



PREMIO

MARTA ARANGO MONTOYA

a la investigación en Primera Infancia

**Premiando la investigación y el trabajo
para la primera infancia en Colombia**



Desde Fondo Acción conocemos los retos de investigar y trabajar en primera infancia y el valor que tiene hacerlo en Colombia. Es por eso que desde 2016, y junto a la Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano – CINDE, creamos el **Premio Marta Arango Montoya a la Investigación en Primera Infancia.**

A través de este premio hemos logrado, de la mano de investigadores y trabajadores de primera infancia, **visibilizar y reconocer la importancia de aportar al mejoramiento de las condiciones de vida y de desarrollo de los niños y niñas de la primera infancia en Colombia**, así como a la construcción y definición de la política pública de niñez.

En su séptima edición, realizada en 2022, se recibieron **más de 20 propuestas de diferentes departamentos del país como Antioquia, Bogotá, Bolívar, Boyacá, Caldas, Cauca, Cundinamarca, Meta, Santander y Valle del Cauca.**

Después de un proceso de evaluación se seleccionaron 4 propuestas ganadoras y 1 para recibir un reconocimiento, en las categorías:

- Trabajadores en primera infancia
- Investigadores en ejercicio.
- Investigadores recién egresados de maestría o doctorado

Lo invitamos a conocer los resúmenes de las investigaciones y experiencias ganadoras de esta séptima edición del Premio Marta Arango Montoya de investigadores y trabajadores que aportan en la creación de territorios posibles para la niñez en Colombia.

Contenido

CATEGORÍA TRABAJADORES EN PRIMERA INFANCIA

Proyecto Nuevo Amanecer 5
Jaime Humberto Vélez Franco

Mis Poderes: Emociones Para Aprender 12
Karen Lissette Ortiz Yustres

CATEGORÍA INVESTIGADORES EN EJERCICIO

El ecotrueque y el delantal mágico para el inicio de la vida escolar 30
Martha Sáenz Poveda

Menús diferenciales para la primera infancia afrodescendiente
indígena y campesina en el Distrito de Cali 50
Jhon Jairo Angarita Ossa

CATEGORÍA INVESTIGADORES RECIÉN EGRESADOS DE MAESTRÍA O DOCTORADO

Análisis y recomendaciones para el fortalecimiento de la
coherencia en la planeación de la política de atención integral
a la primera infancia a nivel local: estudio de caso
del plan de desarrollo Bucaramanga 2016 -2019 67
Miguel Jesús Pardo Uribe



CATEGORÍA
Trabajadores en
Primera Infancia
Primer puesto

Proyecto Nuevo Amanecer

Jaime Humberto
Vélez Franco

Hoy quiero contarles algo muy especial, un sueño inimaginable para mí, que se fue tejiendo poco a poco en la Institución y que ahora crece a pasos agigantados. Su nombre es **NUEVO AMANECER**. Pero antes, quiero que viajemos al pasado y les contare cómo fue el inicio de esta aventura llamada Policía Nacional y mi trabajo por la Primera Infancia.

Al iniciar mi labor como policía en el departamento del Caquetá, dedicaba mis turnos a cuidar garitas o patrullar el municipio, velando por la seguridad ciudadana, sin embargo a mi mente siempre venían recuerdos de cuando escribía letras de rap en el colegio con los compañeros de clase, o cuando cantaba trovas en el municipio de Marinilla con mi tío Juan, era algo que sentía en el corazón.

Un día, fuimos los policías de la estación a visitar una vereda, donde había muchos niños y niñas y entonces caractericé mi primer personaje: la tía Chechí, una señora en chancas, con lunar en la mejilla, toalla en la cabeza y globos en las nalgas, la cual se lanzaba por una pista jabonosa con los niños, niñas y adultos de la comunidad. Muchas risas y sueños vi florecer junto a mí y entonces entendí que mi vocación era mucho más que la garita, una importante labor, sí, pero mi mente iba con un norte diferente.

Alguien vio mi labor en el municipio de San Vicente del Caguán. Para ese entonces, el señor Teniente Roa Correa John Wilmar, quien era el jefe de servicios especiales, buscó los medios para que yo ejerciera mi labor en Policía de Menores como se le conocía anteriormente al Grupo de Infancia y Adolescencia. Llegué a Florencia y en ese lugar por medio de las trovas, los cuentos y las narrativas, le daba alegría a las comunidades.

Con el pasar del tiempo, llegó el momento de regresar a mi tierra natal, a Medellín, pero no a Infancia y Adolescencia, sino a Hombres de Protección. Aunque el servicio era excelente y mis compañeros excepcionales, mi alma miraba al grupo de Infancia y Adolescencia. De hecho compré un brazalete y lo guardé en un cajón pensando en que pronto estaría nuevamente trabajando por la niñez y la adolescencia, era todo lo que pensaba en las diferentes jornadas, cómo liderar un programa que me permitiera ayudar a la sociedad.

Cuando tenía ideas de tirar la toalla, les soy muy sincero, pensé en retirarme de la institución, quizás irme a realizar algo diferente en otro lugar por los niños y niñas; pero una noche en que nos preparábamos para realizar cuarto primer turno (o el turno de la noche) alrededor de La Alpujarra, la señora Subteniente Lina Paola Martínez, en esa fecha del 2010, dijo en formación “¿a qué funcionario le gustaría irse a trabajar en Infancia y Adolescencia? necesitan una unidad”. Sin pensar en nada más y por una inercia inmediata, levanté la mano con más energía aún que cuando me preguntaron quiénes quieren ser policías. Esa noche no realicé cuarto primero, me fui a casa y organicé mi uniforme con el brazalete, llegué a la unidad y por obra del creador, en ese entonces la señora Subcomisario Yudith Stella Álvarez Garnica, quien estaba encargada del grupo, dijo “lo voy a enviar a prevención”. Mis ojos aguados y el pecho hinchado al fuerte palpar de mi corazón demostraron mi infinita alegría. Conocí al patrullero Mauricio García “payasín”, quien me ayudó aún más a encontrar mi rol en el grupo. Juntos construimos obras de payasos, obras de teatro callejero, obras de títeres, cuentos, campañas increíbles llenas de personajes y fantasía. Llenábamos escenarios con personas ansiosas por vernos actuar y yo muy feliz de llevar un mensaje de protección a nuestra niñez, por medio del arte y la cultura.

Payasín decidió retirarse de la institución y fue un golpe muy duro para mí, era mi compañero de fábulas, éramos uno en las puestas en escena. Luego trabajé con mi Intendente Gloria Maritza Jaramillo, con quien aprendí a trabajar con población en situación de y en calle, donde pude ayudar a niños, niñas y adolescentes a salir de esta vulnerabilidad tan triste como son las adicciones, la mendicidad y la explotación sexual

comercial. Comencé a comprender cada una de las temáticas del programa Abre Tus Ojos, no dejarlas solo en cartillas, si no que inicié el proceso de darles vida.

Así nacieron Carlitos, Pablito, El abuelo Rufino, Lunancio, Carolina, Reni, entre otros personajes de títeres que le dan alegría y enseñanzas a los niños y niñas de la Metropolitana del Valle de Aburra. Algo que corre por mis venas es crear historias que saquen sonrisas a nuestros niños y niñas. Cada que caracterizo un personaje en la obra busco que sea jocoso y que pueda transmitir principios, valores y sueños a todos los participantes en las obras. La verdad es que siento que muchos niños y niñas que ven el show vienen tristes porque están siendo víctimas de alguna vulneración en sus hogares, puede ser un abuso sexual, una violencia intrafamiliar, un abandono, alguna forma de maltrato, y en la niñez a veces no lo notamos porque ellos no cuentan en ocasiones estas cosas. Así que las obras buscan trasladarlos a la felicidad, las carcajadas, pero también explicarles cómo y dónde denunciar estos flagelos.

Los personajes como Trompetín, Sombreroero, Valor, Súper Policía, Celiano, Pomelo, Elvis, Polvorín, Papá Noel, son quienes interpretan escenas importantes de cada una de las temáticas del programa Abre Tus Ojos, buscando en todo momento el autocuidado, la promoción de los valores, la prevención y el respeto por la dignidad humana; llegando hasta las veredas más lejanas y dejando un mensaje de protección. Adicional a esto, realizo bailes con todas la poblaciones, buscando integrar a padres e hijos en actividades que fortalezcan sus valores.

Bueno, podríamos decir que hasta ahí todo era algo muy normal, o muchos podrían pensar, nada extraordinario hasta el momento y de hecho aunque toda la población, comandantes, compañeros, medios de comunicación resaltaban mucho mi trabajo y función y realizaban varios reconocimientos, yo aún sentía que faltaba algo más. Por eso, en el año 2018 me reuní con jóvenes cantantes del genero urbano y escribí una canción que le puse como nombre **NUEVO AMANECER**, la cual le canta a las personas que debemos proteger a la niñez del abuso sexual y la explotación sexual comercial de niños, niñas y adolescentes. En las calle se comenzó a regar el rumor de que un policía estaba cantando urbano

y muchos querían acompañar el proyecto, porque todos creen que porque lo realiza un policía iba a pegar la canción y tuvo muchas vistas en las redes sociales, demasiadas diría yo. Pero contrario a lo que pensaba al inicio, generó mucha apatía. Los jóvenes me decían el por qué y era claro, primero los adolescentes y los adultos muchos no empatizan con la policía y lo otro, la tendencia hoy en día en lo urbano es cantar a la rumba, al sexo, el perreo, era evidente que sería difícil poder promover la música con sentido social en la sociedad, un reto que me propuse aceptar.

Me senté a conversar con mi madre, sobre su pasado y me contó la dura experiencia que fue ser niña, trayendo leña para cocinar, en ocasiones con hambre, despachando sus hermanos, madrugando a duras jornadas sin poder estudiar y con cada una de sus palabras construí la canción **DÉJALO JUGAR**, en contra de la explotación laboral infantil. Luego invité a un compañero al proyecto, el señor patrullero Javier Saldarriaga Montoya, integrante del Grupo de Protección a la Infancia y Adolescencia, a que entonara conmigo las letras de la canción **BASTA YA**, una de las canciones que más llevo en mi corazón, que tuvo miles de reproducciones en Facebook, porque esta canción la elaboré un día que vi varios niños y niñas pertenecientes al programa Buen Comienzo, caminando por las calles con sus padres y docentes, con banderitas blancas y de Colombia reclamando que no se ejerciera ningún tipo de violencia contra la niñez. Reclamaban que los niños merecían ser libres, amados y respetados, educados pero no vulnerados, así que decidí construir una canción con que estas personas se identificaran y así surgió **BASTA YA**.

Vi la aceptación de la comunidad, ya no buscaba donde ir a cantar, ya me buscaban para ir hacerlo. Cientos de solicitudes con el show son emanadas por las comunidades a nuestro grupo, para ir a interpretar nuestras obras y letras.

No puedo olvidar aun la noticia en agosto de 2019, cuando fue desaparecido el niño Marlon Andrés Cuesta, a quien diariamente íbamos a buscar en el sector de Villa Tina en Medellín cuando reportaron su desaparición. Yo anhelaba encontrarlo con vida, le pedía mucho a Dios que

apareciera bien, sin embargo unos compañeros hallaron su cuerpo sin vida, esto me dolió mucho, me hirió mi corazón. Ahí construí las letras de la canción **JAMÁS ASESINADOS**, una canción fuerte y contundente a la hora de expresar que los niños no pueden seguir siendo asesinados, vulnerados, abandonados, maltratados. Cada letra retumba en el corazón de la gente, pero en el mío me hace llorar en ocasiones cuando la interpreto, de hecho a veces no me gusta cantarla. Junto a estas letras construí canciones como **SEAMOS POESÍA**, para prevenir el suicidio, canción como **FUERTES SERÁN**, para prevenir la violencia intrafamiliar, la canción **ERES VIDA**, para prevenir la violencia contra las mujeres y cada canción va llevando un mensaje contundente de protección y garantía de derechos.

Producir estas canciones y videos, la verdad no ha sido fácil para mí y más aún porque yo no cuento con patrocinio, no lo hago con ánimo de lucro, no cuento con recursos designados por alguna entidad. Todo se ha generado de mi corazón para que no se cometan más vulneraciones a los niños, niñas y adolescentes. Recibir un abrazo de un niño víctima de abuso, recibir un abrazo de un joven que ha salido de adicciones, recibir un abrazo de un joven que está en medio aún de las drogas, ver la alegría de la gente con cada actividad que realizo, que alguien con VIH o SIDA estreche tu mano y te de las gracias por estar ahí, salvar niños, niñas o adolescentes de ser víctimas de explotación sexual o abuso, para mí es lo más gratificante que pueda existir.

Yo quisiera poder decirles que mi acción heroica, comunitaria o innovadora, se limita solo a una escena en particular, pero de corazón mi esencia se ha construido en el trasegar institucional, no hay una sola fecha. Todos los años he trabajado por este proceso y más de 100 felicitaciones en mi hoja de vida lo demuestran, más de 15 condecoraciones lo pueden evidenciar, es un proceso que no terminará ni cuando con dolor deba irme de la institución. Estudié orientación infanto-juvenil para servir mejor a la población de niños, niñas y adolescentes, me gradué como abogado, para cumplir con el requisito del artículo 92 de la Ley 1098 de 2006 y ser un profesional al servicio de la comunidad, estoy en tercer semestre de una maestría en primera infancia: educación y desarrollo

con el CINDE, para conocer más aun sobre las infancias y cómo aportar a la transformación de realidades y entornos, entreno teatro para dar a los niños y niñas como a sus familias escenas de felicidad, me metí a clases de canto para poder interpretar mejores canciones, soy compositor natural de las letras que interpretamos. Por eso les digo que mi historia se escribe día a día. Un día un niño me dijo eres el héroe de todos los que estamos aquí y la multitud me aplaudió, mis ojos lloraron porque aunque sé que aún me falta estoy en proceso y ese ha sido el reconocimiento más maravilloso que he podido tener.

Hoy me atrevo a contarles mi historia a ustedes. Yo quiero ser inspiración de todas y todos los policías de Colombia, de la mano de Dios y ojala algún día del mundo, para que cada servicio lo dediquemos de corazón a las comunidades, a los niños y niñas, a promover, fomentar y garantizar sus derechos. Hace poco lancé la última producción musical, una canción maravillosa, ya no tan urbana, interpretada junto a niños y niñas. Su nombre es **MÍRALES DE FRENTE**, de la mano de mi Capitán Natalia Andrea González, Jefe del Grupo de Protección a la Infancia y Adolescencia de la Metropolitana del Valle de Aburra, una señora oficial que ha creído en este proyecto, que me ha dado la oportunidad de afianzar mi preparación para hacerlo cada vez mejor. Así se creó esta melodía, sé que tocara corazones y almas porque desde que la escribí el propósito fue ese, sensibilizar a todos. El 30 de abril del año 2022, día de la niñez y la recreación, fue su lanzamiento, así que con esta canción, yo quiero que todos los policías amen a nuestra Policía, que sepan todo lo que podemos lograr, que conozcan las puertas que se abren cada día, que luchen por el propósito constitucional de servir a la sociedad, que seamos esencia y ejemplo, que seamos motivación y seguridad, que la sociedad nos vea como esos garantes de sus derechos y promotores de los valores sociales. Soy el único policía en el mundo que escribe letras para proteger a la niñez y la adolescencia. Así como inspiré a otros a cantar conmigo, quiero que miles se unan en esta causa porque la música es el lenguaje universal y con el que podemos transmitir realmente los deseos de protección. Muchas gracias y Dios los bendiga.

Si quiere más información sobre esta experiencia,
escriba a jaime.velez@correo.policia.gov.co



CATEGORÍA

**Trabajadores en
Primera Infancia**

Segundo puesto

Mis Poderes: Emociones Para Aprender

Karen Lissette
Ortiz Yustres

Mis poderes Emociones para Aprender Es una propuesta pedagógica que nació en 2018, encaminada a fortalecer el reconocimiento de las emociones a través del cuerpo, el arte, el juego y la literatura infantil; un trabajo conjunto entre maestra, estudiantes y familias en preescolar.

Las primeras edades en las que se ingresa a la educación formal generalmente son en las que existe el mayor acompañamiento de las familias en el proceso educativo y este se va perdiendo a medida que se avanza por la escolarización. Sabemos que es sumamente importante el acompañamiento familiar a los estudiantes en todas las edades, sin embargo, la escuela no abre sus puertas para que este sea posible desde las aulas integrándolos al proceso que se adelanta con los estudiantes, haciendo evidente el distanciamiento entre familia y escuela; Si a esto le sumamos una incapacidad de reconocer nuestros procesos emotivos, su responsabilidad imperante en nuestros actos y forma de percibirnos y percibir el entorno, tenemos como producto dificultades en la convivencia escolar y múltiples circunstancias negativas que se presentan a lo largo de la escolaridad y en la forma de relacionarnos durante la vida misma, circunstancias que se podrían evitar si se propician aprendizajes, entornos y relaciones armónicas, consientes y responsables con las familias, el cuerpo y las emociones.

Desempeñarse en la educación preescolar tiene la ventaja de que las familias acompañan a los estudiantes más pequeños de la institución, sin embargo, esto está dejando de ser el común denominador de los grados de preescolar y son cada día más los niños con menor acompañamiento positivo y afectivo. Cada vez es más frecuente la presencia de niños y niñas saturados, estresados y con expresiones hacia la vida, el entorno y sus cuerpos mediada por una mirada adulta, que hace que

la convivencia y percepción de sí mismos sea difícil e indolente con los otros. Los niños y niñas no solo llegan al aula a aprender y desarrollar currículos como lo estiman generalmente las personas del común, sino que también nos enseñan lo que viven en sus hogares, siendo ellos el reflejo de sus entornos cercanos, su comportamiento, su forma de explorar, de conocer, de jugar, de acercarse y ver al otro, nos cuenta que es lo que viven con sus familias y es algo que no debe pasar desapercibido por la escuela, pues esto afecta no solo sus procesos de aprendizaje sino también su formación como personas en una sociedad que necesita seres humanos cada vez más empáticos, reflexivos y conscientes de su sentir, actuar y pensar.

En mi experiencia como docente de educación inicial y educación pre-escolar he visto la importancia de la educación emocional al ser fundamental en el desarrollo de habilidades sociales, permitiendo la construcción de comunidades más empáticas, con una mayor autoestima y autoconcepto. La gestión de las emociones a través del cuerpo y la expresión influye en el desarrollo de los procesos de pensamiento y relaciones de alteridad entre los estudiantes, familias y escuela; recursos como el yoga y la literatura infantil permiten que nos acerquemos un poco más a esa conciencia de su importancia y se pueda avanzar hacia una transformación de las relaciones familia y escuela.

Es por eso que “Mis Poderes. Emociones para aprender” busca transformar las relaciones entre escuela y familia en los procesos de educación preescolar, a través de estrategias de educación emocional, yoga, arte, expresión y literatura infantil que permitan favorecer la creación de vínculos consientes y armónicos entre las familias y la escuela, así como también enriquecer a los niños y las niñas en el desarrollo e identificación de su emocionalidad.

El proyecto se ha desarrollado haciendo uso de diversas estrategias como lo son el Blog, Canales de YouTube, plataformas interactivas, narración de video cuentos por la maestra, creación de video cuentos por las familias usando herramientas digitales, Rincón de la calma, cuadernos viajeros, biblio maletas , literatura infantil, yoga para niños, yoga en familia, arte, música, murales dinámicos, álbum, talleres con familias,

murales motivacionales, súper héroe de las buenas noticias, entre otras actividades que también están encaminadas a que a través del reconocimiento y fortalecimiento de las emociones se puedan desarrollar aprendizajes significativos propios de su grado escolar.

Donde Nace Mis Poderes Emociones para Aprender

El proyecto se lleva a cabo en la Colegio Nueva Constitución IED ubicado en el barrio Garcés Navas en la localidad 10 - Engativá de Bogotá, Colombia. La institución Inicio labores en el año de 1976 bajo el nombre de Escuela Garcés, como respuesta a las necesidades de continuar la escolaridad a la población estudiantil del sector. En enero de 1993 se adoptó el nombre de Nueva Constitución teniendo como inspiración la Constitución de 1991. Entre las características de la institución puedo mencionar que cuenta con una sede recientemente construida y entregada parcialmente en octubre de 2018, en donde se manejan 3 jornadas y se atienden alrededor de 2100 estudiantes desde el grado Jardín hasta el grado 11 con programa de Educación Media Fortalecida y Jornada Nocturna.

Las acciones educativas están orientadas por el PEI denominado “Líderes éticos y conciliadores capaces de construir y transformar mediante una comunicación asertiva” que fue elaborado por la comunidad educativa y dirigido por el Rector Jhon Alexander López en el año 2017. El modelo pedagógico elegido por la comunidad docente en el año 2018 fue el modelo Dialogante, pues permite rescatar lo mejor de cada modelo pedagógico y que este esté al alcance de las necesidades de los grupos; el trabajo pedagógico se desarrolla a través de proyectos formativos en dialogo con los estudiantes y busca vincular de forma integral cada área del conocimiento.

En relación con el contexto, la comunidad educativa se ubica en barrios relativamente cercanos a la institución. Socialmente pertenecen a los estratos 1 y 2, vienen de otras regiones del país como la Costa Atlántica, Santander, Boyacá y procedentes de Venezuela. Económicamente las

familias no cuentan con empleos estables, se emplean como comerciantes independientes, vendedores informales o se desempeñan en labores de reciclaje o como bici-taxistas, esto no impide que sus hijos puedan asistir regularmente al colegio y acceder a recursos tecnológicos como el internet. Por otra parte, los estudiantes tienen padres y madres muy jóvenes y se encuentran al cuidado de abuelas u otras personas como tías, vecinas etc., lo que genera que no se empleen buenas pautas de crianza. Culturalmente son pocos los que tienen la posibilidad de participar de actividades artísticas o deportivas en su tiempo libre con apoyo de sus familias. Este contexto mencionado influye en la manera de aprender de los estudiantes en tanto que los escenarios de aprendizaje y socio habilidad se limitan a los generados en el colegio y que no se pueda acceder a información complementaria para la realización de actividades de extensión, esto se ve aún más reflejado en el preescolar y primaria de la Jornada Tarde del Colegio Nueva Constitución, que es donde se desarrolla Mis Poderes Emociones para Aprender.

Los grados con los que se implementa el proyecto son Jardín y Transición jornada tarde, compuesto por estudiantes entre los 4 y 5 años; En cuanto sus ritmos y estilos de aprendizaje trabajan de manera individual y grupal en actividades diversas que responden a etilos de aprendizaje visuales y kinestésicos con mayor dificultad en actividades auditivas por cuenta de algunas faltas de atención y seguimiento de instrucciones complejas. 2

La naturaleza de los niños y niñas de 4 y 5 años les hace experimentar a menudo momentos de frustración, de irritación, de querer estar solo, de querer reír y expresarse abiertamente. En estas edades aprenden poco a poco a reconocer sus emociones, vivir con ellas y relacionarse con los demás en algunos momentos de formas inadecuadas o violentas, pues se les dificulta identificar las emociones que experimentan en determinadas circunstancias como por ejemplo en los momentos de frustración, es por esta razón que surge la necesidad de crear una propuesta encaminada al fortalecimiento y desarrollo de la inteligencia emocional dando uso de estrategias que permitan crear armonía como el Yoga y la meditación que consiste en "... conectar las diferentes partes

del yo-interno y externo, cuerpo, mente y espíritu...” (Lark.2004.pg.6.) La literatura infantil como medio facilitador y de comprensión para los estudiantes de estas edades, vinculando a las familias como su primer espacio de socialización, de creación y enseñanza de hábitos y valores. La dinámica de la propuesta implementa cuentos que fueron seleccionados para cumplir con el propósito de la propuesta y que serán leídos por las familias en sus hogares, también se compone por talleres en el aula y actividades que serán realizadas en clase y también desarrolladas en casa.

Emociones para Aprender

Las instituciones educativas oficiales han delegado el cuerpo solo a las áreas de educación física o artística, así como también la educación emocional ha pasado desapercibida desconociendo su importancia en la construcción de las relaciones que entablamos con nosotros mismos y los demás. De igual forma las familias se han convertido en observadoras de los procesos que se adelantan en la escuela y aunque exigimos su acompañamiento a los estudiantes, las instituciones son renuentes a permitir su participación dentro de los procesos educativos que se adelantan dentro de las aulas, siendo excluidas y desconociendo muchas veces sus realidades y como estas afectan emocionalmente a nuestros estudiantes.

Las investigaciones alrededor de las emociones y el ambiente educativo ligán la educación emocional a conceptos de ciudadanía y democracia y es así como nace el concepto de competencias emocionales “son aquellas habilidades necesarias para la identificación y respuesta constructiva ante las emociones propias y las de los demás, como por ejemplo la capacidad para sentir preocupación y empatía por la situación emocional de los demás.” (MEN, 2004, p. 13), ligando las emociones solo al control de las mismas para mejorar la convivencia escolar; este proyecto se separa de este concepto un poco y más que buscar el “control” de las emociones en los niños y niñas, quiere que estas sean identificadas, aceptadas y comprendidas no solo por los estudiantes si no también por las familias, en un proceso de aprendizaje y enriquecimiento mutuo con

la maestra, donde se haga conciencia desde el cuerpo, como surgen, como afectan y como pueden entenderse las emociones para mejorar mis relaciones con los otros y con nosotros mismos.

El cuerpo como expresión propia y como asunto de la escuela ha tenido grandes ausencias pero también genera interés de algunos autores, como José Ignacio Barbero en su artículo “La escolarización del cuerpo: reflexiones en torno a la levedad de los valores del capital “cuerpo” en Educación Física” (2005) o como Monserrat Anton Rosera (1994) en su escrito “El cuerpo va a la escuela”; ellos dejan claro cómo el cuerpo no hace parte esencial del currículo escolar y tan sólo se hace referencia a él cuando de Educación Física se trata.

Esta propuesta pretende demostrar que las actividades de manejo creativo de cuerpo, en este caso la implementación de yoga y mantras para niños, niñas y familias, son mediadoras para el desarrollo de pensamiento, de valores, una sana convivencia y como afirma Lark (2005)”...notar los detalles más sutiles en las cosas y estimulará la sensibilidad y observación de sí mismo y de los demás”.

Por lo tanto, es importante que docentes, estudiantes y sociedad en general retomemos “el cuerpo” y su importancia como asunto central del quehacer escolar. Cuando se reclama el respeto por la diferencia, es imprescindible recordar que esos conceptos parten de la noción de cuerpo y de su relación con la identidad de cada persona. También es importante señalar que la escuela aporta de manera importante en la elaboración de las ideas, valores y acciones que determinan la identidad de quienes pasan por sus aulas y su forma de relacionarse con los otros desde la emotividad que les suscita su experiencia personal.

Es por eso por lo que este proyecto plantea la siguiente pregunta: ¿Cómo se pueden adelantar procesos de educación emocional en los niños y las niñas de preescolar y sus familias desde una perspectiva de la corporeidad como fuente de expresión a través de talleres y acciones que favorezcan la activación de mecanismos de educación inclusiva?

El objetivo General del proyecto busca fortalecer a través de talleres creativos procesos de educación emocional desde la implementación

de ejercicios que permitan la apropiación de la corporeidad en los niños, las niñas y las familias de Preescolar y de esta forma generar mecanismos de autoconocimiento y reconocimiento de la diferencia como una oportunidad de aprendizaje mutuo y de equidad.

Los objetivos específicos se dirigen de la siguiente manera:

- Generar espacios y tiempos en el Colegio Nueva Constitución para la implementación de talleres con familias dentro del aula.
- Elaborar talleres encaminados a generar mecanismos de autoconocimiento y aprendizaje mutuo.
- Emplear un blog como herramienta digital de fácil acceso que le permita a las familias acceder a diversas actividades prácticas y divertidas desde la comodidad de sus hogares, trabajar el reconocimiento de las emociones y realizar ejercicios de corporeidad que se realizan en clase con los estudiantes.
- Elaborar piezas comunicativas y textos en diferentes formatos creados por los estudiantes y sus familias que den cuenta de cómo se están resignificando las relaciones familia-escuela desde la educación emocional y la corporeidad.

Generando Poderes

Los intereses de los niños han sido siempre la excusa para abordar los temas que se trabajan durante el desarrollo del proyecto, en esa medida Mis Poderes Emociones para Aprender emplea 3 ejes temáticos con preguntas generadoras que se emplean durante los 3 periodos académicos institucionales, estas preguntas desde ejes temáticos se desarrollan así:

1. Habilidades y cualidades: ¿Quién soy yo? ¿qué pasaría si no estuviéramos aquí? ¿si no tuviéramos un nombre?
2. Emociones, sentimientos y reacciones: ¿Qué me hace Feliz? ¿Qué siento si un amigo está enojado conmigo?
3. Fortalezas y talentos para saber que podemos dar: ¿Cuáles son mis poderes?

El proyecto ha venido evolucionando de acuerdo con las características propias de los grupos de estudiantes y familias, así como también a las circunstancias que nos acompañan con el tiempo en este caso la pandemia. Es así como se ha venido nutriendo de diversas estrategias que buscan no solo dar cumplimiento a los objetivos del proyecto si no también brindar experiencias enriquecedoras para las niñas, niños y familias.

La propuesta cuenta con 6 actividades fundamentales que son:

1. Talleres: Los talleres se realizan con las familias dentro del aula y con los estudiantes, tienen tres condiciones definidas:
 - Reconocimiento y encuentro consigo mismo(a) como forma de mejorar en los estudiantes y familias autoestima, autoconciencia, autoafirmación, empleando estrategias desde la corporeidad.
 - Ejercicios educativos para descubrir quiénes son los “otros” en el ambiente familiar y el ambiente escolar para respetarlos y valorarlos como forma de inclusión real de las diferencias en la escuela.
 - Aportar elementos para la construcción de verdaderas comunidades familiares y escolares en el entorno de los estudiantes desde el reconocimiento de los lenguajes afectivos.
2. Blog Mis Poderes: En este espacio las familias cuentan con información relacionada con las emociones y estrategias para mantener la calma, ejercicios de yoga en familia y diversas actividades que son dispuestas en este espacio como parte del trabajo escolar donde pueden compartir en familia y aportar al espacio escolar.
3. Yoga para niños y familias: Dentro del aula se desarrollan ejercicios sencillos de yoga y mantras para niños y niñas que permitan fortalecer la propiocepción, la concentración y el reconocimiento y apropiación de su esquema corporal. Se cuenta con “El Minuto de Silencio” que es un tiempo destinado a descansar la mente y cuerpo, concentrándose en la respiración, apreciando únicamente los sonidos del entorno acompañados de mudras que le parecen divertidos a los niños al ser “juegos con las manos y dedos” para ellos. Este espacio

puede ocurrir cuando se sienta necesario al verse afectados los estudiantes por alguna situación que incluya agresividad, tristeza, enojo o simplemente se emplea antes de o al finalizar una actividad.

4. Super Héroe de las Buenas Noticias: Es una caja decorada como super héroe, se ubica en un lugar accesible a todos. Cada inicio de semana los estudiantes traen de sus casas algo positivo que les haya ocurrido, un avance, una mejora en sus hábitos, progresos, salidas con sus familiares, etc. El propósito de este super héroe de las buenas noticias es hacer énfasis en las experiencias positivas que se viven en la cotidianidad que nos generen felicidad y reforzar con palabras de afirmación los hábitos y habilidades adquiridos dentro de la autonomía, auto reconocimiento y autocontrol.
5. Rincón de la calma: Es un espacio adecuado en el aula para poder atender las emociones sin reprimirlas y poder recuperar la tranquilidad. El rincón de la calma es un espacio donde los estudiantes pueden encontrar paz interior. Su objetivo fundamental es sentir y permitir que los estudiantes experimenten emociones como la ira o la tristeza desde la aceptación de estas como algo natural. El rincón de la calma se encuentra habilitado con diversos recursos, donde pueden calmar la emoción que los estremece y encontrar la tranquilidad, también les facilita gestionar su emoción por medio de un semáforo emocional que los invita a respirar y encontrar la calma.
6. Biblio Maleta: Esta actividad tiene dos momentos, uno donde se elabora el biblio folder o maleta con las familias en el aula y un segundo momento donde las familias comienzan a realizar diferentes actividades con un título de los 30 títulos de literatura infantil seleccionados específicamente por temática para la propuesta; títulos como “Tengo Celos” o “Tengo Rabia” permitirán a los estudiantes acompañados de sus familia relacionar a través de estas situaciones ficticias actitudes, sentimientos y reacciones frente a situaciones cotidianas. Esta parte es fundamental en la medida que permite a los estudiantes desarrollar sus habilidades comunicativas y narrarse también a través de las experiencias que viven a través de la literatura infantil.

Super Poderes Generados

Dentro de los resultados que el proyecto ha alcanzado a lo largo de su ejecución son múltiples los productos a nivel textual en diferentes formatos, haciéndose acreedor de Video cuentos sobre el manejo de las emociones, dibujos, cuentos escritos, murales, fotos, etc., creados por los estudiantes con sus familias permitiendo de esta forma contribuir en el desarrollo de habilidades comunicativas siendo esto fundamental para el desarrollo emocional para los niños y niñas de 4 y 5 años siendo el lenguaje como lo indica Flórez y Torrado (2013. Pg.25) “...el camino para construir la autoestima, la identidad individual y social, el sentido de pertenencia entre otros aspectos.”

A esto también se le puede agregar la elaboración de un libro donde se encuentra la recopilación de microcuentos creados por los niños y monstruos de las emociones negativas, que fue seleccionado como experiencia de escritura ganadora en la Convocatoria CERLALC – SED contando con asesoría en su construcción para su publicación digital en canales institucionales y publicación impresa prontamente por el colegio.

Otros de los productos fruto de los talleres con las familias han sido Álbum de Emociones con creaciones de los niños en referencia a las emociones que trabajamos en el grupo, se realizan creaciones con las expresiones fáciles, asociación de colores a la emoción y creaciones libres desde experiencias musicales que se asocian con alguna emoción; Murales Motivacionales que son resultado de una actividad que cuenta con 2 momentos, el primero de elaboración en un taller con las familias y un segundo momento donde las familias empiezan a consignar en el mural actividades específicas para nutrir dicho espacio. En este mural los padres ponen cartas dirigidas a sus niños, las tarjetas y manualidades realizadas para ellos y por los niños, entre otros ejercicios donde se dirigen palabras y expresiones de afecto, felicitación y ánimo.

Por otra parte la experiencia ha empezado a transformar familias en la medida que las madres se dirigen a manifestar cómo la relajación y el concepto de la calma desde el yoga a permitido que los niños sean ahora moderadores en sus hogares al expresar “ Profe ella le pidió al

papá que respirara y se calmara, que esa no era forma de tratar a quienes amamos, el papá se calmó pero quedó aterrado de cómo Sofi le habló” o “ eso sirve mucho profe ahora cuando le da mal genio el niño hace el silencio y me pide que espere hasta que el respire más despacio, se ve tan lindo, a mí se me va el mal genio y ya no lo regaño” estas son algunas de las situaciones que narran las madres de familia con sus niños y niñas que están entre los 4 y 5 años; otros de los resultados significativos en las familias se ha visto en la virtualidad siendo el único grupo de estudiantes de la institución donde a pesar de muchas circunstancias adversas producidas por la pandemia existió una comunicación y participación del 95% del grupo en todas las estrategias implementadas, se han logrado formar redes de apoyo y en momentos de necesidad, el grupo de familias ha contribuido a colaborar a las menos favorecidas o más afectadas por alguna situación adversa, es un trabajo que se realiza entre maestra y familias de manera conjunta y voluntaria tejiendo comunidad.

Otro de los impactos que ha alcanzado Mis Poderes Emociones para Aprender ha sido su participación como experiencia significativa e innovadora dentro de la estrategia Saber Digital por su implementación del Blog en el año 2019 y en 2020 nuevamente es reconocida al haber implementado estrategias como canales de YouTube, video cuentos narrados por la maestra, Videos con microcuentos, canciones y poesías enviados por WhatsApp y la optimización del blog para la estrategia Aprende en Casa durante ese periodo de aislamiento. El proyecto fue también socializado en la Mesa Pedagógica Local de Educación Inicial de Engativá como experiencia pedagógica durante la pandemia y cuenta con publicación en la revista digital del Colegio Nueva Constitución.

Mis poderes Emociones para Aprender no es solo un proyecto, se ha convertido en una forma de crear comunidad con las familias de preescolar, ha permitido que se involucren estudiantes de la media integral con la creación de animaciones de las canciones escogidas por los niños y niñas del grupo y ha permeado sutilmente el que hacer de los docentes que observan el proyecto, permitiendo que exploren estrategias

como el yoga y actividades con las familias, aproximándose paso a paso a la idea de querer construir comunidad transformando las relaciones. En 2020 fue seleccionada la experiencia para ser parte del programa del IDEP Maestros y Maestras que Inspiran donde se contó con mentorías y acompañamiento para fortalecer su sistematización, posteriormente se hizo la publicación digital de un artículo sobre el proyecto.

Actualmente hace parte de los proyectos seleccionados como Iniciativas de transformación de realidades INCITAR para la Paz del Programa Integral de Educación Socioemocional, ciudadana y escuelas como territorios de paz.

Alcanzado Mis Poderes

Las múltiples relaciones que los estudiantes del proyecto han tenido con su entorno marcan considerablemente su percepción con respecto a lo que consideran que está vivo, que es valioso y como relacionarse con su cuerpo y los demás; sus experiencias personales, sus afectos e intereses ayudan a que generen un concepto de cómo manejar sus emociones de acuerdo con lo que tiene significado para ellos o con lo que se han relacionado, escuchado de sus familiares o experimentado diariamente.

Se ha podido evidenciar durante la experiencia que la afectividad tiene una gran importancia dentro de la construcción de concepciones para los niños y niñas que participan del proyecto. Al momento de dibujar a uno de sus progenitores o a la maestra, se les cuestionó y para ellos era algo evidente la relación entre el cuidado de la vida con los espacios específicos donde se dan esas relaciones de cuidado, que en el caso particular corresponden a la casa y la familia, que vendría siendo su territorio, donde se desenvuelven y crean sus relaciones y vínculos afectivos; es así como la afectividad se convierte en una parte fundamental dentro de la construcción de concepciones de la vida, de su cuerpo y de la forma en que se relacionan con los demás.

Las experiencias significativas con el entorno influyen en la construcción de la concepción del manejo emocional, así como también las experiencias en los diferentes territorios aportan en su construcción y en esa

medida se pudo ver como los niños y niñas con experiencias en el campo y en otras regiones, transforman su visión del mundo y sus dibujos permiten ver su influencia.

En esa medida las concepciones, formas de relacionarse y percepción de si mismos y los otros están directamente relacionadas con las circunstancias y experiencias vividas desde lo más próximo, elementos que quedan en su memoria y van ayudando en la construcción de conceptos de cuidado, de cómo relacionarse con su entorno y cómo deberían ser esas relaciones hacia ellos y con ellos.

Estas manifestaciones espontaneas nos permiten ver como el contexto y en este caso particular las experiencias inmediatas, intervienen en la construcción de relaciones más armónicas y entornos enriquecedores que permitan comprender a los estudiantes y familias la importancia de una educación emocional donde existe para los niños y niñas en estas edades una relación directa entre su forma de percibir y relacionarse con su experiencia en lo cotidiano.

Es importante resaltar que durante la experiencia aparece el colegio como un entorno de tranquilidad y espacio donde “respira, cálmate y actúa como dice el semáforo ¿cierto profe?”, la relación que entablan los estudiantes dentro del aula y el colegio tiene ahora otras atribuciones, a diferencia del cuidado asistencial, este espacio que habitan y comparten con sus compañeros y maestra ahora también se comparte con sus familias donde “hoy vienen las mamás a jugar... y hacer tareas con nosotros profe”.

Se necesita pasar de estructuras que segmentan nuestras percepciones y optar por una visión de unidad, de complementariedad, comunitaria, donde todos aportamos, donde hacemos parte de un todo que debe estar en armonía y debemos ser parte y contribuir con ese estado armónico.

Desde que desempeño mi labor docente, sin importar la edad de los educandos, he percibido esa necesidad de pasar el conocimiento por una experiencia sensorial, corporal, afectiva, emocional; debe estar dirigida a darle sentido y conciencia a la experiencia para que sea significativa,

como un proceso armónico donde todo y todos contribuyen a que sea efectivamente un cuidado de forma consiente y consentido, los niños lo entienden de esa manera, ya es hora de que nosotros como adultos y docentes empecemos a recordar cómo era ver las cosas desde esa perspectiva, tenemos de ayuda los procesos alcanzados por las comunidades que no han perdido esa conexión directa con la tierra y nos permiten aprender y empezar a construir nuevas formas de ser y estar juntos, es en esa medida que la educación emocional “es una de las innovaciones psicopedagógicas de los últimos años que responde a las necesidades sociales que no quedan suficientemente atendidas en las materias académicas ordinarias. Su objetivo es el desarrollo de competencias emocionales, consideradas competencias básicas para la vida. Es, por tanto, una educación para la vida.” (Bisquerra.2009. Pg. 158)

Mis Poderes

La pregunta por el distinto siempre está ahí, dispuesta para los que se enfrentan a el otro, el que los confronta con aquello que es difícil de comprender, de entender y de asumir. Eso que confronta y genera tanta inquietud –y a veces miedo–, ha permitido que de diversas maneras se busque comprender las otras miradas del mundo, esas otras formas de ser y de estar. Son esas búsquedas las que posibilitan un acercamiento, poco a poco, con esas otras miradas de humanidad y facultan la generación de propuestas que den luces para su comprensión.

Siendo docente del sector oficial he podido ver como las aulas de clase son una muestra clara de la gran pluralidad propia de nuestro país. Esta multiplicidad de formas de ser, de estar y de ver el mundo, que nos proveen las aulas de clase, nos enriquece y permite, que nos formulemos nuevos retos en nuestra práctica docente de manera continua, buscando la forma de favorecer a nuestros estudiantes y brindarles la mejor experiencia educativa posible.

El reconocimiento de la diferencia tiene que ser la base de la educación y no la excepción, la escuela debe salir del enfoque homogeneizador y apostarle al aprendizaje desde la heterogeneidad, la escuela y los

maestros no podemos seguir legitimando la desigualdad y aumentando la brecha entre los favorecidos y los desfavorecidos con la creación de planes de intervención basados en categorías que siguen inferiorizando a todo aquello que es considerado distinto o diferente. Frente a esto Blanco (1999. Pg.55) refiere:

“La rigidez del sistema tradicional de enseñanza, la certificación de estudios, la imposición de modelos poco adecuados a la realidad de los países, la homogeneidad en los planteamientos curriculares, son fuente constante de segregación y exclusión.”

En este sentido es necesario generar propuestas en la escuela que permitan resaltar la identidad de los estudiantes para que se pueda reconocer la existencia de otras identidades distintas, de esta forma reconocer lo propio y valorar la existencia de otras identidades, construir comunidad con las familias e integrarlas a los procesos educativos en la escuela, podría ser la clave para poder librar las dificultades que se presentan actualmente en las dinámicas escolares en presencia de nuevos actores.

La idea de inclusión educativa que está presente en la escuela busca satisfacer necesidades de cobertura que permiten el ingreso de los estudiantes a las instituciones, siendo ellos los que deben adaptarse a la escuela que los recibe, pero lo que debería buscarse es una Educación inclusiva donde se eduque de acuerdo a los grupos poblacionales sin seguir repitiendo el modelo impuesto que responde únicamente a las necesidades de una mirada capitalista que no tiene en cuenta a los sujetos que se van a educar, la escuela debería apostarle a una educación inclusiva que permita atender las necesidades y particularidades de su comunidad desde una mirada de respeto y equidad como dice Blanco(2005.p.174) “ la educación inclusiva es ante todo una cuestión de justicia y de igualdad”, sin embargo no se vive en la escuela pues no se hace el ejercicio de reconocer y comprender la dignidad de ese otro distinto.

El reto de la escuela está en poder dar una respuesta a la diferencia presente en sus aulas, diferencia que es inherente al ser humano, buscando

una educación inclusiva que permita respetar y valorar las diferencias, viéndolas como una oportunidad de aprendizaje. La escuela vista desde la educación inclusiva puede aportar a la cimentación de sociedades donde se construya desde la diferencia y pueda comprenderse al otro como alguien que me constituye, como lo afirma Skliar (2014. P. 152) la descripción del diferente siempre está sujeta a prejuicios y no coincide de forma objetiva a la descripción de nada o de nadie, no es transparente, desconocer al otro y deslegitimar su existencia desde la indiferencia misma, daña la relación con esos otros, por eso es fundamental que en los procesos escolares también se incluya a las familias y se les vincule directamente al entorno escolar, no como observador, si no construir comunidad con ellas, construir espacios que permitan enriquecer de aprendizajes y experiencias el entorno educativo más allá del currículo.

La educación debe ser vista como un proceso armónico donde todo y todos contribuyen a que sea efectivamente una construcción de forma consiente y con sentido, y para esto es necesario aprender y empezar a construir nuevas formas de ser y estar juntos, hay que darle espacio a los sentires, a las experiencias, a las vivencias dentro del aula, no para dar respuesta a modelos pedagógicos impuestos que poco o nada tienen sentido para nuestros estudiantes y que lo que transmiten es esa necesidad de homogenizar las formas de estar y sentir nuestro entorno y relacionarnos con él, si no para ser el escenario propicio para el encuentro y fortalecimiento entre comunidades, donde se pueden adelantar procesos formadores y edificantes entre maestros, maestras, estudiantes y familias, que lleven a un mejor entendimiento y a la construcción de comunidades educativas fructíferas, que faciliten la sana convivencia y el respeto mutuo.

Bibliografía

- Barbero, J. La escolarización del cuerpo: reflexiones en torno a la levedad de los valores del capital “cuerpo” en Educación Física” EN: Revista Iberoamericana de Educación - Número 39, septiembre-diciembre 2005, recuperado de; <http://www.rieoei.org/rie39a01.htm>
- Bisquerra, R. Psicopedagogía de las emociones. Madrid: Síntesis. 2009.
- Blanco, R. Hacia una escuela para todos y con todos. Boletín Proyecto Principal de Educación para América Latina y el Caribe. N.48, pp55-72. Oficina Regional de Educación. UNESCO/Santiago. 1999.
- Blanco, R. Los docentes y el desarrollo de Escuelas Inclusivas. En Protagonismo docente en el cambio educativo. Revista PRELAC. N.1, pg. 174-177. UNESCO/Santiago. 2005.
- Flórez, R. Torrado, M. Primera Infancia, lenguajes e inclusión social: una mirada desde la investigación. Universidad Santo Tomás. Universidad Nacional de Colombia. Bogotá. 2013.
- Lark, L. Yoga para niños. Un libro en Movimiento. Editorial Panamericana. Bogotá. 2004.
- Ministerio de Educación Nacional. Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas Lo que necesitamos saber y saber hacer. Serie Guía N° 6. Bogotá. 2004.
- Rosera, M. Aula de Innovación Educativa. [Versión electrónica]. Revista Aula de Innovación Educativa 23. 1994.
- <http://www.grao.com/revistas/aula/023-la-educacion-del-cuerpo/el-cuerpo-va-a-la-escuela>
- Skliar, C. La cuestión de las diferencias en la educación: Tensiones entre inclusión y alteridad. Revista de Investigaciones UCM, 14(24), pp 150-159. 2014.

Si quiere más información sobre esta experiencia,
escriba a klortizy@educacionbogota.edu.co



CATEGORÍA
**Investigadores en
ejercicio**
Ganadora

El ecotrueque y el delantal mágico para el inicio de la vida escolar

Martha
Sáenz Poveda

Resumen

La experiencia es valor agregado de la tesis de doctorado denominada: (Sáenz, 2018) Complementación del Programa Todos a Aprender mediante proyectos y contenidos procedimentales para la enseñanza del lenguaje en el primer ciclo de primaria en la que se busca articular las transiciones armónicas de preescolar a través del juego, el arte, la literatura y la exploración del medio para lograr niños felices y que quieran su escuela.

Esta investigación promueve la integralidad a través del eco trueque y el delantal mágico que busca el intercambio de juguetes elaborados por los niños reciclando material del medio por semillas para favorecer la siembra el autocuidado así como el cumplimiento de los propósitos de la educación inicial a través de la magia del delantal para con ayuda de sus abuelos elaborar recetas, para crear imaginar través del indagar, proyectar y vivir la experiencia, mediante la aplicación de un diseño cuasi-experimental con enfoque mixto, a través de la vinculación la administración Integral y los contenidos procedimentales desde la gestión pedagógica desarrollando proyectos lúdicos artísticos, productivos y de emprendimiento en familia contextualizados a la ruralidad; para el fortalecimiento de las competencias comunicativas.

La recolección de datos se realizó por medio del diario de campo y el registro de las acciones en el aula. La población correspondió a 80 estudiantes y 4 docentes y se tomó docentes de la I.E.D.R El Altico de Cagua.

Se utilizó la estadística descriptiva metodología mixta aplicada en 5 fases que correspondieron al diagnóstico, análisis, diseño, desarrollo y evaluación de resultados del proyecto cuasi experimental.

Como resultado se logró vincular las familias al proceso escolar, se fortaleció el trabajo en equipo, se logró impactar de acuerdo al contexto ecoturístico para la conservación del río Neusa del municipio, la experiencia fue reconocida a nivel nacional e internacional y generó innovación y desarrollo en la comunidad.

Situación y planteamiento del problema

Con el presente proyecto se busca, proporcionar herramientas a los docentes de educación inicial a través de la construcción de estrategias en comunidad de aprendizaje para afianzar los procesos de enseñanza aprendizaje de los niños de preescolar en contextos rurales o con dificultades de tipo social para favorecer la calidad de vida a través de las habilidades rectoras: Juego, arte, literatura y exploración del medio, según la (CEPAL¹, 2002-2003) se evidencia desigualdad entre la zona rural y urbana por vulnerabilidad, escasez de servicios, conflicto armado, mostrando una brecha marcada en cuanto analfabetismo, deserción escolar y poco acceso a la educación.

El proyecto surge como necesidad de articular la educación inicial con la realidad escolar que incluye el contexto rural en la que se busca que el estudiante aprenda a partir del mundo real en el que se incluye la experiencia cotidiana a través de la siembra, el cuidado y protección de los recursos hídricos y las actividades del campo. La experiencia es de tipo aplicada y enfoque mixto, consolidando una estrategia para docentes integral desde proyectos de aula; a partir de estrategias desde proyectos lúdico artísticos motivacionales virtuales; para el fortalecimiento de las competencias didácticas, pedagógicas e investigativas de los profesionales de la educación orientado a una enseñanza pertinente a la realidad social.

Teniendo en cuenta los contextos educativos se hace necesario promover la inclusión y el desarrollo social, cultural y económico desde la escuela, de tal manera que se permita la participación de la familia y el reconocimiento integral del aprendizaje.

Es por ello que se hace necesario realizar un reconocimiento de las

características y de las particularidades de los contextos en que viven y favoreciendo, al mismo tiempo, las interacciones que se generan en ambientes enriquecidos a través de experiencias pedagógicas y prácticas de cuidado.

En la educación inicial, las niñas y los niños aprenden a convivir con otros seres humanos, a establecer vínculos afectivos con pares y adultos significativos, diferentes a los de su familia, a relacionarse con el ambiente natural, social y cultural; a conocerse, a ser más autónomos, a desarrollar confianza en sí mismos, a ser cuidados y a cuidar a los demás, a sentirse seguros, partícipes, escuchados, reconocidos; a hacer y hacerse preguntas, a indagar y formular explicaciones propias sobre el mundo en el que viven, a descubrir diferentes formas de expresión, a descifrar las lógicas en las que se mueve la vida, a solucionar problemas cotidianos.

Por tanto; se busca formar maestros que promuevan la autonomía y el desarrollo procedimental con elementos articulados a la enseñanza, proponiendo alternativas asociadas al desarrollo de habilidades de tal forma que cada situación permita aprender integralmente donde se dé importancia a la integralidad de competencias necesarias que responden a los propósitos de la educación inicial.

A través de la construcción de proyectos de aula de acuerdo a las necesidades de cada escuela, el uso de materiales, formación disciplinar en fundamentos de educación inicial, planeación pedagógica, estructuración de clase, evaluación formativa, gestión de aula, desde la realidad contextual del territorio rural promoviendo la innovación, el desarrollo educativo, la creatividad y el conocimiento.

Lo anterior reafirma que para lograr los propósitos de educación inicial se hace necesario unir esfuerzos conjuntos, no solo de los organismos nacionales e internacionales y de los gobiernos en el poder, sino también de las comunidades de aprendizaje promoviendo una educación integradora creando colectivos pedagógicos partir de las habilidades rectoras, la lúdica y la motivación para generar impacto en el aula de clase.

Según, la (UNESCO, 2017) los actores del proceso educativo,

conjuntamente pueden identificar más fácilmente problemas y en relación al contexto en este caso se promueve la conservación de los recursos hídricos para salvar el río Neusa es por ello que a través del reciclaje los niños elaboran juguetes, clasifican, agrupan para luego intercambiar por plantas dándose el eco trueque promoviendo la siembra y alrededor de estas situaciones se vinculan los proyectos de aula como el mundo de los animales, los juguetes y la granja escolar.

Consolidar comunidades de aprendizaje permite afianzar bases teóricas, metodológicas, técnicas, didácticas e investigativas para construir experiencias que les permita a los niños indagar, proyectar, vivir la experiencia y valorar el proceso que responda a las necesidades de aulas multigradas donde un solo docente responde por los cinco grados y se hace necesario integrar procesos desde la administración integral y los contenidos procedimentales como herramientas potenciadoras para ofrecer mejores aprendizajes.

En cuanto a los documentos normativos del sistema educativo, se reconoce los lineamientos de la educación inicial y los documentos: 20, 21, 22, 23 y 24 del Ministerio de Educación Nacional.

A su vez, es importante mencionar que se hace necesario impactar la enseñanza que sigue siendo tradicional, memorística lo cual ratifica la importancia de plantear enfoques estrategias, menos teóricas y más prácticas desde los proyectos educativos institucionales asociados a la vivencia y a la realidad de los niños y niñas.

También se hace necesario adecuar la enseñanza al ámbito rural que les permita a los estudiantes observar, crear innovar y aprovechar los recursos del medio con que cuentan.

Luego del posterior análisis se reconoce el siguiente problema de investigación: *¿Cómo favorecer la enseñanza de la educación inicial en la I.E.D. El Altico de Cogua a través del Eco trueque en Comunidades de aprendizaje?*

Se define como objeto de estudio: El proceso de enseñanza en la educación inicial asociado a la formación docente en Educación inicial campo

de acción: Las habilidades rectoras: Arte, juego, literatura y exploración del medio

Se plantea como objetivo: Fortalecer la educación inicial a través del eco trueque los contenidos procedimentales mediante las habilidades rectoras (Juego, arte, literatura y exploración del medio.) y la estrategia proyectos de aula lúdicos artísticos rurales para el fortalecimiento de las transiciones armónicas.

De tal manera que se lleve al docente a enseñar de forma integral, es decir a partir de los contenidos procedimentales conducir al estudiante al desarrollo de las competencias con métodos y estrategias didácticas que flexibilicen el trabajo en el aula.

Por otra parte, la contribución teórica, se realiza a partir de la conexión con proyectos motivacionales con un enfoque sociolingüístico e interdisciplinar en función de lo procedimental. Como aporte práctico se da la administración integral con sus dimensiones desde la gestión académica para desarrollar habilidades comunicativas en los primeros grados de primaria, enfocado al mejoramiento de los resultados de las pruebas saber, así como al potenciamiento y dominio pedagógico didáctico de los docentes para el proceso de enseñanza aprendizaje asociada a la totalidad de competencias que requiere los niños y niñas.

Metodología

La metodología utilizada corresponde a la investigación aplicada, combinando los métodos cualitativos y cuantitativos, ya que según Sampieri 2014 “El método mixto permite la integración y discusión conjunta, para realizar inferencias producto de toda la información”.

Se realiza mediante métodos empíricos que según (Pérez, 2015) son el resultado fundamental de la experiencia, posibilitan revelar las relaciones y las características del desarrollo de «proceso de aula:

- Grupos focales: Para determinar desde la administración pedagógica, potencialidades y debilidades en cuanto al trabajo en el aula de educación inicial.

- Observación a clases: Para evidenciar en la práctica pedagógica y metodológica de los docentes, y acompañar el proceso pedagógico y didáctico en aula.
- Diario de campo: Para recolectar la información y llevar la bitácora de las experiencias que dan cuenta del trabajo.

Frente a métodos y técnicas se utiliza la estadística descriptiva para organizar datos y realizar la interpretación utilizando tablas, gráficos, análisis porcentuales que faciliten el procesamiento y análisis de los resultados obtenidos en relación al fenómeno de estudio.

Es importante mencionar que la población correspondió a 80 estudiantes y 4 docentes y se tomó docentes de la I.E.D.R El Altico de Cogua, se seleccionó de forma intencional no aleatoria, ya que se vio la necesidad de fortalecer los procesos iniciales.

La mayoría de los docentes tienen nivel de formación de normalista y licenciados pertenecen aulas multigrado y unigrado, la ubicación de las escuelas es rurales la mayoría de las familias viven de la agricultura, la ganadería y el trabajo en ladrilleras y cultivos de flores lo cual reafirma las necesidades y recursos del medio para afianzar la integralidad del conocimiento.

Reconociendo esta realidad particular, se aplica conceptos combinando la ciencia, el método y los contenidos procedimentales para dar respuesta a los fines asociados al desarrollo de las habilidades rectoras mediante acciones de intervención buscando innovar, observar, comprender y comprobar los efectos en la población objeto de estudio asociado a la eficacia y eficiencia.

Por tanto, para el desarrollo de esta investigación se proyectaron las siguientes tareas científicas para optimizar resultados por medio de fases las cuales fueron:

Fase 1 diagnóstica

En esta primera etapa se procedió a realizar un diagnóstico mediante el análisis documental de tipo local, nacional e internacional a través

de una matriz Dofa ,de para reconocer la realidad escolar, a la vez se realizaron grupos focales para determinar la percepción del equipo a participar en la propuesta, la observación directa en el aula de clase, ya que Según Rodríguez (1996, citado en López Meneses, 2008), los instrumentos permiten el procedimiento de exploración de ideas y creencias generales.

Fase 2 análisis.

Comprende el análisis de los resultados de los hallazgos encontrados a partir de la recopilación de la información documental.

Fase 3 diseño del proyecto cuasi experimental

Posterior al análisis, se procedió a pensar en el diseño de estrategias integrales enmarcadas en los lineamientos de la educación inicial a través de los proyectos de aula y el eco trueque para contribuir desde la escuela al fortalecimiento ambiental de la zona; estrategias permitieron la mediación desde la gestión pedagógica con momentos específicos como son: Indagar, proyectar, vivir la experiencia y valorar el proceso

A su vez las estrategias didácticas comprenden los ejes enfocados a los proyectos lúdicos artísticos virtual teniendo en juego, el arte, la literatura, la exploración del medio, así como el desarrollo matemático de clasificación, selección, organización por colores, formas, tamaños entre otros.

Fase 4 desarrollo e implementación del proyecto cuasi experimental

Utilizando la información del análisis y el diseño, se aplicaron las estrategias de implementación en la práctica de forma eficiente y efectiva mediante proyectos de aula que surgieron de las necesidades y la experiencia de los niños como son: Los, animales, la granja y los juguetes todos asociados al eco trueque en los cuales ellos recolectan y contribuyen

al cuidado ambiental mediante el reciclaje y con estos elementos arman personajes según el proyecto y luego esos juguetes los intercambian por elementos como semillas, abonos y recursos para su proyecto que vinculan la familia. Para determinar resultados se usan instrumentos como: El diario de campo, la observación directa de clase para constatar la información antes y después a partir del seguimiento evaluación y análisis de resultados del proyecto cuasi experimental.

Fase 5 evaluación de los resultados de la implementación

La evaluación se realizó durante todo el proceso para dar cumplimiento al desarrollo e implementación del mismo, como producto se entrega una estructura pedagógica desde la administración y los contenidos procedimentales que responden a la innovación incremental la cual ha sido validada mediante el seguimiento a las prácticas pedagógicas y según los requerimientos se realizaron las modificaciones y adaptaciones para consolidar la propuesta final obteniendo resultados valiosos

Se realiza socialización a toda la comunidad donde se involucra a todos los niños y a sus familias

Instrumentos de recolección de datos

Los instrumentos usados fueron: Revisión documental, grupos focales, observación directa, diario de campo y rúbrica de evaluación.

Técnicas para el procesamiento y análisis de datos

Según (Sampieri, 1997), El procesamiento de datos mixtos implica un proceso de recolección de los mismos de carácter cualitativos y cuantitativos para resolver el problema, para ello se clasifican los datos de los instrumentos usados se registran, se tabulan y se hace un análisis global por dimensiones.

Resultados y discusión de resultados

Al presentar los resultados se busca mostrar el proceso realizado en cada una de las fases y el análisis de instrumentos aplicados.

Fase 1 y 2: Diagnóstico

Estos son producto de los grupos focales, el análisis documental, la observación directa de las prácticas pedagógicas, aplicada a los 4 docentes y a los 80 estudiantes de preescolar que hicieron parte de la investigación de la cual se hace en dos momentos; antes de iniciar el desarrollo del proyecto cuasi experimental y al finalizar el proceso, con el fin de contrastar el impacto del mismo.

Por otra parte, para recolectar la información se hace lectura y análisis de referentes teórico para la educación inicial a nivel interno y externo del proyecto de investigación.

Pues bien, teniendo en cuenta que la investigación es de carácter mixto donde la combinación (Cualitativa y cuantitativa) se complementan; se ha necesario para dar mayor solidez a los resultados seguir las fases propuestas por Hernández (2003) las cuales son cinco similares y relacionadas entre sí y estas son: La observación y evaluación de fenómenos, suposición de ideas a partir de la observación y análisis, demostración de ideas, revisión para llegar a proponer nuevas modificaciones y evaluación, como podemos ver es un paso a paso que aporta al conocimiento científico desde el método articulado para obtener resultados.

A continuación, se realiza el análisis de resultados de cada instrumento:

Análisis de documental

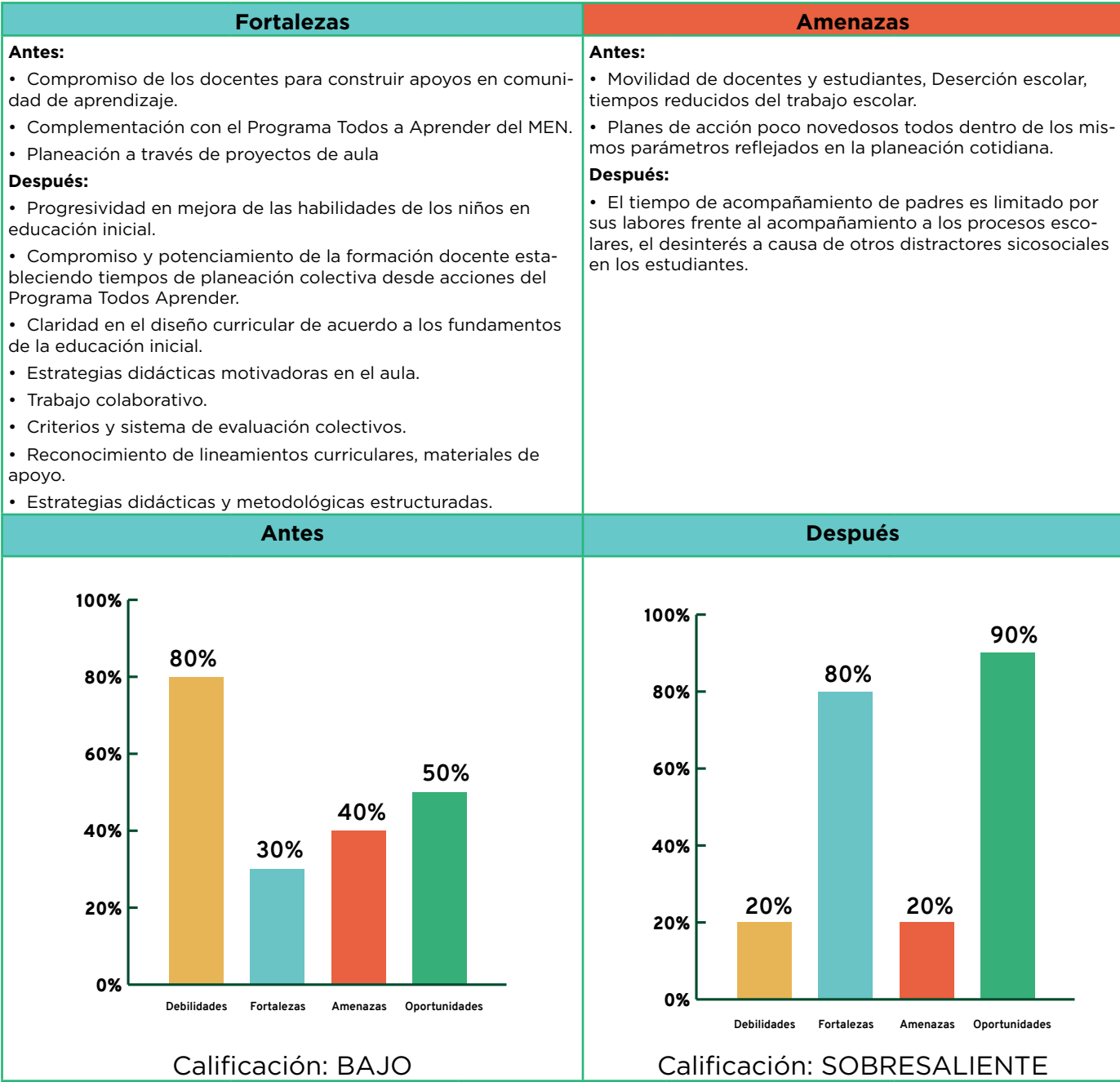
Se realiza la organización de los elementos se realiza a partir de la matriz DOFA, por lo tanto, con este instrumento permite obtener una radiografía de las prácticas de aula de cada docente y desde allí determinar las acciones a implementar y potenciar en el diseño experimental para superar dificultades y afianzar fortalezas.

Posterior a la realización de los dos momentos se presenta los resultados en la tabla No1 de forma cualitativa y cuantitativa donde según el nivel de importancia se da un valor en una escala de 1% al 100% donde el 1% es el puntaje más bajo y 100% el más alto y a su vez una asignación en letras donde I: Es insuficiente, BJ: Bajo, B: Bajo, A: Alto, S: Sobresaliente en referencia a la importancia de la complementación el Programa Todos Aprender mediante la administración integral y la gestión pedagógica para enseñanza de las habilidades comunicativas en primaria.

A continuación, se hace la contrastación del primer análisis al iniciar el proceso investigativo y el segundo análisis posterior a la implementación del diseño cuasi experimental:

TABLA N° 1 ANÁLISIS DOCUMENTA INSTITUCIONAL

CALIFICACIÓN				
I Insuficiente 1	BJ Bajo 2	B Básico 3	A Alto 4	S Sobresaliente 5
ANÁLISIS DOCUMENTAL DOCUMENTOS				
PEI, Manual de convivencia, Sistema de evaluación, Planes de área, Pruebas saber				
DOFA				
Debilidades		Oportunidades		
Antes: • Poco interés de los niños en el aula • Planes de aula basados en acciones repetitivas • Poca participación de los padres en los procesos de aula. • Estrategias didácticas y pedagógicas dispersas a la realidad escolar • Educación tradicional y memorística • Contenidos repetitivos y memorísticos.		Antes: • Talento humano y trabajo en equipo. • Reconocimiento de la importancia de implementar los lineamientos curriculares de la primera infancia (MEN,2017) fortalecimiento curricular. • Articulación de acciones articuladas al plan de desarrollo municipal. Que incluye el eco trueque y el delantal mágico. • Pedagogía activa falta aplicación. • Hay reconocimiento de los materiales de apoyo del MEN.		
Después: • Diversión creatividad y gusto por el aprendizaje • Actividades asociadas al juego, arte, literatura y exploración del medio • Participación activa de las familias • Creatividad y dinamismo en clase		Después: • Aplicación de estrategias didácticas orientadas a lo procedimental desde lo lúdico, artístico, motivacional. • Uso de material manipulativo del medio. • Construcción de estrategias colectivas por medio de comunidades de aprendizaje. • Compromiso de los docentes y padres hacia la mejora. • Análisis y seguimiento a los resultados. • Apoyo estatal con materiales y formación docente a partir del Programa Todos Aprender.		



Fuente: Elaboración propia autora del proyecto

Posterior a la aplicación del diseño cuasi experimental mediante estrategias se puede evidenciar que las debilidades y amenazas disminuyeron en un 60% y 20% las fortalezas y oportunidades aumentaron el 50% y el 40% se observa un avance significativo en cuanto a la administración integral en la dimensión estructural dada desde: La organización curricular, talento humano, procesos institucionales, uso de materiales y

apoyos del Programa Todos a Aprender, sistema estratégico de gestión académica seguimiento sistémico, contenidos procedimentales, pedagogía, didáctica y resultado de pruebas.

Análisis observación directa

Este instrumento es usado para validar resultados, dándole un carácter de seguimiento científico, mediante el uso de la rúbrica.

Según (Goodrich, 1997) las rúbricas son una herramienta de evaluación que identifican criterios para un proyecto y estos pueden ser expresados en una escala, es por ello que los 4 docentes, al finalizar la primera observación de prácticas pedagógicas, procedieron a realizar una rúbrica de proyección al respecto de la forma de superar algunas dificultades que ellos mismos reconocieron durante el desarrollo de las prácticas pedagógicas.

Para recopilar la información se establecieron 4 categorías que corresponden a: Técnicas de trabajo, contenido didáctico y pedagógico, formas de abordar los lineamientos curriculares de la educación inicial con el fin de determinar la importancia de la aplicación del proyecto objeto de estudio.

A continuación, se presenta la tabulación del análisis de resultados de la observación directa:

TABLA N° 2 TABULACIÓN DE ANÁLISIS DE OBSERVACIÓN DIRECTA MEDIANTE RÚBRICA.

Categorías rúbrica de observación	Ítems de proyección hacia la mejora	Resultados	
		#	%
Técnicas de trabajo	Desarrollo del proyecto articulado a la ruralidad.	4	100%
	Desarrollo del proyecto vinculando el eco trueque y el delantal mágico.	4	100%
	Desarrollo del proyecto vinculando la virtualidad.	0	0%
	Dificultades de integración.	2	50%

Contenido pedagógico y didáctico por reforzar	Técnicas de evaluación	4	100%
	Estrategias para el desarrollo de las habilidades rectoras.	4	100%
	Uso del plan lector	3	75%
Formas de abordar el currículo para desarrollar habilidades comunicativas	Currículo tradicional	2	50%
	Competencias socioemocionales	4	100%
Estructura pedagógica	Estrategias lúdico-artísticas	4	100%
	Metodología por proyectos de aula	4	100%
	Trabajo en equipo	4	100%

Fuente: Elaboración propia autora del proyecto

Como podemos observar los criterios que obtuvieron mayor porcentaje se seleccionaron como contribución para la creación de estrategias asociadas al proyecto cuasi experimental, lo cual permitió un reconocimiento de la realidad desde los aportes de los docentes y las necesidades de los estudiantes garantizando participación y motivación de la red de aprendizaje colaborativo y cooperativo que se crea en la institución.

Para obtener los resultados de las observaciones se tiene en cuenta unas dimensiones y estas son evaluadas según la tabla de calificación: I: Insuficiente, B: Bajo, BA: Básico, A: Alto y S: Sobresaliente y se presentan el resultado antes y después.

TABLA N°3 RESULTADO OBSERVACIONES DE LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA

RESULTADO					
I	BJ	BA	A	S	Justificación
HABILIDADES HACIA LAS DESTREZAS			DIMENSION A EVALUAR		ANTES DESPUÉS
1.Dominio pedagógico didáctico y teórico de los documentos: 20,21,22,23 y 24.			Diseño curricular		B S
2.Plan de clase de acuerdo a la estructura establecida en los lineamientos de la educación inicial.			Planeación Curricular		B S
5.Diseño de materiales y recursos didácticos innovadores			Taller pedagógico		B S
6. Estrategias y formas de trabajo en el aula individual y colectivo.			Metodología		B S

7. Comunicación y diálogo asertivo promoviendo mejoras efectivas.	Competencias socioemocionales	S	S
8. Capacidad de concertación, trabajo colaborativo y cooperativo	Competencias socioemocionales	B	S
9. Capacidad de resolución de problemas	Convivencia escolar	B	S
10. Capacidad para ofrecer soluciones efectivas de orden didáctico-pedagógico.	Didáctica	B	S
11. Capacidad para promover acciones metodológicas de acuerdo al contexto	Metodología	B	S
12. Uso de la Tic en la planeación, ejecución y evaluación de la práctica	Innovación tecnológica	B	S
13. Construcción de instrumentos de evaluación y valoración	Investigación pedagógica	B	S
14. Rubricas de evaluación desde las competencias (Ser, saber, hacer, saber ser).	Evaluación pedagógica	B	S
15. Uso de instrumentos de seguimiento a procesos de aprendizaje de forma integral	Evaluación y seguimiento	B	S
16. Proyectos de aula articulados a las políticas nacionales de educación inicial	Planeación integral	B	S
17. Diseño de planes integrados de clase	Integración curricular	S	S
18. Creación de ambientes de aula (Virtual, lúdico, artístico motivacional)	Didáctica	B	S
19. Competencia didáctica pedagógica y comunitaria, vinculando las familias	Gestión pedagógica, didáctica y comunitaria.	B	S
20. Prácticas significativas orientadas a la investigación la innovación y el desarrollo.	Didáctica y pedagógica.	B	S

Fuente: Construcción propia Autora de la investigación

Frente al análisis de las observaciones a los 4 docentes inicialmente se encuentran en un nivel bajo en los ítems enunciados en cada pregunta, luego contrastando la información posterior al desarrollo de modelo al aplicar la misma rúbrica los docentes pasan de un nivel bajo a sobresaliente donde se avanza en planeación de clase mediante el uso de recursos y estrategias metodológicas asociados al fortalecimiento de los procesos de enseñanza de la educación inicial y a contenidos procedimentales con seguimiento evaluativo.

Resultado general

Al contrastar la información general se realiza la medición de satisfacción por parte de los docentes y padres de familia

Después del análisis de los resultados se puede afirmar que la presente investigación ha obtenido validación positiva en cuanto a la hipótesis general obtuvo una valoración cuantitativa de 4,6 con un valor porcentual del 92% de manera cualitativa sobresaliente., mostrando avance frente al fortalecimiento de las prácticas para el mejoramiento de la educación inicial en el contexto rural permitiendo a los docentes la organización pedagógica y didáctica generando aprendizajes significativos asociados a las habilidades rectoras mediante contenidos procedimentales con estrategias didácticas: Lúdicas, artísticas motivacionales que vincularon el eco trueque y el delantal mágico en el que se vinculó a los abuelos y con ellos los niños hacían recetas propias de la región y a través de esta experiencia los niños aprenden en forma conjunta.

Es a la vez relevante reconocer los recursos y materiales proporcionados por el Programa Todos Aprender como apoyos de formación a docentes, acompañamiento y seguimiento para la ejecución y continuidad de estrategias innovadoras que respondan a las necesidades existentes de la ruralidad.

Los resultados en los estudiantes sobresalientes se resalta el uso de estrategias mediadas por las TIC, el juego, la música, el arte la literatura y la exploración del medio.

FASE 4, 5 Y 6 Diseño, implementación y evaluación del modelo cuasi experimental y estrategias de aplicación

Posterior al análisis de los instrumentos, se presenta se consolida un modelo como producto de la investigación que comprende las dimensiones: Social, estructural, estructural y técnica.

- Dimensión Social: Abarca la vinculación de padres, abuelos, estudiantes y docentes con el fin de generar acciones integrales participativas de las transiciones armónicas donde aprender juntos tenga sentido.

- Dimensión estratégica: Comprende la operatividad del trabajo académico en el aula de clase desde la planeación, organización ejecución, desarrollo de las prácticas, evaluación y mejoramiento continuo.
- Dimensión Estructural: Establece la estructura pedagógica escolar, desde el contexto logrando la interdisciplinariedad como integralidad.
- Dimensión técnica: Está estructurado desde las habilidades rectoras, referentes de calidad, el proyecto lúdico, artístico, virtual motivacional a través de gráficos, música, artes escénicas, expresión corporal y literaria, por medio del eco trueque y el delantal mágico para el desarrollo integral del nivel de preescolar.

Se consolida un modelo partir de las experiencias de aula de los docentes, así como producto del acompañamiento y resultado de la aplicación de estrategias documento pedagógico asociado al modelo pedagógico institucional de pedagogía activa con enfoque constructivista.

Por otra parte, como valor complementario a partir de los hallazgos se plantea una propuesta de trabajo replicable en otros contextos priorizando la ruralidad y a nivel del municipio por el impacto social se proyecta la aplicación a nivel municipal para el fortalecimiento de las transiciones armónicas.

A nivel general se logró la vinculación de la comunidad educativa escolar; resaltando la participación de los padres como actores importantes en el desarrollo de los aprendizajes de sus hijos influyendo en la enseñanza, a su vez el trabajo en equipo de docentes en comunidades de aprendizaje llevó a la consolidación de estrategias significativas integrales visibles.

La gestión pedagógica desde los colectivos interdisciplinarios generó ideas innovadoras y estrategias que permitieron el avance de resultados de los contenidos procedimentales mediante uso de las TIC, la lúdica y el arte la literatura y la exploración del medio que responden a las necesidades del contexto.

Se promueve la vinculación de proyectos rurales productivos lo cual le permite a los niños aprender desde su realidad escolar.

Por otra parte, el uso de rúbricas y del diario de campo permite evidenciar la ejecución de actividades llevar seguimiento, controlar, realizar mejoras y evaluar el proceso de las características del método científico.

A la vez favorecen el trabajo pedagógico hacia la evaluación formativa, propiciando un ambiente de aprendizaje favorable, para superar debilidades o incentivar fortalezas de acuerdo a los ritmos de aprendizaje garantizando elementos, procedimientos, mecanismos y actividades hacia el avance educativo y a la inclusión escolar.

Se promovió la innovación social vinculando los abuelos, la familia asociado acciones que hacen parte del plan de desarrollo municipal acciones que han generado impacto local y han sido reconocidas

Se generaron apoyos vinculado para la formación docente, creando colectivos de apoyo para todas las sedes optimizando tiempos e intercambiando experiencias y materiales a partir de la construcción colectiva, el trabajo cooperativo y colaborativo vinculando a la familia creando en ellos necesidades de aprendizaje.

La estrategia lúdico artística motivacional virtual a través del eco trueque y el delantal mágico permitió que los estudiantes venzan los mitos y miedos frente a la lectura y escritura, la oralidad, la expresión oral, el juego desde los propósitos de la educación inicial promoviendo actividades divertidas que generen seguridad de tal manera que se convierta en una necesidad continúa articulada al mundo de la vida, como otras acciones vitales para la supervivencia humana.

A nivel comunitario con el apoyo de los padres de familia, se promovió procesos integrales los cuales aportaron al fortalecimiento social, económico desde las relaciones socioemocionales, diálogo y afectividad en los hogares favoreciendo la calidad de vida a través de la consolidación de proyectos productivos, generando impacto y acogida en la comunidad por la incidencia social en el sector.

Se hace necesario dentro del proceso vincular los proyectos de aula asociados a las necesidades e intereses de los niños donde previamente se realice una investigación y reconocimiento del contexto, diagnóstico investigativo.

Las estrategias didácticas: Virtuales, lúdicas y artísticas; se convierten en un escenario de oportunidades y de intercambios de aprendizaje global inclusivo que le permite al estudiante explorar descubrir de forma significativa.

La administración integral se concibe como una oportunidad valiosa para vincular la familia a los procesos escolares y en este proceso los padres aprendieron conjuntamente con sus hijos favoreciendo las relaciones socio afectivas en familia.

Finalmente se entrega como producto estrategias aplicables consolidadas en una cartilla de manera específica en contextos rurales replicables en otras regiones promoviendo proyectos productivos innovación y desarrollo, Para conjuntamente generar apoyos y fortalecer acciones que lleven a enriquecer la profesión docente y potenciar los aprendizajes de forma significativa en los estudiantes formando para la vida, la innovación orientada al desarrollo del pensamiento científico.

La experiencia ha sido premiada a nivel municipal por el impacto social comunitario y ha sido presentada como ponencia congresos de educación y cumbres iberoamericanas en países como: España, Argentina, México y Costa Rica.

Articular la gestión pedagógica de los docentes mediante estrategias procedimentales y las habilidades rectoras asociadas a la lúdica, artística, virtual motivacional se ve reflejada, en el avance significativo de los niños frente al desarrollo formativo a padres y en fortalecimiento de las competencias profesionales orientadas a la innovación e investigación científica.

Formar desde los procesos de la administración integral y de gestión pedagógica es fundamental para asegurar el fortalecimiento didáctico y pedagógico de los docentes para posteriormente generar estrategias procedimentales para promover el desarrollo integral de la primera infancia.

Compartir en comunidad de aprendizaje cobra importancia en la medida que genera estrategias innovadoras no solo desde lo pedagógico

sino desde el fortalecimiento de competencias socioemocionales, laborales desde la niñez, involucrando la comunidad de tal manera que se permita una educación integral al contexto.

Finalmente, al poder ganar este premio parte de los recursos serían para el diseño y recopilación de estrategias en un instrumento publicable de manera digital o feria del conocimiento, así como para adecuación de una caja de materiales y herramientas de trabajo escolar para cada sede vinculada al proyecto y el dinero restante sería para los docentes participantes como incentivo económico para participar en un evento de socialización de la experiencia.

Si quiere más información sobre esta experiencia,
escriba a saenzmar24@hotmail.com



CATEGORÍA
**Investigadores en
ejercicio**
Reconocimiento

Menús diferenciales para la primera infancia afrodescendiente, indígena y campesina en el Distrito de Cali

Jhon Jairo
Angarita Ossa

En la ciudad de Cali la configuración étnico-cultural, según el Informe cualitativo de resultados del proyecto de percepción en cultura ciudadana (Santiago de Cali, 2021), señala que un 43% son mestizos, un 24% se autodefinen como negros, mulatos o afrodescendientes y un 2% como indígenas, mientras un 19% no se identifican con ninguno de los grupos anteriores. En correspondencia, un alto porcentaje de población afrodescendiente se ubica en la zona oriente de la ciudad, popularmente denominada Distrito de Aguablanca (comunas, 13, 14, 15 y 21). Esta zona, junto a la comuna 18 de la zona rural, corresponde a los lugares con mayor receptividad de población en condición de desplazamiento, en la que prevalecen altos índices de pobreza y marginalidad (Acero-Gómez, 2017). Con respecto a la población rural, el bajo número de la población con respecto a la zona urbana y un déficit de la atención institucional en los 15 corregimientos ha profundizado la crisis económica de la zona.

La población asentada en el oriente de Cali, en su mayoría afrodescendientes proveniente del Pacífico colombiano, se contrasta con la zona de la ladera comunas 1, 18 y 20 caracterizada por población proveniente de la zona andina del país, especialmente los departamentos del Cauca, Nariño, Putumayo y el centro del país; poblaciones que irradian en la zona rural de la ciudad (Angarita, 2021).

Dichos grupos poblacionales se encuentran en alto riesgo de perder sus saberes tradicionales y culturales, uno de ellos la cocina (Valencia, 2017). En esta perspectiva, la Ley 1037 del 2006 para la protección del Patrimonio Cultural Inmaterial contempla la cocina tradicional de los

pueblos étnicos y territoriales como parte de este acervo cultural y objeto central de la política, ya que la reconoce en el marco de los derechos identitarios de esta población y los expone como patrimonio nacional.

Pese a este reconocimiento, la cocina tradicional parece perderse en el contexto de los desplazamientos a la ciudad y de la emergencia de asentamientos, que de forma irregular se configuran en las periferias de las grandes ciudades, como es el caso del Distrito de Cali.

Pese a la existencia de “la política para la protección integral de infantes y madres lactantes en Colombia, que adopta el establecimiento de acciones de Estado en el desarrollo integral de la primera infancia” (Ley N° 1804, 2016); en los contextos de desarrollo y crecimiento de los niños y niñas afrodescendientes no se encuentran avances significativos que evidencien la valoración y el fortalecimiento de la alimentación en relación con la identidad cultural. Al respecto, el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF) reglamenta la disposición y constitución de las minutas (preparación y tipos de alimentos) para la niñez, en particular para la primera infancia, para lo cual ha dispuesto de minutas proyectadas a nivel nacional que reconocen los componentes de crecimiento y desarrollo infantil. Recientemente, se han construido algunas minutas con el componente identitario y cultural, en particular de grupos étnicos, derivadas de la disposición de la Resolución del ICBF 3622 de 2007, por la cual se establece el marco general de orientaciones de política pública y lineamientos técnicos de atención diferenciada ICBF en materia de familia infancia y adolescencia de grupos étnicos.

Pese a esta reciente incorporación, no se identifica la mínima presencia de alimentos de la tradición culinaria de la tradición afrodescendiente, indígena y campesina en la definición de los menús de los niños y niñas de primera infancia que asisten a los Centros de Desarrollo infantil (CDI) en la ciudad de Cali, dado que no reconoce los productos alimenticios de los grupos étnicos ni las preparaciones propias de los contextos originarios.

Por otro lado, se encuentra que las familias migrantes de las zonas Pacífico, Andina y Campesina a Cali pierden hábitos y prácticas de las

preparaciones propias de la cocina tradicional de su lugar de origen, dada las dinámicas de desarraigo relacionadas con factores socioeconómicos, permeados por la débil institucionalidad en el reconocimiento de la importancia de la alimentación en relación con la identidad.

Por ello, es relevante que la autoridad competente y actores como el SENA y la Administración Distrital de Cali, promuevan y apoyen políticas públicas (minuta con enfoque diferencial) que salvaguarden la identidad de los territorios a través de la memoria gustativa de las niñas y niños. Esta propuesta pretende aumentar el reconocimiento de los sabores ancestrales gastronómicos por parte de las instituciones proveedoras de los alimentos en los Centros de Desarrollo Infantil y en las familias de los infantes.

Planteamiento del problema de investigación y sus objetivos

La cocina de un territorio representa para su población la historia, la tradición, la cultura, la biodiversidad y hace parte de los modos de vida y su identidad cultural. Ante la débil presencia de ingredientes, preparaciones y sabores culinarios que caracterizan la cultura originaria de los pueblos étnicos en la alimentación de la primera infancia que se ofrece en los CDI de la ciudad Cali, se desarrolló la investigación aplicada abordando hábitos y prácticas alimentarias de las familias de los infantes, y cómo han cambiado estas por su migración a Cali. De igual forma, se hace la presentación de una propuesta de menús diferenciados para niñas y niños que represente una contribución para la recuperación de la tradición culinaria y que pueda ser considerada dentro de la minuta del ICBF.

El horizonte de sentido que guía esta investigación es contribuir al derecho a la alimentación de niñas y niños de primera infancia de las poblaciones afrodescendiente, indígena y campesina en el Distrito de Cali. Para esto, el objetivo general se orientó en diseñar una oferta de menús diferenciales para la alimentación de la primera infancia en los centros de desarrollo infantil de la ciudad de Cali.

Los objetivos específicos fueron los siguientes:

- Reconocer los productos y preparaciones alimentarias presentes en la memoria de las madres y padres de niños de primera infancia afrodescendientes, indígenas y campesina residentes en la ciudad de Cali.
- Reconstruir las preparaciones alimentarias basadas en la cocina tradicional de las comunidades afrodescendientes, indígenas y campesinas de las familias residentes en la ciudad de Cali.
- Proponer menús diferenciales para la primera infancia como alternativa de reconocimiento del derecho a la alimentación con base en la identidad cultural de las comunidades afrodescendientes, indígenas y campesinas en la ciudad de Cali.
- Divulgar los resultados de la investigación en el ámbito académico e institucional.

Principales elementos del marco teórico

Dice el adagio popular que somos lo que comemos. Pues bien, este estudio sostiene lo contrario: comemos lo que somos, es decir, que las elecciones a la hora de alimentarnos vienen de nuestra historia y condición social y económica. En otras palabras, que la comida es un acto cultural, más que biológico o simplemente nutricional.

Decir que comer es un hecho cultural supone que, más allá de la necesidad biológica de alimentarnos; nuestros gustos, hábitos y prácticas alimentarias están determinadas por toda una serie de significados que hemos construido alrededor de los alimentos (Contreras, 1995). Es más, se podría decir que la necesidad vital de alimentarse, rutinariamente y día a día, transparenta un mundo de sentidos en el que la comida nos conecta con una realidad, un pasado, un territorio y un patrimonio al cual pertenece cada persona.

Pero ¿podríamos decir entonces que, por pertenecer a un lugar, una etnia o un estrato social compartimos, los mismos gustos y prácticas a la hora de comer? Era esa la concepción usual de la antropología cultural,

según la cual a cada territorio, comunidad o etnia le corresponde determinado patrón cultural. Es esta la idea de partida de esta investigación, tomando como ejemplo la población afrodescendiente, indígena y campesina que vive en Santiago de Cali.

Sobre todo, de lo que quiere dar cuenta esta investigación es que cuando hablamos de arraigo e identidad cultural alimentaria de los territorios originarios, en un mundo globalizado, híbrido, atravesado por dinámicas tecnológicas, por los mass media, y sujeto a cambios como el actual; no tiene sentido recurrir a esencialismos teleológicos y puros para defender la matriz cultural de cierto grupo poblacional, como el afrocolombiano, por ejemplo, sino analizar cuál es el grado de “autonomía de los actores (o su falta de autonomía) para abordar las continuidades y los cambios” (Grimson, 2011) que llegan continuamente a los territorios. Por esto, se especifica a continuación las razones de una perspectiva intercultural con respecto a la cocina tradicional y cómo se desarrolló el trabajo de campo de este estudio.

Este proyecto partió en el año 2019 de una realidad observada: en el Centro de Desarrollo Infantil (CDI) del Oriente de Cali, zona en donde vive la mayoría de la población afrocolombiana emigrada del Pacífico, no existe una minuta diferencial para la primera infancia afro, por lo que se estaría vulnerando el enfoque diferencial que consagra la legislación nacional (Ley 1037, 2006) y, se cree, pondría en riesgo las tradiciones culturales afrodescendientes de Cali representada en sus prácticas alimentarias.

Las prácticas alimentarias son definidas como “el conjunto de acciones y relaciones sociales que se estructuran en torno al acto central de ingesta de sustancias alimenticias que puede o no estar relacionado a la perpetuación del organismo vivo” (Marschoff, 2011). Esto reafirma lo que venimos diciendo en cuanto a la comida como hecho cultural y social.

Desde las ciencias sociales, especialmente la antropología, la alimentación se concibe como un sistema cultural en donde cada uno de los elementos que la constituyen “valen por lo mismo que significan” (Fischler, 1995), y cuando dejan de significar pierden su papel nodal y

estructurante. Esto quiere decir que cada alimento remite a un significado cultural atribuido por los sujetos, y en el momento de comer, el comensal genera lazos de identificación con el universo de sentido que representa la comida (Escobar, 2015).

Lo que comemos habla por nosotros, más de lo que pensamos. La alimentación, al decir de Calero (2012), se ha convertido en una suerte de “ontología” y las disciplinas que alrededor de ella se afincan producen subjetividades. Es en la cocina donde pueden rastrearse las huellas indelebles de la historia sedimentada en los cuerpos que hacen a cada sujeto un reproductor de prácticas y un productor de “ocasiones” (Escobar, 2015).

Ahora bien, la cocina no solo habla de quiénes somos, también de dónde somos, del territorio con el que nos identificamos, ya sea por razones históricas, emocionales o demás. Esto sucede porque todo conocimiento gastronómico “es localmente producido, tiene una historia que lo determina y unas condiciones sociales que lo producen” (Albán, 2007, p 47).

Sin embargo, ninguna cocina o práctica alimentaria en el mundo es hoy en día susceptible de ser considerada pura o tradicional, ya que, como ha demostrado el desarrollo de las ciencias sociales, la historia no ha hecho más que sedimentar unas prácticas y desaparecer otras. La llamada cocina colombiana y vallecaucana, no es más que una mezcla, una hibridación de alimentos, técnicas y saberes de tradición española, indígena, afrodescendiente y mestiza (Barney, 2004). De esta combinación nacieron todas las cocinas, de acá y de cualquier parte del mundo, y es un proceso que se reactualiza constantemente.

Aunque ninguna práctica o tradición alimentaria, y la que aquí nos interesa es la afrocolombiana, se puede definir como pura o autóctona, sí hay rasgos fuertes que la caracterizan, la diferencian y que provienen del entorno cultural de los pueblos del Pacífico, de su biodiversidad, y también, de la tecnología de cocción y los saberes previos que tienen las comunidades a la mano, sazonado con ingenio e inventiva.

“Por eso es tan rica la gastronomía del Pacífico, puede tener creatividad... un poco lo que hace la gente en la zona rural es

que lo que yo encuentro en el huerto, lo que encuentro cerca, eso es lo que yo cocino”, (Fundación Acua, 2016, p. 0:15-0:26).

Si aceptamos entonces que la historia personal y familiar define gran parte de la identidad de un sujeto, incluido sus gustos alimentarios, ¿por qué algunas personas, o grupos poblacionales como los afrocolombianos, preservan más, o menos, sus tradiciones culinarias; que otras, ¿aún al desplazarse? ¿Por qué otras se adaptan de inmediato al nuevo entorno de vida y eliminan sus prácticas anteriores? ¿Tiene que ver esto con los procesos de socialización primaria o la fortaleza o debilidad de las redes de afecto que ligan a una persona con un territorio, un pasado y una tradición? Todas estas son cuestiones abordadas en el estudio que pretende cuestionar lugares comunes como que el afrocolombiano solo gusta de pescado o marisco, o cocina con ciertas hierbas de azotea o no le puede faltar el frito, solo con el argumento de pertenecer a esta etnia o haber nacido en algún pueblo del Pacífico. Para esto, se tomó como referencia un grupo de madres del barrio Potrero Grande, al oriente de Cali.

Población o sujetos participantes

Fase I. Investigación de menús diferenciales con población afrodescendiente. (2019)

- Perspectiva del trabajo de investigación desde la triple hélice coordinado desde el SENA con el apoyo de la Escuela Nacional del Deporte, la Caja de Compensación Comfandi y el Centro de Desarrollo Infantil de Potrero Grande.
- 30 madres y un padre de familia con niñas y niños de primera infancia afrodescendientes del Centro de Desarrollo Infantil de Potrero Grande.
- 60 niñas y niños de primera infancia.

Fase II. Investigación de menús diferenciales con población indígena. (2020)

- Perspectiva de trabajo de investigación desde la triple hélice coordinado desde el SENA con el apoyo de los cabildos indígenas urbanos Yanacona y Nasa.
- 20 madres y padres indígenas con niñas y niños de primera infancia o cuidadores, maestras de primera infancia.

Fase III. Investigación de menús diferenciales con población campesina. (2021)

- Perspectiva de trabajo de investigación desde la triple hélice coordinado desde el SENA con el apoyo de la Asociación de Jóvenes Campesinos de Felidia Asocamfel y la Asociación de mujeres ecohuerteras Ecohuertas, además de la Corporación para el Desarrollo Regional.
- 30 madres y padres campesinos con niñas y niños de primera infancia, cuidadores y cocineras tradicionales.

Metodología seguida

La investigación se desarrolló a través de varios momentos metodológicos, los cuales se abordaron para cada año con cada población específicamente, a continuación, los momentos relevantes: en primer lugar, el alistamiento, que se refiere a la constitución del equipo y relacionamiento en el campo, en el que se obtuvo material empírico, con madres, padres, cuidadoras, cuidadores, maestras y cocineras tradicionales directamente relacionadas con las niñas y niños de primera infancia.

Para identificar la -voz- de los participantes, el estudio se apoyó en la entrevista semiestructurada, la cual se aplicó por cada grupo población a doce participantes en promedio, y que indagó las prácticas alimentarias, las tradiciones culturales, las condiciones sociales y económicas de las familias.

Posteriormente, se llevó a cabo la observación participante y exploratoria, como parte del método etnográfico, que tuvo lugar en veinte sesiones en el ejercicio de la cocina experimental, llamado: Taller de cocina afrodescendiente, indígena o campesina (según el caso), impartido por la Escuela de la Cultura Gastronómica del SENA CGTS y en ocasiones en cocinas de las comunidades. Se trabajó en promedio con un grupo de referencia de 25 y 15 participantes, y las instructoras fueron cocineras tradicionales. Con este taller se buscó reconocer los elementos de la cocina tradicional que perviven en su memoria o en sus prácticas.

La postura ética del equipo tuvo en cuenta que “el carácter relacional de la investigación cualitativa determina, pues el ineludible compromiso del investigador de respetar a toda/o “otra/o” en su identidad, en su alteridad irreductible” (Denzin & Lincoln, 2011, p 22).

Resultados obtenidos

Como este fue un proyecto realizado por etapas, con diferentes grupos poblacionales y durante 3 años. A continuación, se detalla año por año los resultados obtenidos.

2019

En el primer año de ejecución, 2019, el proyecto de Menús diferenciales para primera infancia trabajó con un grupo de 36 madres y padres de familia de niños con edades entre los 2 y 5 años del Oriente de Cali. A ellas se les capacitó con ayuda del SENA en cocina tradicional del Pacífico colombiano ya que, aunque la mayoría eran afrodescendientes, habían perdido su memoria cultural culinaria y era vital restablecerla para que educaran alimenticiamente a sus hijos de acuerdo con su enfoque diferencial afro.

También, se realizó una prueba sensorial del menú diferencial propuesto por la portadora de saberes del SENA en un Centro de Desarrollo Infantil del Oriente de Cali a más de 30 niños y niñas afrodescendientes, para evaluar su aceptación y gusto por estos alimentos. Este proceso estuvo acompañado por nutricionistas profesionales de la Escuela Nacional del

Deporte que avalaron el menú presentado de acuerdo con las necesidades nutricionales de los infantes.

Asimismo, se desarrolló un artículo científico que fue publicado en una revista del SENA en 2019, otro más que fue publicado recién este año en una revista de la Universidad de Caldas, y un último artículo científico que será publicado prontamente por la revista de la Universidad San Tomás. En todos estos artículos, se detallaron resultados de la investigación aplicada con niñas y niños de primera infancia afrodescendientes de Cali, desde el aspecto nutricional y cultural.

Por último, con los resultados de ese primer año se publicó un libro titulado “Comida de niños y niñas, gustos de grandes”, gracias al apoyo del SENA, donde se detalla en profundidad la propuesta de un menú infantil: nutricional, balanceado y acorde a la tradición cultural del pueblo afro, para la primera infancia caleña.

2020

En esta segunda fase, el proyecto tuvo que sortear las dificultades propias que trajeron la pandemia del COVID 19 en Colombia, teniendo como consecuencia que retrasar gran parte del trabajo de campo con las comunidades indígenas participantes en Cali.

Luego de una serie de acercamientos, aceptaron la invitación a participar del proyecto 2 comunidades indígenas asentadas en el Distrito: los Nasa y los Yanaconas. A 12 representantes de ambas comunidades se les entrevistó para diagnosticar sus prácticas y tradicionales alimentarias y se le invitó a una serie de encuentros e intercambios de saberes realizados en la Escuela Gastronómica a finales de ese año 2020.

Resultado de estos encuentros, se realizó una recopilación de recetas propias de cada comunidad indígena para ser propuestas en jardines infantiles que trabajan con primera infancia de Cali.

Igualmente, se realizó un artículo científico que describe las prácticas alimentarias indígenas de los Nasa y Yanaconas en Cali y los cambios y permanencias de sus hábitos en cuanto a educación alimentaria de sus hijos.

En este último año de ejecución del proyecto, se trabajó con dos comunidades campesinas de la zona alta de Cali: Saladito y Leonera. En las dos comunidades se capacitaron dos grupos de madres de la región: uno de 12 y otro de 15 mujeres, respectivamente. El instructor del SENA compartió con la comunidad la preparación de varias recetas, más de 30, con alimentos que se cultivan en la región para enriquecer la alimentación de la primera infancia de las comunidades campesinas.

Así mismo, se realizó una serie de entrevistas semiestructuradas a las madres participantes para conocer los hábitos y prácticas alimentarias de las familias campesinas. Con esta información se realizaron informes del proyecto y se construyó un prototipo de una página web para ayudar a comercializar distintos alimentos producidos en la zona.

Resultado de este trabajo con las participantes, se realizó un menú diferencial campesino para la primera infancia de Cali, con alimentos cultivados en la región y que hace parte de la identidad cultural de la población. Este menú fue compartido con las participantes a los Cursos de cocina.

Para finalizar, se realizó una prueba sensorial con niños de Felidia, zona alta de Cali, con varias de las recetas preparadas con las comunidades campesinas, para conocer el grado de aceptación de estos alimentos en la primera infancia.

Discusión sobre los resultados obtenidos y su posible aplicación para la primera infancia: Aportes realizados y/o esperados para el trabajo con la primera infancia y su protección

Los resultados de la investigación aplicada producto de las entrevistas realizadas, la observación participante y a la luz de la teoría social actual, dan cuenta de algunos hallazgos:

- La mayoría de la población afro e indígena asentada en la ciudad de Santiago de Cali vive en condición de vulnerabilidad económica y social. Esta realidad restringe el consumo de una alimentación balanceada y acorde a su identidad cultural a gran parte de las familias con niños de primera infancia participantes en el estudio.
- La mayoría de las familias afro, campesinas e indígena en Cali tienen una trayectoria de vida marcada por la precariedad que las llevó a desplazarse desde su lugar de origen: pueblos del pacífico para los afros, municipios del Cauca para los indígenas y comunidades de Nariño, Cauca y Antioquia para los campesinos; hasta la ciudad de Cali.
- Este desplazamiento hacia Cali, motivado por la supervivencia económica o por problemas de orden público, impactó negativamente en las prácticas alimentarias de las familias afro e indígena participantes del proyecto.
- El debilitamiento de las prácticas alimentarias de las comunidades afro e indígenas en Cali se ve reflejada en una alimentación homogénea, pobre en diversidad biológica y sabores, nutricionalmente desbalanceada, rica en grasas y azúcares y distante de las tradiciones culturales del grupo étnico al que pertenece cada uno.
- Este debilitamiento de las prácticas alimentarias afro e indígenas de Cali ha conllevado a un debilitamiento de la memoria y la identidad cultural de las familias, por la adaptación a una cocina más acorde a la disponibilidad y acceso de los alimentos de la gran ciudad, que a las tradiciones culturales de su lugar de origen.
- En el caso campesino, también se logró ver un debilitamiento de las prácticas alimentarias, pero no tan pronunciado como las comunidades afro e indígenas, entre otras cosas por una disponibilidad de cultivar la tierra y de conseguir alimentos económicos en la región.
- Sin embargo, muchas de las familias campesinas de Cali también han perdido gran parte de su memoria e identidad cultural por falta de transferencia de saberes intergeneracionales. Fenómeno similar se

aprecia en comunidades afro e indígenas de Cali.

- Las familias afro e indígenas asentadas en Cali que se conservan numerosas, se reúnen periódicamente, mantienen lazos afectivos fuertes y tienen conocidos que viajan constantemente al territorio de origen, preservan más fácilmente su tradición alimentaria por los intercambios de productos que traen desde los territorios y los encuentros festivos que organizan recurrentemente, donde reviven su cultura culinaria. De esta forma, los niños de primera infancia de estas familias pueden conocer y aprehender estas tradiciones desde pequeños, para reproducirlas luego de grandes a través del gusto alimenticio.

Luego de la experiencia vivida a lo largo de este proyecto de Menú diferencial, se puede dar fe de la necesidad y pertinencia de un Menú diferencial para la primera infancia en todo el territorio nacional, desde un plano nutricional y cultural.

Sobre la posibilidad de aplicarse los menús diferenciales para la primera infancia desarrollados en esta investigación en jardines infantiles y CDI de todo país, consideramos viable siempre que haya voluntad política de hacerlo. Albergamos esperanzas en que el nuevo cambio de gobierno nacional esté más en sintonía con esta propuesta y acoja favorablemente estos estudios, para alimentar la Política Pública de Alimentación para la Primera Infancia en Colombia.

Bibliografía

- Acosta L. E. y Mendoza D. (2007). El conocimiento tradicional: clave en la construcción del desarrollo sostenible en la amazonia colombiana. Recuperado el 28 de agosto de 2020 de: <https://sinchi.org.co/files/publicaciones/revista/pdf/0/6%20conocimiento%20tradicional%20clave%20en%20la%20contruccion%20del%20desarrollo%20sostenible%20en%20la%20amazonia%20colombiana.pdf>
- Albán Achinte, Adolfo: Tiempos de zango y de guampín: transformaciones gastronómicas, territorialidad y re-existencia socio-cultural en comunidades Afro-descendientes de los valles interandinos del Patía (sur de Colombia) y Chota (norte del Ecuador), siglo xx, Tesis de doctorado sin editar. Universidad del Cauca, Popayán, 2007.
- Albán Achinte, A. (2010) Comida y colonialidad. Tensiones entre el proyecto hegemónico moderno y las memorias del paladar. Artículo de investigación, Revista Calle 14, volumen 4 número 5. Disponible en: <file:///C:/Users/Juan%20C/Downloads/Dialnet-ComidaYColonialidad-3735183.pdf>
- Acero-Gómez, O. I. (2017). Aguas negras y re-existencias: comunidades Afropacíficas en el distrito de Aguablanca - Cali en contextos de desplazamiento forzado. Tesis de Maestría. FLACSO. Sede Académica Argentina, Buenos Aires.
- Arciniegas, L & Peña. (2017). La transición alimentaria y nutricional en el modelo alimentario de los hogares caleños (Cali - Colombia). International Center for Tropical Agriculture (CIAT). Cali. CO. 104 p.
- Calero, Solón Cruz: Pedagogías sociales en las prácticas de alimentación: producción de la corporalidad y relaciones de conocimiento. Tesis de doctorado sin editar. Universidad del Valle, Cali, 2012.
- Cogua, L. (2017). Análisis de los procesos comunitarios relacionados con la seguridad, soberanía y autonomía alimentaria de la comunidad indígena Nasa de la vereda Solapa, municipio de Jambaló, departamento del Cauca. Tesis de maestría Universidad Nacional de Colombia. Recuperado de: <https://repositorio.unal.edu.co/handle/unal/59827>

- Díaz, J. (2013). Inseguridad alimentaria en población indígena y afrodescendiente en Colombia, Universidad de Barcelona. Recuperado de: <http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/55530/1/Diaz%20Scarpetta%2C%20Javier%20Mauricio.%20Inseguridad%20alimentaria%20en%20la%20poblaci%C3%B3n%20ind%C3%ADgena%20y%20afrodescendiente%20en%20Colombia.pdf>
- Escobar, Juan Carlos (2015) “Tensionando la vieja cocina Cuerpo(s) y resistencia(s) en las prácticas alimentarias de los cocineros tradicionales de Tuluá, Colombia”, Tesis de Maestría en Ciencias Sociales, La Plata: Universidad Nacional de La Plata, Argentina.
- Fischler, Claude: El (h)omnívoro, El gusto, la cocina y el cuerpo. Editorial Anagrama, Barcelona, 1995.
- García, C. D. (2011). Editorial Trillas Sa De Cv.
- Huila, P. D. (2018). Lineamientos de la Minuta Patrón en Colombia. Obtenidode <http://huila.gov.co/pae/lineamientos-pae/minuta-patron>
- Illera, C. H. (11 de 20 de 2016). www.censac.co. Obtenido de <http://www.cesac.co/articulo-investigar-las-cocinas-tradicionales-colombianas/>
- Marschoff, M. (2013) La cocina por asalto. Ciencia, cocina y género en la transición del siglo XIX. Tesis doctoral s/ed., s/f. Versión digital. Recuperado el 12 diciembre de 2020, de <http://www.unpocodehistoria.com/monografias/la-cocina-porassalto.php>
- Mintz, S. (2003). Sabor a comida, sabor a libertad. Incursiones en la comida, la cultura y el pasado. Ediciones de la reina roja, Madrid.
- Organización de las Naciones Unidas para Alimentación y Agricultura (FAO) (2015) Comida, Territorio y Memoria: Situación Alimentaria de los Pueblos Indígenas Colombianos. Recuperado el 05 de marzo de 2020 de <http://www.fao.org/3/i4467s/i4467s.pdf>
- Oscar Javier Siza Moreno. (19 de 04 de 2019). PROCESO TRANSVERSALIZACIÓN DEL ENFOQUE DIFERENCIAL. Obtenido de <https://www.minsalud.gov.co/Ministerio/Institucional/Procesos%20y%20procedimientos/TEDP01.pdf>

- Patiño, O.G. (2007). Fogón de negros. En Cocina y Cultura en una Región Latinoamericana (Vol. 1). Convenio Andrés Bello.
- Salazar, R. D. (2012). Selección de ensayos sobre alimentación y cocinas de Colombia. (Vol. 1). Bogotá: Ministerio de Cultura.
- Solón Cruz, C. (2012) Pedagogías sociales en las prácticas de alimentación: producción de la corporalidad y relaciones de conocimiento. Tesis de doctorado sin editar. Universidad del Valle.
- Valencia, M.E. (2014) Sabor a Pacífico Sabor a Memoria. Servicio Nacional de Aprendizaje SENA, Cali.
- Valencia, M.E. (2017) Festín de las Mujeres del Pacífico. Servicio Nacional de Aprendizaje SENA, Cali.
- Vallejo-Solarte M.E. et al, (2016) Estado nutricional y determinantes sociales en niños entre 0 y 5 años de la comunidad de Yunguillo y de Red Unidos, Mocoa, Colombia. Univ. Salud;18(1):113-125. DOI: <http://dx.doi.org/10.22267/rus.161801.24>
- Vásquez González, Alicia Yaneth et al. (2018) Milpa y seguridad alimentaria: El caso de San Pedro El Alto, México Revista de Ciencias Sociales (Ve), vol. XXIV, núm. 2, Universidad del Zulia, Venezuela Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=28059579003>

Si quiere más información sobre esta investigación,
escriba a jhonjairoangaritaossa@gmail.com



CATEGORÍA

**Investigadores recién
egresados de maestría o
doctorado**

Ganador

Análisis y recomendaciones para el fortalecimiento de la coherencia en la planeación de la política de atención integral a la primera infancia a nivel local: estudio de caso del plan de desarrollo Bucaramanga 2016 -2019

Miguel Jesús
Pardo Uribe

Situación problemática

La política de atención integral a la primera infancia “De Cero a Siempre” (DCAS) es “el conjunto de acciones planificadas de carácter nacional y territorial, dirigidas a promover y garantizar el desarrollo infantil de las niñas y los niños desde su gestación hasta cumplir los seis años” (CIPi, 2013, p.23). Para tal fin DCAS busca definir, integrar y promover todas las acciones necesarias para el adecuado desarrollo infantil, desde una perspectiva de ciclo vital, con enfoque multidimensional, de carácter intersectorial, que promueva la descentralización y el desarrollo local.

Sin embargo, varios informes y opiniones de expertos coinciden en señalar que, si bien se han percibido avances en la adopción de la política a nivel departamental y municipal, uno de los grandes retos para contribuir en la mejora de la calidad e impacto de la política DCAS, radica en la necesidad de fortalecer el abordaje desde lo territorial y de la adecuada planeación en el contexto local.

Al respecto, una evaluación de los mecanismos de implementación, gobernanza, financiación y sostenibilidad de la estrategia DCAS, realizada en el 2014, plantea que existen debilidades en términos de gobernanza horizontal y vertical asociada a que: existe poca homogeneidad en la coordinación territorial, ya que los departamentos y municipios difieren en sus niveles de compromiso y el grado en que se implementan los programas y políticas integrales para la primera infancia; también hay debilidades en el acompañamiento y asistencia técnica para la elaboración de planes, programas y presupuestos; y existe una intersectorialidad poco integrada y variable entre modalidades, tipos de atención y programas existentes (Yoshikawa, Ponguta, Nieto, Ravens, Portilla, Britto, Leyva, pp. 6-10).

Por tal motivo es importante entender que el fortalecimiento de los procesos de planeación y gestión territorial es una tarea necesaria e inaplazable para cerrar la brecha existente entre lo definido en el diseño de la política y su implementación desde lo local; toda vez que, es en el contexto inmediato de la familia, la comunidad y el territorio donde se realiza el goce efectivo de los derechos.

Planteamiento del problema de investigación y sus objetivos

La presente investigación busca aportar a la comprensión de los procesos de gestión territorial en el marco de la política pública de atención integral a la Primera Infancia, a partir del análisis de los Planes de Desarrollo Municipal entendidos como la herramienta más importante para el Desarrollo local en Colombia.

En tal sentido, el presente estudio busca responder la pregunta: ¿el Plan de Desarrollo de Bucaramanga 2016 -2019, cuenta con un diagnóstico, un componente estratégico y un plan de inversiones coherente con los fundamentos políticos, técnicos y de gestión de la política DCAS?

Para tal fin, se opta por la construcción de un modelo de análisis para el abordaje de la coherencia en los procesos de planificación del desarrollo, a partir del cual se realizará el examen de la inclusión de los fundamentos

políticos técnicos y de gestión de la política de Cero A Siempre en el Plan de Desarrollo 2016 -2019 del municipio de Bucaramanga.

En tal sentido, los resultados de la presente investigación están orientados a proponer un modelo analítico para la comprensión de las principales fortalezas y debilidades de la planificación a nivel local de la política DCAS, realizar un estudio de caso a partir de la caracterización del Plan de Desarrollo 2016 -2019 del municipio de Bucaramanga y aportar recomendaciones de política pública para mejorar los procesos de planificación de la política DCAS y promover la garantía y goce efectivo de los derechos de los niños y niñas en la primera infancia.

Objetivo general

Analizar la coherencia de la política de atención integral a la primera infancia en el Plan de Desarrollo Municipal de Bucaramanga periodo 2016 – 2019, en relación con los fundamentos políticos, técnicos y de gestión de la política “De Cero a Siempre”.

Objetivos específicos

- Identificar, a partir de la revisión y comprensión de los fundamentos políticos, técnicos y de gestión de la política “De Cero a Siempre”, un conjunto de variables y premisas pertinentes para el análisis de la política de atención integral a la primera infancia en el Plan de Desarrollo Bucaramanga 2016 -2019.
- Construir un modelo conceptual y metodológico que permitan hacer un análisis de la coherencia de la política pública de atención integral a la primera infancia en el Plan de Desarrollo de Bucaramanga 2016 -2019, en relación con los fundamentos políticos técnicos y de gestión de la política de atención integral a la primera infancia “De Cero a Siempre”.
- Determinar si el Plan de Desarrollo de Bucaramanga 2016 -2019, cuenta con diagnóstico, componente estratégico y plan de inversiones, coherente con los fundamentos políticos técnicos y de gestión de la política de atención integral a la primera infancia “De Cero a

Siempre”.

- Realizar con base en el análisis del estudio de caso del Plan Desarrollo Municipal de Bucaramanga 2016 -2019, algunas recomendaciones para mejorar el proceso de planeación territorial de la política de atención Integral a la Primera Infancia “De Cero a Siempre”

Principales elementos del marco teórico

La coherencia es un término de referencia común en los textos sobre políticas públicas, el cual, a pesar de su reiterado uso por parte de investigadores, académicos y diseñadores de políticas, recae constantemente en ambigüedades y vacíos conceptuales. Incluso es común asimilar la coherencia como sinónimo de coordinación, cooperación, articulación, entre otros. Esta falta rigurosidad a la hora de emplear la coherencia con fines, técnicos y/o conceptuales, ha sido una preocupación que ha llevado a autores como Cejudo, (2015); May, Sapotichne y Workman, (2006); Peters, (2015); y Repetto, (2010); entre otros, a tratar de avanzar en su definición, con el fin de demostrar que este es un concepto diferenciable, de gran valor analítico y empíricamente observable.

Para los fines de la presente investigación, nos apoyaremos en las investigaciones que en los últimos años han venido desarrollando los autores Guillermo Cejudo y Cynthia Michel (2018), (2017), (2016), (2015), (2014), sobre el concepto de coherencia el cual definen como “The process where policy makers design a set of policies in a way that, if properly implemented, they can potentially achieve a larger goal” (2017, p. 50).

Entendido de tal modo, la coherencia puede ser empleada como un concepto versátil que permite analizar y evaluar la fase del ciclo de las políticas públicas encargada de la formulación de planes y programas con el fin de fortalecer los procesos de planificación del desarrollo que en la actualidad responden a dinámicas de conformación y vinculación de agendas multi-laterales y multi-escalares y de fortalecimiento de esquemas de descentralización; así como también a afianzar los procesos de integración entre políticas y sectores de políticas, que permitan realizar intervenciones multidimensionales e integrales.

Con el fin de responder al carácter multivariable del concepto de coherencia, a continuación, se expondrán algunos tipos de coherencia de acuerdo a cada una de las dimensiones en que usualmente se desarrollan los procesos de planificación.

Coherencia Vertical: La coherencia en tanto cualidad vertical, se puede entender como el “(...) resultado de la subordinación de las políticas a una concepción estratégica de parte del Estado o de sus distintos niveles y ámbitos.” (Martínez, 2010, p. 18). Por tal motivo el nivel nacional busca que su agenda se vea incluida y potenciada de una manera lógica en el nivel subnacional a fin de lograr mayor congruencia e impacto de sus decisiones.

La coherencia vertical en tal sentido, implica por lo menos dos aspectos necesarios para su adecuada realización: i) legitimidad política y ii) fortalecimiento de capacidades técnicas y administrativas para garantizar procesos efectivos de transferencia, asimilación y empoderamiento en el ámbito departamental y municipal, de los objetivos de programas y proyectos formulados en el ámbito nacional.

Coherencia estratégica: La coherencia estratégica está centrada fundamentalmente en el análisis de los objetivos de desarrollo en contextos de gobierno multi-organizacionales, multi-nivel e intersectoriales; es decir la coherencia entre objetivos de desarrollo formulados por diferentes instancias organizacionales, sectoriales y de gobierno, los cuales deben cumplir con unas expectativas de complementariedad, articulación e integración. En tal sentido, puede haber tres tipos de fallas, relacionadas con la coherencia estratégica: a) las fallas de contradicción, en tanto los objetivos estratégicos dentro o entre los diferentes niveles de gobierno son opuestos, y para la consecución de los objetivos, uno de los niveles o sectores de gobierno impide la realización de los objetivos de otro nivel o sector; b) fallas de redundancia, que ocurren cuando dos sectores o niveles de política buscan el mismo objetivo y terminan por hacer dos veces la misma tarea; c) fallas normativas, cuando una política carece de sustento normativo respecto al ámbito jurídico y legislativo que rige un país o viola una convención internacional.

Coherencia de población: Las políticas públicas parten de unas pretensiones respecto a la cobertura de población que pueden ser universales o focalizadas; esta pretensión permite identificar o determinar el alcance cuantitativo y la correlación del alcance con los objetivos y los recursos destinados para tal fin. Al respecto Cejudo y Michel plantean:

“Coherence among target populations exists when the sum of all the people targeted includes the entire policy domain’s target population. This kind of coherence implies that the targeting made by each of the policies of the same domain potentially avoids duplications or gaps in attending certain population” (2017. p. 755).

Coherencia de instrumentos: Según Cejudo Michel, hablamos de coherencia de instrumentos, en tanto: Los instrumentos de dos o más políticas son coherentes cuando, mediante distintas formas de apoyo, se contribuye a la solución de un mismo problema público. Es decir, si partimos de que los problemas públicos son complejos y multifactoriales, la coherencia en este nivel se hace evidente cuando distintas políticas, cada una por una vía diferente, atiende una dimensión de ese problema. En este nivel, el foco de análisis tiene que ver, no solo con la idoneidad de los instrumentos de cada política para resolver el problema público particular para el que fueron creadas, sino con la complementariedad que existe entre los instrumentos de todas las políticas dentro de un mismo espacio, para alcanzar el objetivo general del espacio de política en el que coexisten dichas políticas. (2014, p. 9).

Coherencia Causal: La cual busca abordar la relación causal entre el diagnóstico, la formulación de objetivos y la asignación de presupuesto en el diseño de políticas públicas. Lo que nos permite detectar fallas en la formulación de objetivos, como por ejemplo no tener un sustento en evidencia empírica. El diagnóstico también permite obtener una caracterización del contexto suficiente para determinar prioridades de atención de unas problemáticas frente a otras. Por su parte, los objetivos son una respuesta lógica al análisis del diagnóstico, y así mismo el presupuesto debe proveer unas condiciones suficientes para que el objetivo sea realizable. Este encadenamiento no todas las veces se evidencia en

los procesos de planeación de las entidades gubernamentales.

TABLA 1. DIMENSIONES, FALLAS Y ATRIBUTOS DE LA COHERENCIA EN POLÍTICAS PÚBLICAS.

COHERENCIA	DIMENSIÓN	PREMISAS	FALLAS
	Coherencia Vertical	Planificación multi-escalar	Legitimidad/Jerarquía. Transferencia de capacidades.
	Coherencia Estratégica	Objetivos de Desarrollo	Metas contradictorias Metas redundantes Metas sin sustento normativo.
	Coherencia de Población	Poblaciones objetivo	Duplicidades y/o brechas de focalización. Alcance (cobertura). Falta de continuidad y/o progresividad en la atención.
	Coherencia de Instrumentos	Instrumentos de intervención	Falta de complementariedad. Falta de integración.
	Coherencia Causal	Diseño interno de programas	Ausencia de lógica causal en el enca- denamiento de Diagnostico, objetivos y presupuesto.

Fuente: Elaboración propia a partir de los conceptos desarrollados por Cejudo y Michel (2017).

► Población o sujetos participantes

La presente investigación está destinada a mejorar el desarrollo infantil de la primera infancia a través del fortalecimiento de los procesos de planeación y gestión territorial de la Política Pública DCAS, para lo cual se realizó un proceso de sistematización y análisis documental del plan de Desarrollo Municipal 2016 -2019 del municipio de Bucaramanga y los fundamentos políticos técnicos y de gestión dela política de Cero a Siempre (2013).

► Metodología seguida

La presente investigación se basa predominantemente en el análisis cualitativo. En tal sentido, se busca llevar la reflexión sobre el desarrollo, la coherencia en las políticas públicas y los procesos de planificación, al plano de la representación cuantitativa, mediante un proceso de sistematización de información documental riguroso y aplicado.

El análisis cualitativo está orientado principalmente, por el interés en evidenciar a partir de un proceso de clasificación, la identificación de similitudes, diferencias, concurrencias y contradicciones en distintos niveles de información; y propende por llevar el resultado de lo cuantificable y descriptivo, a la reflexión sobre sus implicaciones en lo político.

El tipo de investigación propuesto para tal fin es el estudio de caso, tomando como referencia, al Plan de Desarrollo Bucaramanga 2016 -2019, el cual fue seleccionado bajo un criterio de muestreo por conveniencia, dadas las condiciones favorables de proximidad, disponibilidad y acceso a la información.

Con el fin de someter a análisis al concepto de coherencia en políticas públicas, la presente investigación se basa en la técnica del análisis documental, para registrar, sistematizar y describir las dos unidades de análisis principales de investigación, que son el Plan de Desarrollo de Bucaramanga 2016-2019, en relación con los Fundamentos Políticos Técnicos y de Gestión de la política nacional “De Cero A Siempre”. Adicionalmente se tendrá en cuenta el Plan Nacional de Desarrollo 2014 -2018 en el análisis de la coherencia estratégica. Para tal fin se propone el siguiente esquema de triangulación de la información:



Figura 1. Esquema de análisis de los modelos de coherencia. Elaboración propia.

Resultados obtenidos

Resultados de coherencia vertical: Como resultado de la sistematización de los datos, se evidencia que el PDM Bucaramanga 2016 - 2019, en su diagnóstico realiza alguna caracterización o hace reflexiones en un poco más del 50% de las variables de la política DCAS, es decir en dieciséis de los veintinueve temas propuestos; sin embargo, solo proporciona evidencia cuantitativa en el 27% de las variables de análisis de las realizaciones de la política DCAS. Esto indica un nivel bajo de coherencia vertical ya que existen 13 temáticas sobre las cuales no se realiza ninguna mención, entre las que están: registro civil, atención prenatal y durante el parto; acceso a servicios de salud; controles de crecimiento y desarrollo, cualificación del talento humano, gestión del conocimiento, capacidades de cuidado y crianza; participación y ciudadanía; funcionamiento de las mesas de primera infancia; construcción de la RIA, política pública de primera infancia; movilización social y veeduría ciudadana, seguimiento y evaluación de la política.

Ahora bien, el análisis de la coherencia vertical respecto al componente estratégico del PDM, en relación con los fundamentos políticos, técnicos y de gestión de la política DCAS, nos muestra que, se incluyen metas de gobierno y programas en veintitrés de las veintinueve realizaciones lo que indica un porcentaje de inclusión del 79%, ubicándose en un nivel medio de coherencia vertical.

Resultados de coherencia estratégica: En este apartado se buscó evidenciar la afinidad entre las metas estratégicas contenidas en el Plan Nacional de Desarrollo 2014 -2018 “Todos por un nuevo país” y las metas del PDM Bucaramanga 2016 -2019 “Gobiernos de las ciudadanas y los ciudadanos”. Comparativamente el PDM Bucaramanga 2016 -2019, logra articular temas importantes en salud, como por ejemplo el fortalecimiento de las estrategias AIEPI e IAMI. Sin embargo, también se evidencia poca articulación respecto a metas de salud pública destinadas a la calidad de la atención preconcepcional, durante y después del parto.

En materia de educación inicial, el PND 2014 -2018, hace un importante énfasis en la cualificación del talento humano y la implementación

de sistemas de gestión de la calidad para las modalidades integrales y de educación preescolar; aspectos que por su parte no son tenidos en cuenta en el PDM Bucaramanga 2016 -2019.

Por último, en cuanto a la atención integral, se evidencia un rezago a nivel municipal respecto a la adopción de estrategias, modelos y acciones encaminadas a la gestión territorial de la política, en aspectos claves como la promoción de la participación y la construcción de ciudadanía, sistematización de buenas prácticas, experiencias significativas y la gestión del conocimiento.

Resultados de coherencia de instrumentos: En total se identificaron en el PDM Bucaramanga 2016 - 2019, treinta y cuatro objetivos y/o metas de desarrollo en temas relacionados con la atención integral a la primera infancia, agrupados en trece programas y tres líneas estratégicas.

La Secretaria de Salud y la Secretaria de Desarrollo Social, agrupan más del 50% de los objetivos de desarrollo de la primera infancia, mientras que tenemos otros sectores como cultura, recreación y deporte, que son responsables de una proporción muchísimo menor de objetivos de desarrollo.

En relación con el tipo de intervención, se logró identificar que un tercio de las intervenciones tiene que ver con temas de cobertura y acceso a programas de atención, en primer lugar con la construcción de nueva infraestructura en un 20%. En segundo lugar se encuentran los programas de entrega de productos y servicios con un 15%. Con un 14%, están los nuevos programas y/o estrategias, todos relacionados con el área de la salud a fin de disminuir las tasas de mortalidad infantil por enfermedades prevalentes en la; y finalmente los programas orientados a la ampliación de cobertura de servicios como educación preescolar, afiliación a salud, vacunación y programas de educación física.

Otros temas relacionados con la calidad de la atención, la dotación de materiales pedagógicos, adecuación de ambientes de aprendizaje, capacitación al talento humano en salud, convocatoria de estímulos artísticos y la gestión interinstitucional para la activación de rutas y la actualización de la política pública de primera infancia, infancia y adolescencia,

representan un 21% del total de las intervenciones.

Mientras que las metas orientadas a garantizar entornos protectores mediante actividades de promoción, prevención y/o comunicación, así como los procesos formativos con familias y las celebraciones y conmemoraciones solo representan un 18%.

Po su parte, otros tipos de intervenciones relacionadas con actividades de monitoreo y evaluación, vigilancia y control, gestión del conocimiento, participación y veeduría ciudadana, entre otras, no fueron tenidas en cuenta en el PDM 2016-2019.

Resultados de coherencia de población: De los 11 programas formulados en el PDM Bucaramanga 2016 -2019, en temas de primera infancia, 10 de ellos tienen metas focalizadas.

En cuanto a la población destinataria de los programas, como era de esperar el sujeto de atención de la mayoría de programas formulados en el PDM, son los niños y niñas de 0 a 6 años con el 64% de priorización. Otro grupo importante es la comunidad con un 18%. Las madres gestantes por su parte son priorizadas por el 6%; mientras que la mujer, la familia, el personal en salud y los artistas, gestores culturales e investigadores, solo tienen un 3% cada uno. La priorización de actores claves como la comunidad, la familia, docentes, madres comunitarias, que suelen ser importantes dentro de los objetivos de la política DCAS, es deficiente en el PDM Bucaramanga 2016 -2019.

En cuanto al análisis de la cobertura de atención integral en primera infancia, el porcentaje de cobertura en modalidades integrales es del 29%; mientras que la cobertura de educación inicial es del 12%; una cobertura aun baja para los propósitos de la política DCAS. Así mismo, se evidencia claramente brechas en la atención de la población rural, ya que no se ofrece diagnóstico, ni metas de cobertura para esta población.

Resultados de la coherencia horizontal: Tal como se planteó anteriormente, el análisis de la coherencia horizontal parte de la identificación de relaciones de causalidad entre el diagnóstico de las problemáticas identificadas, los objetivos y programas propuestos y la asignación de

presupuesto para la ejecución de los programas.

Respecto a las problemáticas identificadas se evidencia que, frente a temas fundamentales para la protección integral de los derechos de la primera infancia como son, el abuso sexual, y la violencia por privación y negligencia, no se cuenta con programas u objetivos de desarrollo específicos y pertinentes para contrarrestar estas problemáticas.

En cuanto a la cobertura en modalidades de atención integral, si bien el PDM 2016 -2019, propone la ampliación de cobertura de la mano de la construcción de nueva Infraestructura de Centros de Desarrollo Infantil CDI, en el diagnóstico realizado se evidencia un déficit en la atención de primera infancia en otras modalidades de atención como por ejemplo, los programas de atención en medio familiar, los Hogares FAMI, centros de reclusión y otras formas de atención para comunidades étnicas y rurales; así como modalidades de atención para la habilitación, rehabilitación, e inclusión social de niños y niñas en condición de discapacidad.

Por su parte, en lo relacionado con los 34 objetivos y/o programas que hacen parte del componente estratégico del PDM, se evidencia que todos cuentan con fuente de financiación y están incluidos en el plan de inversiones.

Conclusiones, discusión, aplicaciones y aportes

A continuación, se presentarán algunas conclusiones relevantes del análisis del PDM Bucaramanga 2016 -2019, en relación con la política DCAS:

Conclusión 1. Nivel bajo de coherencia respecto al diagnóstico de la situación de la primera infancia a nivel local frente a un nivel medio-alto de coherencia en el componente estratégico, lo que indica una coherencia causal caracterizada por una lógica deductiva y especulativa. En todo proceso de formulación políticas públicas, así como de planes, programas o proyectos de desarrollo es esencial minimizar la incertidumbre en la toma de decisiones; esto se consigue idealmente, a partir de la comprensión de la problemática o fenómeno que se desea intervenir mediante el análisis basado en evidencias, mediciones, investigaciones

y en general todo tipo de información ajustada a criterios de validez, calidad y confiabilidad.

Sin embargo, de acuerdo a los resultados de coherencia vertical en relación con el diagnóstico del PDM Bucaramanga 2016 -2019, solo un 27% de los temas referidos a la atención integral de la primera infancia contó con un diagnóstico robusto en el que se incluía tanto información cualitativa como cuantitativa, mientras que un 44% de las variables de atención integral no fueron abordados ni mencionados.

Es importante señalar que en la actualidad existen en Colombia diversas fuentes de información primaria y secundaria, de organizaciones como el Instituto Nacional de Salud, DPS, ICBF, Ministerio de Salud, Procuraduría, DANE, CIPI, Ministerio de Educación, UNICEF, entre otros, que suministran información específica y detallada para el diagnóstico de la situación de la primera infancia. Resulta importante que los entes territoriales tengan en cuenta estas fuentes de información, y de igual manera sería conveniente que la CIPI impulsara una plataforma de datos abiertos, que pueda ayudar a simplificar el proceso de búsqueda de información del mismo modo que se fomenta su uso y aplicación.

En contraste con la baja medición de la coherencia en el diagnóstico, el componente estratégico se sitúa en un nivel Medio-Alto, representado en un 79% de programas y objetivos de desarrollo relacionados con las variables identificadas en la política DCAS, lo cual es un resultado satisfactorio, ya que demuestra la intencionalidad de un enfoque integral y multidimensional.

En otras palabras, tenemos un proceso de planificación en que esta interiorizado el discurso de la atención integral a la primera infancia por parte del ente territorial, y se reconoce legítimamente una serie de acciones encaminadas bajo un enfoque multidimensional, planteadas y promovidas por el gobierno nacional, pero que carecen contextualización, problematización y deliberación en lo local.

Por tal motivo, se requiere mejorar los procesos de fortalecimiento de capacidades para la gestión territorial de la política DCAS, desde lo nacional y desde lo local. Desde lo local entendiendo que la arquitectura

institucional propuesta a través de los espacios de participación y movilización social, las mesas de infancia, la RIA y los mecanismos de seguimiento y evaluación no pueden quedarse en el papel, ya que todos estos escenarios aportan significativamente a la recolección de información, pero también a la problematización y deliberación de las necesidades y expectativas frente a la atención de la primera infancia en el municipio. Y desde lo nacional, en tanto se requiere cualificar a los entes territoriales y dotarlos de metodologías frente al análisis situacional de la primera infancia a nivel municipal, la gestión de la intersectorialidad local y de mecanismos pertinentes de seguimiento y evaluación de la política DCAS en los territorios.

Conclusión 2. Baja intersectorialidad caracterizada por intervenciones complementarias de coherencia de instrumentos y de población en el sector salud, pero con ausencia de integración de los sectores, educación, cultura y recreación:

Como resultado de la sistematización del PDM Bucaramanga 2016 -2019, podemos observar que la Secretaria de Salud Municipal, es la entidad responsable del 38% de participación en el cumplimiento de metas asociadas a la atención integral a la primera infancia. Mientras que sectores como Cultura y Deporte contribuye cada uno con el 6 % de las metas y Educación con el 9%.

Si bien es cierto que el PDM 2016-2019 define claramente unas responsabilidades sectoriales para la atención a la primera infancia, esto no se traduce en buenos niveles de integración y de intensidad en la gestión intersectorial; ya que si lo que se busca son acciones integrales e integradas, tal como lo plantea Cunill Grau “no basta con que cada sector (salud, educación, etc.) haga lo que le corresponde de acuerdo con sus respectivos mandatos (proveer de cuidados a los niños para prevenir enfermedades, curarlos oportunamente, brindarles educación, etc.); ni siquiera significa evitar que se produzcan redundancias entre ellos. Implica que los sectores “se pongan de acuerdo” para actuar “conjuntamente” a fin de lograr un cambio social respecto de la situación inicial (2014: 8).

Por tal motivo es importante generar mayores incentivos a la integración de los sectores rezagados, así como una participación más equilibrada orientada a mejorar los resultados en integralidad. Una fórmula es la planeación conjunta, así como los presupuestos mecanismos de evaluación compartidos.

La integralidad no consiste solamente en asegurar el acceso y aprovechamiento de los servicios disponibles, sino en la co-creación de nuevas formas de intervención que se producen a través del trabajo y la planeación conjunta entre sectores. Esta apuesta tiene todo el sentido dado que, es en los territorios donde se realizan los efectos de la política DCAS en la vida y cotidianidad de los niños y niñas, la política no puede caer una vez llega a lo local en un punto muerto, sino que debe retroalimentarse a partir de las propias experiencias.

En tal sentido es importante que los municipios pueden apalancarse en estrategias de innovación social y gestión del conocimiento, para la generación de ambientes, contenidos educativos, metodologías, procesos pedagógicos, y todo tipo de tecnologías para la mediación de los sentidos y las vivencias en la primera infancia, el cual es un campo que apenas comienza a explorarse y que tiene un valioso potencial.

Conclusión 3. Coherencia de población de alcance focalizado, caracterizada por programas muy pequeños, de poco impacto, con brechas de atención en zona rural y en atención pre-concepcional, parto y postparto: Muchos de los planes y programas formulados en el PDM Bucaramanga 2016 -2019, se caracterizan por contar con metas muy pequeñas y de poco impacto para el desarrollo integral de la primera infancia, tales como fortalecer a 1.500 padres, madres, cuidadores en habilidades de cuidado y crianza; vincular 3.000 estudiantes de preescolar a procesos de educación física; mantener una estrategia de biblioteca móvil; realizar 4 jornadas de conmemoración del día de la niñez, entre otros. Si bien la focalización puede ser un atributo clave que cumple importantes funciones integradoras en el diseño de políticas públicas, también es cierto que, en casos como el que estamos analizando, es notoria la fragmentación de los objetivos del PDM en programas muy pequeños que atienden aisladamente atributos de la primera infancia, de los cuales

difícilmente podemos conocer sus efectos y que, lejos de responder a una lógica de complementariedad terminan por desvirtuar el sentido de integralidad de las acciones de promoción del desarrollo.

Como resultado del análisis de la coherencia poblacional también se evidenciaron brechas en la atención de población rural y desconocimiento de otros tipos de atención integral promovidos por la política DCAS, ya que se le da mayor importancia los centros de desarrollo infantil CDI, y no se tienen en cuenta otras modalidades integrales como los Hogares Comunitarios de Bienestar Cualificados que comparativamente son una inversión menos costosa que ofrece los mismos beneficios (Yoshikawa, et al, 2014)

Otro tema pendiente, son las brechas en atención prenatal, parto y postparto, en este sentido hay mucho camino por recorrer en temas como: la prevención del embarazo en adolescentes, educación sexual y uso de métodos anticonceptivos, eliminación de la violencia obstétrica y acompañamiento psicosocial a la madre y el entorno familiar en la etapa post-parto.

Principales fuentes bibliográficas.

- Acuña, Carlos (2010). Los desafíos de la Coordinación y la Integralidad para las Políticas y la Gestión Pública en América Latina. Una Introducción, en Argentina, Jefatura de gabinete de Ministros/ Presidencia de la Nación. Los desafíos de la coordinación y la integralidad de las políticas y gestión pública en América Latina. Buenos Aires.
- Aguilar, Luis (2010). Gobernanza: el nuevo proceso de gobernar. México: Fundación Friedrich Naumann para la Libertad.
- Alcaldía de Bucaramanga (2016). Plan de Desarrollo Municipal 2016 -2019 “Gobierno de las ciudadanas y los ciudadanos”. Bucaramanga. Recuperado de: http://www.bucaramanga.gov.co/la-ruta/download/plan_de_desarrollo/Aprobacion_Plan_de_desarrollo_2016-2019.pdf
- Castillo, María (2009). La génesis del Programa de Hogares Infantiles

Comunitarios del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar. Disponible en: http://ridum.umanizales.edu.co:8080/xmlui/bitstream/handle/6789/702/Castillo_Matamoros_Sara_Eloisa_2009.pdf?sequence=1

- Cejudo, Guillermo (Coordinador) (2018). Hacia una política social integral. CIDE, Centro de Investigación y Docencia Económicas, A.C.Mexico.
- Cejudo, Guillermo y Michel, Cinthya (2017). Addressing fragmented government action: coordination, coherence, and integration. En Policy Sciences, Volumen 50, páginas 745 -767.
- Cejudo, Guillermo M., Cynthia Michel y Armando Sobrino. (2017) La política social en los estados: un análisis de integración, Laboratorio Nacional de Políticas Públicas-CIDE. Ciudad de México.
- Cejudo, Guillermo (2016), La fragmentación de la acción gubernamental: intervenciones parciales frente a problemas complejos, México, CIDE, Documento de trabajo No. 297.
- Cejudo, Guillermo y Michel, Cinthya (2015). Resolviendo problemas complejos mediante la integración de políticas. El caso de la Cruzada Nacional contra el Hambre en México. En Revista del CLAD reforma y democracia, No 63, paginas 33-64.
- Cejudo, Guillermo y Michel, Cinthya (2014). Coherencia y políticas públicas. Metas, instrumentos y poblaciones objetivo. Documento de trabajo CIDE, Numero 284. Disponible en: <https://docs.google.com/viewer?url=http%3A%2F%2Flibreriacyde.com%2Flibrospdf/DTAP-284.pdf>
- CIPI Comisión Intersectorial para la primera infancia. (2013a). Estrategia de atención integral a la primera infancia. Fundamentos políticos, técnicos y de gestión. Bogotá. Recuperado de: <http://www.deceroasiempre.gov.co/QuienesSomos/Documents/Fundamentos-politicos-tecnicos-gestion-de-cero-a-siempre.pdf>

- CIPI Comisión Intersectorial para la primera infancia. (2013b). Cooperación técnica para el fortalecimiento territorial en torno a la gestión de la política y la arquitectura institucional. Metodología para el desarrollo de la ruta integral de atención y su implementación en los territorios. Bogotá. Recuperado de: <https://www.minsalud.gov.co/sites/rid/Lists/BibliotecaDigital/RIDE/VS/PP/Metodologia-fortalecimiento-territorial-CIPI.pdf>
- CIPI y CINDE (2018). Balance de la política de Estado para el Desarrollo integral de la primera infancia De Cero A Siempre. Bogotá. Recuperado de: <http://www.deceroasiempre.gov.co/Prensa/CDocumentacionDocs/Balance-2017-politica-primer-infancia.pdf>
- Cunill-Grau, Nuria (2014). La intersectorialidad en las nuevas políticas sociales. Un acercamiento analítico conceptual. Gestión y política pública Vol. XXIII, (Numero 1), pp. 5-46. Recuperado de: <http://www.scielo.org.mx/pdf/gpp/v23n1/v23n1a1.pdf>
- Departamento Nacional de Planeación (2010). Plan Nacional de Desarrollo 2010 -2014 “Prosperidad para todos”, Bogotá. Recuperado de: <https://www.dnp.gov.co/Plan-Nacional-de-Desarrollo/PND-2010-2014/Paginas/Plan-Nacional-De-2010-2014.aspx>
- Gobernación de Santander (2016). Plan de Desarrollo Departamental 2016 -2019 “Santander nos Une”. Disponible en: <http://www.santander.gov.co/index.php/gobernacion/documentacion/category/687-plan-de-desarrollo-departamentaln>
- Ley 1804 de 2016, Bogotá, Colombia. 2 de agosto de 2016. Recuperado de: https://www.icbf.gov.co/cargues/avance/docs/ley_1804_2016.htm
- Martínez, Roberto (2010). La coherencia y coordinación en políticas públicas. Aspectos conceptuales y experiencias. En Argentina, Jefatura de gabinete de Ministros/Presidencia de la Nación. Los desafíos de la coordinación y la integralidad de las políticas y gestión pública en América Latina. Buenos Aires.
- Peters, B. Guy (2015). Pursuing horizontal management: the politics

of public sector coordination. USA: University Press of Kansas.

- Peters, B. Guy. (2004), The Search for Coordination and Coherence In Public Policy: Return to the Center?, Pittsburgh, University of Pittsburgh. Department of Political Science.
- Peter J. May Joshua Sapotichne Samuel Workman (2006). Policy Coherence and Policy Domains. Policy Studies Journal, Volumen 34, paginas 381 – 403.
- Repetto, Fabián (2010). Coordinación de políticas sociales: Abordaje conceptual y revisión de experiencias latinoamericanas. En Argentina, Jefatura de gabinete de Ministros/Presidencia de la Nación. Los desafíos de la coordinación y la integralidad de las políticas y gestión pública en América Latina. Buenos Aires.
- Yoshikawa, H; Ponguta, A; Nieto, A; Ravens, J; Portilla, X; Britto, P; Leyva, D. (2014) Evaluación de los Mecanismos de Implementación, Gobernanza, Financiación y Sostenibilidad de la Estrategia Integral de Desarrollo de la Primera Infancia en Colombia De Cero a Siempre. Recuperado de: <http://www.deceroasiempre.gov.co/Prensa/CDocumentacionDocs/Evaluacion-mecanismos-implementacion-sostenibilidad-Estrategia-De-Cero-a-Siempre.pdf>

Si quiere más información sobre esta investigación,
escriba a mjpardou@gmail.com



Ambiente y niñez

Somos un fondo privado colombiano con 20 años de experiencia en inversiones sostenibles en ambiente y niñez. Detonamos oportunidades y generamos conexiones que faciliten el aprendizaje y trabajo colectivo dentro de la organización y con otras instituciones tanto públicas como privadas. [Conoce todas nuestras publicaciones aquí.](#)

(+57) 1 285 3862 ext 101 • Cra 7 N° 32 - 33 piso 27 • Bogotá - Colombia

     @FondoAcción • www.fondoaccion.org