidad ICESI y nos encontramos desarrollando el trabajo de campo para la tesis de grado, la cual consiste en sistematizar una experiencia relacionada con la primera infancia. En este contexto, esta entrevista y/o grupo focal, tiene como propósito conocer de la voz de los actores claves de FUNDACOBA, los elementos que permitan reconstruir, describir e identificar elementos claves del proceso de acompañamiento y formación al talento humano de la UTS Colibrí durante el segundo semestre del 2021.*

Para el desarrollo de este ejercicio, procederemos a firmar un consentimiento informado. (Se entrega y se firma).

Formulario de consentimiento firmado:                      Si        No

Nombres y apellidos de entrevistados:

1. ¿Cuál era tú rol en la UTS Colibrí, durante el segundo semestre del 2021?
2. ¿Podría contarnos lo que recuerda de cómo fue el trabajo realizado por FUNDACOBA con ustedes como agentes educativas de la UTS Colibrí?.
3. ¿Cómo vivió ud ese proceso de formación y acompañamiento? ¿Qué fue lo más significativo de ese proceso en su quehacer como agente educativa? Puede darnos un ejemplo de alguna experiencia que recuerde? .
4. ¿Cómo funcionaba ese proceso de formación y acompañamiento, tenía una estructura, unas fechas, momentos ? cuál fue la más significativa para tí y por qué?
5. Podrías describirnos o relatarnos cómo realizaban una jornada de trabajo con los niños y niñas, padres y comunidad durante el segundo semestre del 2021?
6. ¿Podrías contarnos un encuentro con los niños y niñas antes del acompañamiento realizado por Fundacoba y si éste tuvo cambios durante el segundo semestre del 2021? Sí identificas cambios, ¿qué los ocasionó? En la actualidad cómo realizas un encuentro con los niños y niñas?
7. ¿Podrías contarnos cómo entiendes y desarrollas una práctica pedagógica?. Desde tú vivencia ¿Qué elementos o características consideras que son centrales o

necesarios antes, durante y después de la práctica pedagógica?

8. ¿Podrías relatarnos alguna experiencia durante el segundo semestre del 2021 en la UTS Colibrí, que consideres tuvo esos elementos o características que nos mencionas?

9. ¿Desde la vivencia del proceso de formación y acompañamiento qué fue lo más significativo para tú quehacer? ¿Qué fue lo más difícil?

10. ¿Podrías contarnos o relatarnos una experiencia de trabajo con familias, niños, niñas pertenecientes a una comunidad étnica o afrodescendiente? ¿Recuerdas alguna experiencia en la que se utilizaron aspectos culturales de las familias y los niños, durante una práctica pedagógica?

11. ¿Cómo harías un proceso de formación y acompañamiento de agentes educativas de la modalidad propia e intercultural, para lograr el enfoque diferencial?

