

Caminos pedagógicos para la construcción de la relación entre el ser humano y el alimento en la primera infancia


Sistematización de la experiencia pedagógica Waldorf con niños y familias de educación inicial de la fundación Inti Huasi: (Casa del Sol)

Ana Julieta Pulido Serrano

Juan Carlos Garzón Rodríguez
-Asesor-

Maestría en Desarrollo Educativo y Social
Universidad Pedagógica Nacional

Bogotá, D.C. abril de 2016

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>Formación de líderes</small>	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 2 de 132	

1. Información General	
Tipo de documento	Tesis de grado
Acceso al documento	Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca central
Título del documento	Caminos pedagógicos para la construcción de la relación entre el ser humano y el alimento en la primera infancia. Sistematización de la experiencia pedagógica Waldorf con niños y familias de educación inicial de la fundación Inti Huasi: (Casa del Sol)
Autor(es)	Pulido Serrano, Ana Julieta
Director	Garzón Rodríguez, Juan Carlos
Publicación	Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional, 2016. 125 p.
Unidad Patrocinante	Fundación CINDE
Palabras Claves	ALIMENTACIÓN; EDUCACIÓN INICIAL; DESARROLLO; PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS

2. Descripción
<p>Tesis de grado resultado de la investigación cualitativa que estudia la experiencia de la fundación Inti Huasi: Casa del Sol en Bogotá, sobre las formas de acción para la construcción de la relación saludable entre el ser humano y el alimento en el ciclo de Educación inicial. A través de la sistematización de experiencias, un colectivo de maestras reflexiona sobre su práctica en educación inicial y reconoce la relación entre el ser humano y el alimento como el fruto de múltiples realidades y no como una realidad única y objetiva. Este documento representa fundamentalmente una apuesta por la construcción colectiva de saberes y conocimientos desde los actores en los procesos desarrollados durante el ciclo de educación inicial con el fin de reconocer aprendizajes que fortalezcan la propuesta de educación de niños y niñas como parte de una perspectiva pedagógica que integra la alimentación para la transformación de las</p>

condiciones de bienestar y aprendizaje.

3. Fuentes

Taller de reconstrucción narrativa de la experiencia

Entrevistas a maestras y talento humano de la Fundación Inti Huasi – 2015

Proyecto pedagógico de la Fundación Inti Huasi.

REFERENCIAS

Garzón, R. J. (2012). *Documentos referentes y recomendaciones para la identificación y sistematización de experiencias pedagógicas significativas en educación inicial en el marco de una atención integral*.

Ministerio de Educación Nacional, Dirección de primera infancia, Bogotá. Ministerio de Educación Nacional.

Steiner, R. (1991). *La educación del niño desde el punto de vista de la antroposofía. Metodología de la enseñanza y las condiciones vitales de la educación*. Madrid: Rudolf Steiner.

Steiner, R. (2000). *Fundamentos de la educación Waldorf: I El estudio del hombre como base de la pedagogía*. Madrid: Rudolf Steiner.

Steiner, R. (2012). *Nutrición para la libertad: Bases espirituales de la alimentación. Tomo I. Alimentación del Ser Humano*. Buenos Aires: Antroposófica.

García, F. R. (1997). Posibilidades educativas y terapéuticas de la alimentación en el niño pequeño con deficiencias. *Revista de Educación Especial* , 23, pp. 89-99.

Pulido González J., M. C. (2013). Las rutinas en educación inicial: entre la mecanización y la transformación. *Educación para la primera infancia, Educación y ciudad* , 24.

Steiner, R. (2013). *La educación del niño desde el punto de vista de la antroposofía: Metodología de la enseñanza y las condiciones vitales de la educación* (2da ed.). Madrid: Rudolf Steiner.

4. Contenidos

Este documento es el resultado de la investigación cualitativa que estudia la experiencia de la fundación Inti Huasi: Casa del Sol, a partir de la pregunta ¿cuáles son las formas de acción pedagógica que favorecen la construcción de la relación entre el ser humano y el alimento en

el ciclo de educación inicial en Inti Huasi?.

El objetivo general es sistematizar la propuesta pedagógica para la construcción de la relación entre el ser humano y el alimento en el ciclo de educación inicial en la Fundación Inti Huasi, y para ello propone como objetivos específicos:

1. Identificar los saberes pedagógicos que se encuentran presentes en la construcción de la relación entre el hombre y el alimento de la fundación Inti Huasi.
2. Identificar las formas de acción pedagógica que realiza la fundación Inti Huasi alrededor de la alimentación.
3. Encontrar sentidos y significados del alimento y la alimentación en las prácticas de la fundación Inti Huasi.

Se encuentra estructurado en seis capítulos, el primero presenta la sistematización de experiencias como ruta metodológica para la comprensión de las prácticas, saberes, sentidos y significados que han emergido como resultado de la labor pedagógica en este tema y expone la reconstrucción colectiva de la experiencia, el segundo capítulo trata sobre los saberes como fundamentos de las formas de acción, a través de un recorrido desde el contexto histórico-cultural y las particularidades de los niños y sus familias, que transcurre por las intencionalidades, el modelo pedagógico y las concepciones que subyacen en el proyecto pedagógico institucional. La tercera parte trabaja los saberes enfocados en la relación entre el ser humano y el alimento, la cuarta parte consolida las formas de acción pedagógica que actualmente se implementan en la fundación Inti Huasi con los niños y sus familias del ciclo de educación inicial, en la quinta parte se desarrolla lo que corresponde a los sentidos y significados de toda la construcción. Finalmente, la sexta parte se encuentra conformada por las conclusiones y recomendaciones.

5. Metodología

Esta investigación se enmarca dentro del paradigma cualitativo, a través de la sistematización de experiencias. Los términos metodológicos de esta investigación se basan en los lineamientos expuestos por Juan Carlos Garzón Rodríguez, 2012, en el *Documento de referentes y recomendaciones para la identificación y sistematización de experiencias pedagógicas significativas en educación inicial en el marco de una atención integral*. Ministerio de Educación Nacional, Dirección de primera infancia.

La sistematización de la experiencia se encuentra conformada por las siguientes etapas; cada

una de ellas constituida por subprocesos:

Alistamiento: Conformación del equipo de sistematización. Reunión de reconocimiento y acuerdos, determinación de participantes.

Definición del proceso metodológico: Revisión documental, definición de fuentes y construcción de instrumentos.

Proceso de recolección y análisis de información para la construcción narrativa de la experiencia: Aplicación de instrumentos, transcripción de la información, ordenamiento de la información y análisis de la información.

Sistematización y reconstrucción crítica de la experiencia: Codificación, contrastación teórica, construcción de redes conceptuales. En esta etapa se utilizando como herramienta el software Atlas-ti.

6. Conclusiones y recomendaciones

1. El proyecto pedagógico define un compromiso institucional de construcción dialógica de la que hacen parte los niños y sus familias, de la mano de las maestras y el talento humano de la fundación. A partir de allí, se reconoce el lugar de la alimentación como parte de su construcción pedagógica, fundamentada en el reconocimiento de las particularidades, y cuyos recursos pedagógicos se encuentran constituidos a partir de los principios antroposóficos que hacen parte de la pedagogía Waldorf.
2. En el recorrido histórico de la experiencia se expone la relación del ser humano con el alimento, como una construcción integradora que permite movilizar la comprensión del sentido en tres instancias significadoras, una es la relación con la naturaleza, de donde proviene el alimento, una segunda se da con los otros, a través de las prácticas sociales y culturales, en las que el alimento juega diversos papeles simbólicos que da cuenta de lo que somos y pensamos, y una última instancia con nosotros mismos. De esta manera la relación con el alimento atraviesa diferentes, entornos visibilizando la forma de ser y estar en el mundo que nos rodea.
3. Los principios antroposóficos son un recurso que apoya la reflexión y la construcción de nuevas prácticas cotidianas con los niños y sus familias, en especial las de alimentación. Los cuestionamientos de Rudolf Steiner respecto a las transformaciones del sistema de producción alimentaria, al lugar del alimento en el desarrollo humano desde la perspectiva biológica, fisiológica y cuantitativa; a la relación entre salud y educación y su visión de una educación acorde a las necesidades del niño; entre otros, permiten enriquecer una nueva construcción contextualizada que da respuestas a la necesidad sentida por los niños y las familias de una comunidad de Bogotá.
4. La experiencia pedagógica de Casa del Sol, parte de reconocer la relación del ser humano con el alimento, como una necesidad que trasciende la visión biológica y mecánica del alimento y resignifica

su rol en las prácticas culturales y sociales. La alimentación como una construcción social, supera los postulados disciplinarios para ubicarse en la cotidianidad de las prácticas diarias, en el que el alimento cumple múltiples papeles simbólicos.

5. El alimento y la alimentación en Inti Huasi, son considerados como elementos y momentos privilegiados que aportan sentidos y significados a los niños, que movilizan su comprensión sobre su relación consigo mismos, con los demás y con el mundo que los rodea. La pedagogía Waldorf desde su visión integra la comprensión de la alimentación como momento de supervivencia que brinda oportunidades para el desarrollo, que como interacción natural permite la integración entre lo biológico, emocional, social, cultural y ecológico.
6. Reconocer la primera infancia como etapa oportuna y decisiva para la construcción de hábitos de alimentación saludable, requiere superar los procesos tradicionales de educación alimentaria y nutricional, a través de construcciones contextualizadas y participativas que propicien el desarrollo de los niños y sus familias.
7. La calidad de la alimentación debe considerarse como una construcción participativa y contextualizada, fruto de los saberes, productos y cultura alimentaria propios de cada comunidad, que junto con las teorías nutricionales, permita a los niños, familias y talento humano institucional, reconocer las intencionalidades y fundamentos que mantienen, modifican o cambian sus prácticas cotidianas de alimentación, teniendo en cuenta la selección, conservación, preparación y consumo de alimentos como parte de su identidad cultural.
8. Frente a las dinámicas económicas y sociales de globalización y homogenización alimentaria, que promueven el consumo de alimentos cuyo procesamiento atenta contra la salud y desarrollo humano, y al compromiso de sustentabilidad y respeto por el medio ambiente, es imprescindible definir unos mínimos parámetros de protección en términos de alimentación, que actúen como “filtro” para la construcción de la relación entre el ser humano y el alimento. Así, desde la primera infancia, se deben garantizar los derechos de los niños a la salud, a ser educados para la salud, a la alimentación adecuada, y a un medio ambiente sano y sustentable.
9. Las formas de acción para la construcción de la relación entre el ser humano y el alimento como una cuestión pedagógica se encuentran articuladas con los saberes, sentidos y significados que forman parte del proyecto pedagógico de la fundación Inti Huasi. En coherencia responden en las prácticas cotidianas a los fundamentos e intencionalidades concertados participativamente con los niños, las familias y el talento humano institucional.
10. La educación alimentaria y nutricional, en el contexto de la educación inicial, debe ser resignificada y expandir su sentido para construir sus prácticas a partir del reconocimiento de las necesidades, características y particularidades de las comunidades, y fundamentarlas a través de procesos de construcción participativa que integren saberes e intencionalidades.
11. Las formas de acción pedagógica para la construcción de hábitos de alimentación saludable en la Fundación Inti Huasi, involucran a los niños, las niñas y sus familias como “parte de”. Es un proceso constituido por etapas en las que los niños y niñas hacen parte activa de la valoración de múltiples alimentos saludables. Estos se convierten en fuentes de interacción de diversos ambientes que movilizan su comprensión de qué son y para qué sirven, constituyéndose en un acercamiento amable

hacia su reconocimiento y consumo en espacios llenos de comprensión y afecto.

Como recomendaciones de la investigación se presentan:

1. La alimentación como una práctica de cuidado debe ser un tema de reflexión que se manifieste dentro de los proyectos pedagógicos. En ellos debe profundizarse el papel que juegan las interacciones naturales como oportunidades para el desarrollo infantil y definir sus formas de acción.

2. Dentro de la atención integral a la primera infancia se debe resignificar el papel de la alimentación desde una visión compleja del ser humano. Debe considerarse más allá de su impacto biológico, y trascender a la dimensión psicológica, social, cultural, económica y ecológica.

3. Las formas de acción para la formación de hábitos de alimentación saludable deben ser construidas dentro del contexto en el cual se van a implementar. Contar con la participación de los diferentes actores que forman parte de cada servicio de educación inicial, permite reconocer sus características y particularidades como elementos fundamentales de la atención integral a la primera infancia.

4. Las políticas públicas sobre alimentación para la primera infancia dirigidas a los servicios de educación inicial, deben orientarse en dos líneas de acción. Una de protección –dentro y fuera de las instituciones- frente a la publicidad y mercadeo de productos industrializados que afectan la salud de los niños y niñas. La segunda, debe enfocarse en parámetros de formación de hábitos alimentación saludable.

5. La política pública debe establecer parámetros de acción para que todos los jardines infantiles, tanto públicos como privados, construyan acciones de educación para la salud como parte de sus proyectos pedagógicos. Con el fin de que niños, niñas y familias incluyan en sus prácticas cotidianas estilos de vida saludable, entre ellos los hábitos de alimentación.

6. Una verdadera calidad en la alimentación infantil debe ser vista como una construcción social producto del diálogo de los diferentes actores. Donde las acciones sean el resultado de

consensos sobre el análisis de sus impactos en el desarrollo humano, social y la sostenibilidad ecológica.

7. Es necesario generar investigaciones que permitan reconocer otras propuestas que relacionen la alimentación con el desarrollo humano en el ciclo de educación inicial. Con el fin de enriquecerlo con argumentos y herramientas para la formación de hábitos de alimentación saludable. Investigaciones que permitan relacionar los conocimientos nutricionales de las familias y sus prácticas de alimentación con la construcción de formas de acción en los servicios de educación inicial.

8. Es necesario poner en marcha programas de formación que permitan sensibilizar al talento humano de los jardines infantiles sobre el lugar del alimento para el desarrollo infantil. Teniendo en cuenta que los saberes y acciones que han construido sobre el tema. Así mismo promover que cada jardín infantil reconozca las formas de alimentación que utilizan las familias de los niños y niñas de su proyecto y defina formas de acción propias.

9. Es indispensable que la alimentación forme parte de la reflexión pedagógica de los servicios de educación inicial, para ello la alimentación debe ser incluida como parte del quehacer pedagógico con el fin de enriquecer las prácticas entorno a los momentos de alimentación.

10. Los alimentos deben ser incluidos como herramientas privilegiadas en el diseño de proyectos pedagógicos dirigidos a la primera infancia. Deben aprovecharse las características organolépticas de los alimentos, porque estimulan sus experiencias sensoriales y permiten el contacto libre y el acercamiento a texturas, consistencias, temperaturas, colores, olores y sabores para reconocer y motivar el consumo de alimentos saludables de manera oportuna.

Elaborado por:	Ana Julieta Pulido Serrano
Revisado por:	Juan Carlos Garzón Rodríguez

Fecha de elaboración del Resumen:	31	05	2016
--	----	----	------

CONTENIDO

Resumen	1
PRESENTACIÓN	2
JUSTIFICACIÓN	5
OBJETIVOS	8
1. PROPUESTA METODOLÓGICA	9
1.1. Sistematización de experiencias en educación inicial	12
1.2. Reconstrucción colectiva de la experiencia	16
2. SABERES PEDAGÓGICOS	29
2.1. Las intencionalidades que orientan las formas de acción	30
2.1.1. Priorizar la atención de la necesidad del niño	31
2.1.2. Fortalecer la relación entre el ser humano y la naturaleza	32
2.1.3. Fortalecer la salud a través de la educación	33
2.1.4. Fortalecer la salud y la relación entre el hombre y la naturaleza a través del hombre rítmico	36
2.1.5. Construir acciones educativas acordes con el desarrollo evolutivo: los septenios	38
2.1.6 Fortalecer al educador a través de la autoeducación	38
2.2. Concepciones	41
2.3. Saberes relacionados con el modelo pedagógico	43
3. SABERES que forman parte de la construcción de LA RELACIÓN entre el SER HUMANO Y el ALIMENTO	46
3.1. Alimentación y desarrollo biológico	47
3.2. Alimentación y comunicación	48
3.3. Alimentación: voluntad	49
3.4. Alimentación: autonomía y autocuidado	52
3.5. Alimentación y desarrollo emocional	52
3.6. Hábitos de alimentación saludable y primera infancia	54
3.7. La calidad de la alimentación desde la antroposofía	55
3.8. Los alimentos procesados	61
4. FORMAS DE ACCIÓN PEDAGÓGICA	65
4.1. La reflexión pedagógica	65
4.2. Planeación de épocas	68
4.3. El cuidado como ritual	68
4.4. La experiencia sensorial	70
4.5. De la vivencia individual a la colectiva	72

4.6. Las representaciones.....	73
4.7. La imitación.....	75
4.7.1 El ejemplo digno de ser imitado.....	76
4.7.2 El juego.....	77
4.7.3 Las actividades hogareñas.....	78
4.8. El trabajo con las familias.....	82
5. SENTIDOS Y SIGNIFICADOS DEL ALIMENTO Y LA ALIMENTACIÓN.....	84
5.1. Prácticas invisibles, coherencia con la construcción de sentido.....	85
5.2. Resignificar el alimento.....	86
5.2.1. Desde el derecho.....	86
5.2.2 Desde la perspectiva biológica.....	88
5.2.3. Desde la perspectiva cultural.....	90
5.2.4. Desde la Antroposofía.....	92
5.3. Reevaluar el lugar de la alimentación en la educación inicial.....	94
5.3.1. Expansión hacia la conciencia humana social.....	96
5.4. Una filosofía de cuidado.....	98
5.4.1. Implicación activa de los niños en el mundo.....	101
5.5. La dimensión social del comer - la relación con el otro.....	101
5.6. Hacia la pedagogía alimentaria para el desarrollo humano.....	103
6. CONCLUSIONES y recomendaciones.....	107
REFERENCIAS.....	116
BIBLIOGRAFÍA.....	120

Índice de Gráficas

Gráfica 2. Análisis de datos cualitativos.....	19
Gráfica 3. Reconstrucción colectiva de la experiencia.....	19
Gráfica 4. Cuerpos constitutivos del ser humano.....	38

Índice de Tablas

Tabla 1. Proceso de sistematización.....	18
Tabla 2. Con base en la Guía de desarrollo humano de María Teresa Luna, 2015, CINDE.....	42

RESUMEN

Reconocer la alimentación como parte de una perspectiva pedagógica implica recorrer un camino que transita por los saberes, formas de acción, sentidos y significados que constituyen y fundamentan las prácticas en torno a la relación entre el ser humano y el alimento.

Este documento es el resultado de la investigación cualitativa que estudia la experiencia de la fundación Inti Huasi: Casa del Sol, sobre las formas de acción para la construcción de la relación saludable entre el ser humano y el alimento. A través de la sistematización de experiencias, un colectivo de maestras reflexiona sobre su práctica en educación inicial y reconoce la relación entre el ser humano y el alimento como el fruto de múltiples realidades y no como una realidad única y objetiva.

La sistematización de experiencias como propuesta metodológica, representa fundamentalmente una apuesta por la construcción colectiva de saberes y conocimientos desde los actores en los procesos desarrollados durante el ciclo de educación inicial. Esto hace posible reflexionar sobre la práctica con el fin de reconocer aprendizajes que fortalezcan la propuesta de educación de niños y niñas como parte de una perspectiva pedagógica que integre la alimentación para la transformación de las condiciones de bienestar y aprendizaje.

Palabras claves: Alimentación, educación inicial, desarrollo, prácticas pedagógicas.

PRESENTACIÓN

Este documento es el resultado de la investigación cualitativa que estudia la experiencia de la fundación Inti Huasi: Casa del Sol y su visión sobre el lugar de la alimentación para el desarrollo humano durante el ciclo de educación inicial. La búsqueda de conocimiento parte aquí del planteamiento de la pregunta orientadora: ¿cuáles son las formas de acción pedagógica que favorecen la construcción de la relación entre el ser humano y el alimento en el ciclo de educación inicial en la fundación Inti Huasi?.

El texto se encuentra estructurado en seis capítulos, el primero presenta la sistematización de experiencias como ruta metodológica para la comprensión de las prácticas, saberes, sentidos y significados que han emergido como resultado de la labor pedagógica en este tema y expone la reconstrucción colectiva de la experiencia, el segundo capítulo trata sobre los saberes como fundamentos de las formas de acción, a través de un recorrido desde el contexto histórico-cultural y las particularidades de los niños y sus familias, que transcurre por las intencionalidades, el modelo pedagógico y las concepciones que subyacen en el proyecto pedagógico institucional. La tercera parte trabaja los saberes enfocados en la relación entre el ser humano y el alimento, la cuarta parte consolida las formas de acción pedagógica que actualmente se implementan en la fundación Inti Huasi con los niños y sus familias del ciclo de educación inicial, en la quinta parte se desarrolla lo que corresponde a los sentidos y significados de toda la construcción. Finalmente, la sexta parte se encuentra conformada por las conclusiones y recomendaciones.

La fundación Inti Huasi, “Casa del Sol” surge como resultado del trabajo de un grupo de familias, en la búsqueda por de una educación diferente, quienes con la convicción de educar a sus hijos en un ambiente saludable han hecho una apuesta por un proyecto que integre naturaleza, salud, arte y alimentación. Su trabajo encuentra eco ideológico en la Pedagogía Waldorf, que se convierte en el marco conceptual que guía sus propósitos.

Casa del Sol es una de las primeras escuelas Waldorf de Bogotá, a nivel urbano ha sido la única que ha logrado más de cinco años de supervivencia en esta ciudad. Constituida desde el 2006, es un centro de educación no formal que hoy está consolidado como una institución de apoyo pedagógico dirigido a la primera y segunda infancia.

Liderados por la maestra Lucía Correa Pachón, inician un recorrido simultáneo entre familias y niños, bajo los preceptos metodológicos de la escuela Waldorf. Al darse cuenta de los resultados obtenidos, deciden buscar un lugar para expandir su proyecto. Actualmente, su sede está ubicada en el barrio Nicolás de Federmán de la ciudad de Bogotá. Fundamenta su labor en los principios pedagógicos de las escuelas Waldorf y presenta para el ciclo de educación inicial una perspectiva que se justifica en las verdaderas necesidades del niño en sus primeros años de vida.

Para el año 2005 un grupo de familias en Bogotá decidió fundar un proyecto educativo con las condiciones para que madres y padres estuvieran involucrados en los procesos de aprendizaje de sus hijos. Esta apuesta lleva el nombre de Inti Huasi, se orienta desde la pedagogía Waldorf y actualmente cuenta con más de 100 estudiantes y sus familias. (Rodríguez, 2015)

Casa del Sol, inicialmente acoge los lineamientos de la pedagogía Waldorf, y destaca el papel de la alimentación en la construcción de un modelo pedagógico. Hoy su experiencia ha

cochado un mayor nivel de profundización en cuanto a visibilizar y posicionar el proceso de construcción de dicha relación en el ciclo de educación inicial y su significado para el desarrollo humano.

JUSTIFICACIÓN

Gracias a los avances de la biología, la medicina, el derecho y la nutrición, la alimentación ha ganado un lugar determinante para el desarrollo humano, especialmente durante la primera infancia (Constitución política, art 44). A pesar de dicho avance y de incluirse como un derecho fundamental, las investigaciones disponibles en cuanto a alimentación infantil en su mayoría se presentan desde una perspectiva fisiológica biológica. Desde un enfoque cuantitativo predomina el análisis de las cantidades de calorías y nutrientes y su relación con indicadores del aumento de peso y talla de los niños y las niñas, además de la prevención de diversas enfermedades, todo esto enmarcado dentro del esquema de lo saludable y balanceado, dejando a un lado otras posibles significaciones.

El marco de la Maestría en Desarrollo Educativo y Social hace posible valorar y visibilizar otras perspectivas que invitan a sobrepasar las miradas mecánicas de diferentes disciplinas dentro de un proceso que permite redimensionar las interacciones para el desarrollo humano. Desde aquí es posible ampliar la visión del lugar del alimento al apreciar el encuentro cotidiano entre la cultura, la economía, el contexto, los pensamientos y particularidades de un ser, las historias y las familias.

La visión cuantitativa del conocimiento nutricional requiere ser complementada por otro tipo de conocimiento, en que el alimento y la alimentación deben ser abordados desde una mirada integradora para desentrañar sus sentidos y significados dentro de una apuesta de construcción social. Una muestra de esta necesidad es el baja incidencia de este conocimiento en la selección y consumo de alimentos; en la transformación de los hábitos alimentarios asociados al aumento del consumo de alimentos industrializados y en la disminución de la actividad física que demuestran, de la mano de las tendencias epidemiológicas, el constante incremento de las enfermedades crónicas no transmisibles (ENT) que nos afectan en la actualidad cada vez a más temprana edad.

Expertos como Rogelia Perea (2012) denominan esta transformación de los indicadores como “transición epidemiológica”, en otras palabras implica que “ha reemplazado en los países

desarrollados a una serie de enfermedades infecciosas clásicas ...por otras patologías como son las enfermedades crónicas (cardiovasculares, cáncer, etc.)”. Así mismo refiere “Con estas nuevas patologías entramos en una nueva etapa de la historia de la salud pública, a la que algunos autores llaman “segunda revolución”, donde los problemas sanitarios de la población trascienden los tradicionales campos de la medicina y requieren para su prevención un tratamiento educativo”.

Estrechamente relacionada a esta transición epidemiológica se encuentra “la transición nutricional”. A la reconocida relación del estado nutricional con la prevención y manejo de las enfermedades prevalentes de la infancia, hoy se suma un nuevo problema descrito por el Banco Interamericano de Desarrollo “Colombia enfrenta una transición nutricional en la que persisten los problemas de desnutrición mientras aumenta el problema de sobrepeso y obesidad en la población” (2010)

Una alimentación para el desarrollo, además de aportar los nutrientes para asegurar la supervivencia, el adecuado crecimiento y desarrollo, y la prevención de las enfermedades, debe encargarse de valorar al alimento y la alimentación, como parte de una nueva relación del hombre con la naturaleza. Nuestros niños y niñas se encuentran enfrentados a problemas de salud distintos a los de hace una o dos décadas, si bien las enfermedades prevalentes de la infancia y desnutrición han sido los determinantes en el enfoque de prevención y promoción de la salud. Hoy, la transformación de los indicadores epidemiológicos llama a una revisión profunda y a la adopción de otras medidas que integren los factores asociados como tema prioritario de salud pública y educación.

Es evidente que durante los primeros años de vida se forman los hábitos de alimentación, gustos, preferencias o aversiones, que determinarán las interacciones hombre-alimento. Adicionalmente múltiples argumentos señalan a la primera infancia como el momento vital idóneo para la construcción de dicha relación, entre ellos el más evidente la prevención.

La sociedad y el estado comprometidos con la primera infancia deben garantizar unas condiciones que aseguren el crecimiento y desarrollo sano de todos los niños y niñas. Dado que la Primera Infancia es la etapa crítica y privilegiada por confluir en ella las condiciones y

habilidades para la formación de estilos de vida saludables, es prioritario articular acciones que protejan a los niños y niñas de la influencia de la industria y la publicidad. Igualmente, desde una mirada protectora y preventiva, reconozcan la primera infancia como la etapa oportuna para articular acciones que trasciendan espacios determinados y ocupen la cotidianidad de la vida de los niños, niñas y sus familias; constituyendo ambientes de educación y salud.

Partiendo de entender la educación como un proceso optimizador y de integración y la salud como bienestar físico, psíquico y social podemos definir de forma provisional Educación para la salud como un proceso de educación permanente que se inicia en los primeros años de la infancia, orientado hacia el conocimiento de sí mismo en todas sus dimensiones tanto individuales como sociales , y también del ambiente que le rodea en su doble dimensión, ecológica y social, con objeto de poder tener una vida sana y participar en la salud colectiva. (Perea Quesada R, 2012)

A toda esta red de factores se suma el hecho de que cada día los niños y las niñas ingresan a más temprana edad a los servicios de educación inicial, y en consecuencia pasan más tiempo en los jardines infantiles. Estos se convierten en puntos de encuentro en los que confluyen, las políticas, las normas, la pedagogía, las maestras y maestros y las familias. Todos con un mismo horizonte de sentido: el bienestar de los niños y las niñas.

Reconocer este panorama complejo, muestra la necesidad de investigar para ampliar la visión en el campo de la alimentación infantil, así como su relación con el desarrollo. Esto lleva a acercar a la teoría y la práctica a la nutrición y a la pedagogía. Es el caso de La Fundación Inti Huasi en Bogotá, donde las maestras de la mano de las familias, los niños y las niñas, durante nueve años en una apuesta por el desarrollo humano ha integrado la alimentación como parte fundamental de su acción pedagógica, construyendo interacciones positivas entre el ser humano y el alimento desde la primera infancia.

OBJETIVOS

General

Sistematizar la propuesta pedagógica para la construcción de la relación entre el ser humano y el alimento en el ciclo de educación inicial en la Fundación Inti Huasi.

Específicos

1. Identificar los saberes pedagógicos que se encuentran presentes en la construcción de la relación entre el hombre y el alimento de la fundación Inti Huasi.
2. Identificar las formas de acción pedagógica que realiza la fundación Inti Huasi alrededor de la alimentación.
3. Encontrar sentidos y significados del alimento y la alimentación en las prácticas de la fundación Inti Huasi.

1. PROPUESTA METODOLÓGICA

Esta investigación se enmarca dentro del paradigma cualitativo, a través de la sistematización de experiencias. Es el caso de la experiencia de un colectivo de maestras, que al reflexionar sobre su práctica en Educación Inicial, reconocen la relación entre el ser humano y el alimento como el resultado de múltiples realidades y no como una realidad única y objetiva. Asumen esta relación como un proceso dialógico, participativo y activo que plantea una reflexión crítica frente a las lógicas de pensamiento dominantes, donde las normas y fronteras impuestas desde una disciplina, se cuestionan para sobrepasar la visión mecánica.

Este trabajo -como investigación cualitativa- no establece categorías *a priori*, a cambio, realiza un proceso inductivo a partir de los datos, dentro de su contexto natural. La fuente inicial de información se encuentra conformada por el “taller de reconstrucción narrativa de la experiencia” y por las “entrevistas a maestras y talento humano de la fundación”.

La sistematización como propuesta metodológica, representa fundamentalmente una apuesta por la construcción colectiva de saberes y conocimientos desde los actores en los procesos desarrollados durante el ciclo de educación inicial. Esto hace posible reflexionar sobre la práctica y reconocer aprendizajes que fortalezcan la propuesta de educación de niños y niñas como parte de una perspectiva pedagógica que integra la alimentación, y que busca la transformación de las condiciones de bienestar y aprendizaje.

Dado que la sistematización constituye la propuesta metodológica en este trabajo, es importante precisar los soportes teóricos que la justifican, al tiempo que definen un proceso

metodológico para reconstruir las prácticas y producir conocimiento. De acuerdo con Jara (2012), la sistematización como estrategia investigativa permite aprehender, de “la experiencia vivida los elementos críticos que nos permitan dirigir mejor nuestra acción para hacerla transformadora, tanto de la realidad que nos rodea, como transformadora de nosotros mismos como personas”.

La sistematización de experiencias es un ejercicio intencionado que busca penetrar en la trama “próximo compleja” de la experiencia y recrear sus saberes con un ejercicio interpretativo de teorización y de apropiación consciente de lo vivido. Requiere un empeño de “curiosidad epistemológica” y supone “rigor metódico”. (Jara, 2012)

En torno a la sistematización de experiencias como legado de la tradición crítica latinoamericana para la producción de conocimiento subyace una serie de presupuestos epistemológicos y metodológicos. (Torres, 2014)

1. Distanciamiento crítico con las formas predominantes de la investigación.
2. Historicidad y sensibilidad al contexto, posicionamiento crítico frente al presente.
3. Compromiso con opciones de transformación o construcción social.
4. Articulación con dinámicas de acción colectiva.
5. Interés porque la gente común y corriente participe en las investigaciones y se forme como sujeto de conocimiento y de pensamiento.
6. Promueve la ecología de saberes, la confluencia y diálogo entre diferentes formas de pensar.
7. Promueve relaciones horizontales y democráticas.
8. Promueve la creatividad e imaginación dentro de las prácticas investigativas.
9. Aplica el principio de reflexividad, exige hacer reflexivas cada una de las decisiones y operaciones investigativas.

Históricamente, los investigadores coinciden en ubicar el surgimiento de la sistematización de experiencias en la década de los setenta, en Latinoamérica. En ese tiempo, surgen planteamientos conceptuales con el objetivo de salir de la esfera europea (Occidental) y desarrollar en las distintas disciplinas del saber, planteamientos críticos y lecturas alternativas de su propia realidad. En los círculos intelectuales se barajan conceptos como colonialismo, eurocentrismo, dominación, liberación, alteridad, crítica, autogestión, etc. Se discute sobre una historia propia y surgen planteamientos que pretenden apropiarse la historia de América Latina.

Se habla de un socialismo indoamericano como el planteado por José Carlos Mariátegui, se propone una educación popular liderada por Paulo Freire; la Teología de la Liberación surge como corriente teológica en el seno de la iglesia católica en Latinoamérica, la investigación-acción participante, representada en Orlando Fals Borda. Todos estos aportes denuncian el colonialismo del saber y el conocimiento, y la obligación de hacer una nueva historia para América Latina.

Adicionalmente se plantea la creación de un saber desde la realidad específica de América Latina. En resumen, se piensa en un proyecto de sociedad basado en la justicia social. “[...] El nuevo contexto histórico-social promueve, entonces, el surgimiento de un nuevo “contexto teórico” en el que el trabajo social, el trabajo educativo y el trabajo investigativo son atravesados por una intensa confrontación. (Jara, 2012, pág. 20)

Es de tener en cuenta que la sistematización, como investigación de tipo cualitativo, se conecta de una forma u otra con los enfoques de la investigación-acción participante y la etnografía. A partir de este punto, Marco Raúl Mejía (2010) insiste: “la producción de la

sistematización se hace desde el proceso mismo y no sobre él, lo que significa un camino por el cual los sujetos de acción se empoderan logrando no sólo saber sobre su práctica, sino entrando con un saber en las comunidades de acción y pensamiento”. (Mejía, 2010, pág. 137)

1.1. Sistematización de experiencias en educación inicial

Los términos metodológicos de esta investigación se basan en los lineamientos expuestos por Juan Carlos Garzón Rodríguez, 2012, en el *Documento de referentes y recomendaciones para la identificación y sistematización de experiencias pedagógicas significativas en educación inicial en el marco de una atención integral*. Ministerio de Educación Nacional, Dirección de primera infancia, La sistematización de una experiencia “no se reduce a un trabajo analítico y ordenador de los datos -que por demás se realiza en cualquier proceso de investigación social- sino que tiene que ver, primordialmente, con ordenar una experiencia social, con reconstruirla críticamente una vez que ella ha tenido lugar”. (Garzón, 2012, pág. 10)

Garzón afirma que “la sistematización de experiencias en educación inicial es un campo fecundo para la investigación pedagógica”, dados diversos supuestos que desde la perspectiva tradicional de educación para la primera infancia han desencadenado “una especie de contraposición entre cuidado y educación”. Entre ellos: el inicio de la educación entre los cuatro y cinco años, a su vez comprendida como aprestamiento escolar; el énfasis en contenidos (lectura, escritura, matemáticas y algunas pautas de socialización); los imaginarios frente al bajo nivel educativo que requieren los agentes a cargo del cuidado y educación de los bebés; la comprensión del cuidado desde una perspectiva mecánica de satisfacción de las

necesidades básicas (alimentación, seguridad, sueño); y la subvaloración de las actividades propias de la infancia -ej.: el juego-.

La sistematización de la experiencia sobre las propuestas pedagógicas para la construcción de la relación entre el ser humano y el alimento en la fundación Inti Huasi, pretende visibilizar y cuestionar algunos de estos supuestos, al construir un campo de acción práctica y de producción de conocimiento.

La sistematización de experiencias es ese modo de investigación social cualitativa que se orienta hacia la explicitación del saber movilizado, configurado y decantado en el contexto de una práctica social, con el fin de propiciar, para los actores sociales participantes en esa práctica, un momento de reflexión que posibilite la re-comprensión crítica de la acción, así como la comunicación de lo vivido y de la re-comprensión crítica realizada a otros actores con intereses prácticos similares. (Garzón, 2012, pág. 15)

La sistematización de experiencias es considerada clave para la construcción de conocimiento sobre las prácticas pedagógicas, considerando que la práctica pedagógica es una práctica comunicativa orientada por la finalidad de propiciar el logro de unos aprendizajes que se espera tengan lugar en los espacios educativos.

La sistematización de la experiencia sobre la construcción de la relación entre el ser humano y el alimento, más allá de recuperar su historia, pone de manifiesto los saberes, las formas de acción, los sentidos y significados que se concretan en las prácticas pedagógicas y que forman parte de la cotidianidad de la atención a la primera infancia. Esta investigación supone entonces en su proceso metodológico una serie de momentos y decisiones, que se identifican de la siguiente manera:

Una primera etapa considera el cumplimiento de dos indicadores que identifica las acciones pedagógicas en la construcción de la relación ser humano-alimento, como una experiencia significativa. Estos indicadores son:

1. Los sujetos que construyen y viven la experiencia reconocen su capacidad para generar aprendizajes y movilizar nuevas perspectivas y prácticas en el cuidado, atención y educación de los niños.
2. La experiencia ha alcanzado un punto de inflexión a partir del cual se requiere recuperar su historia, que se presenta como una totalidad.

El trabajo cotidiano que realizan las maestras con los niños en la Fundación Inti Huasi en torno a la alimentación, es una experiencia significativa teniendo en cuenta que es una “práctica intencionada, constante y sistemática, que pretende ser una respuesta, en un contexto dado, al compromiso de la sociedad civil y del Estado de garantizar y promover el desarrollo infantil temprano y el ejercicio de los derechos de la niñez en la primera infancia”. (Garzón, 2012, pág. 44)

De otro lado, la identificación del eje de sistematización permite precisar el énfasis. Para (Jara, 2012). “Ese es el papel del eje de sistematización: concentrar el foco de atención en torno al aspecto o aspectos centrales que, como un hilo conductor, cruzan el trayecto de la experiencia. [...] Un eje de sistematización es como una columna vertebral que nos comunica con toda la experiencia, pero desde una óptica específica”. Una posibilidad es formular una “pregunta eje” que oriente la búsqueda de conocimiento que se desea producir, en este caso: ¿Cuáles son las formas de acción pedagógica que favorecen la construcción de la relación entre el ser humano y el alimento en el ciclo de educación inicial en la fundación Inti Huasi?

Luego de identificar las fuentes de información y el eje de la sistematización, viene una segunda etapa que consiste en determinar los registros y documentos con los que se cuenta como recursos, así como posibles referencias. Se definieron los siguientes participantes como fuentes de información a partir de sus testimonios.

Dirección General	Lucia Correa Pachón
Maestras	María Yalili Ocampo Ocampo María Liliana Cepeda Cortés Onaira Ibeth Paternina Montalvo Claudia Marcela Palacios Rincón
Jefe de cocina	Alejandra Valero
Auxiliar de cocina	María Eugenia López Cuervo
Auxiliar servicios generales	Marlen Ballén
Familias	Padres, madres participantes

Se realizó un total de seis entrevistas, tres dirigidas a maestras fundadoras de la institución, entre ellas la directora general. Tres dirigidas al personal del servicio de alimentación, además de tiempos de observación y acompañamiento en 5 jornadas (1 semana). Se tuvo contacto con los diferentes grupos del ciclo de educación inicial; hubo acompañamiento en dos talleres a padres de familia sobre alimentación; acompañamiento en dos sesiones de grupo de estudio de la pedagogía y tres sesiones de profundización en la pedagogía (realizadas por las maestras en diferentes temáticas).

Con base en lo anterior, el conjunto de técnicas e instrumentos que se usaron para la recolección de información fueron las siguientes:

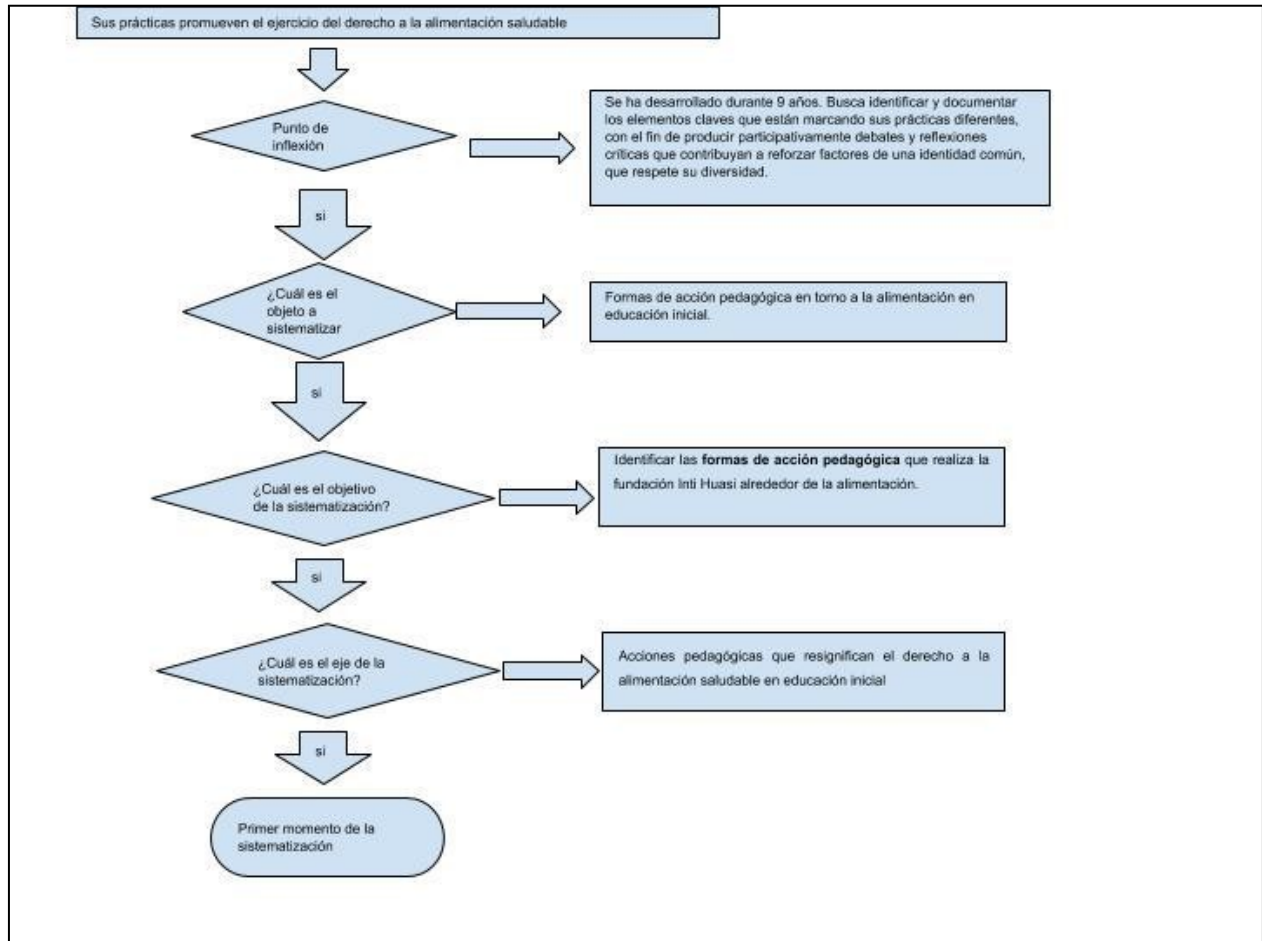
- Entrevistas a maestras fundadoras
- Entrevistas a personal del servicio de alimentación
- Grupo de discusión con familias
- Análisis documental del proyecto pedagógico y literatura asociada.
- Taller de reconstrucción narrativa de la experiencia.
- Observación en aula y talleres
- Sesiones de profundización sobre la pedagogía

1.2. Reconstrucción colectiva de la experiencia

Se realizó una tarea reconstructiva basada en el taller diseñado para la activación de la memoria y la reconstrucción narrativa. Se efectuó un proceso de acopio y lectura de documentos, con el fin de caracterizar los momentos principales, actores, actividades, procesos, conflictos y puntos de vista que sus propias y propios integrantes tienen sobre la experiencia vivida, complementada por las entrevistas individuales realizadas a la directora de la institución, a las maestras fundadoras y a algunas personas del servicio de alimentos y la participación en talleres a familias sobre el tema,

En esta etapa se trabajó a través de tres niveles de análisis, utilizando como herramienta el software Atlas-ti. En el primer nivel se identificaron los tópicos del discurso, generando la primera codificación. En el segundo, se generaron códigos analíticos, con el fin interrelacionar los datos encontrados con las teorías y los objetivos de investigación. En el tercer nivel de análisis se construyeron las redes relacionales que permiten la organización final de la

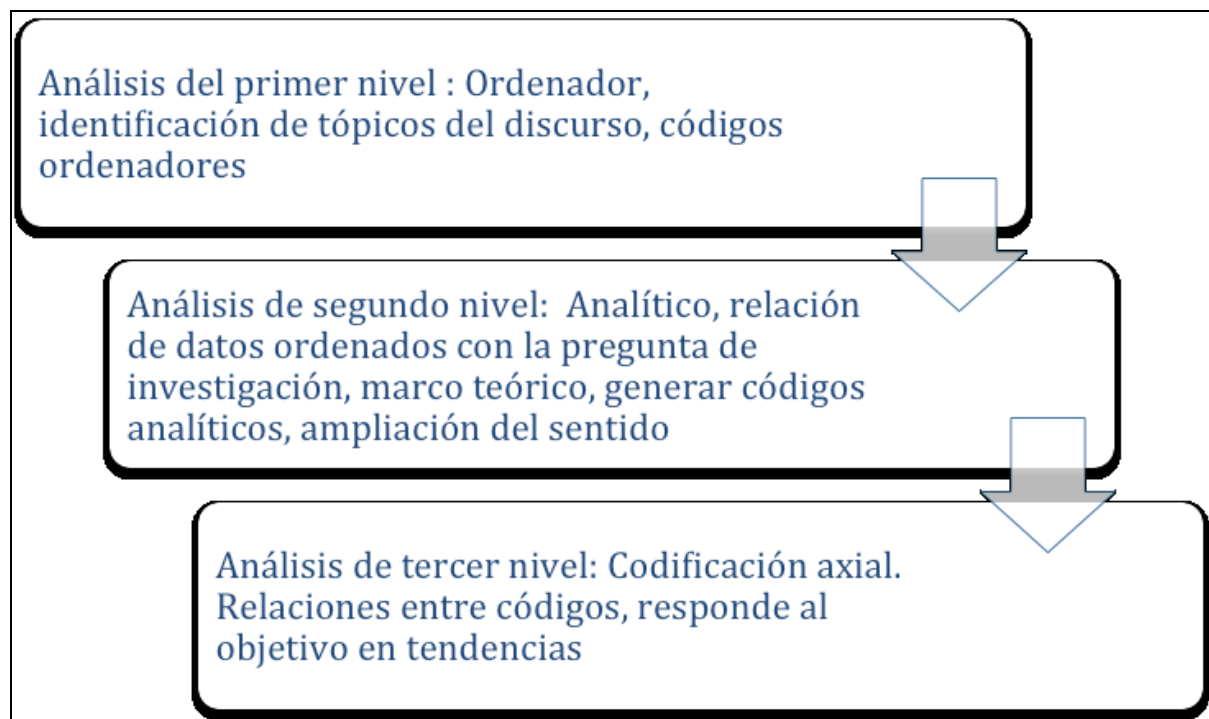
información. En la fundación Inti Huasi, la decisión de sistematizar una experiencia significativa y la construcción del objeto de sistematización, puede describirse así:



Gráfica 1. Primer momento metodológico. (Garzón, 2012, pág. 48), adaptado

Proceso	Subproceso	Descripción
Alistamiento	Conformación de equipo de sistematización	Reunión de reconocimiento y acuerdos, determinación de participantes: Directora, maestras ciclo educación inicial
Definición del proceso metodológico	Revisión documental	Selección de documentos: Proyecto pedagógico, actas, planeadores, textos de consulta de la fundación, protocolos
	Definición de fuentes	Taller de narración Entrevistas a maestras Entrevista a personal del servicio de alimentación Taller con familias Análisis documental de los fundamentos conceptuales
	Construcción de instrumentos	Plan taller recuperación memoria Plan de entrevistas
Proceso de recolección y análisis de información para la reconstrucción narrativa de la experiencia	Aplicación de instrumentos	Sesión taller recuperación memoria Jornadas aplicación entrevistas
	Transcripción de la información	Digitalización grabación taller Digitalización grabaciones entrevistas
	Ordenamiento de la información	El ordenamiento se realizó a través de la creación de unidades hermenéuticas a través del Programa Atlas- ti 5.0
	Análisis de la información	Codificación, recuperación y asistencia en la construcción y contrastación de teoría: ATLAS/ti,
Sistematización y reconstrucción crítica de la experiencia	Ver gráfica 2	Codificación Contrastación teórica Construcción de redes conceptuales

Tabla 1. Proceso de sistematización



Gráfica 2. Análisis de datos cualitativos



Gráfica 3. Reconstrucción colectiva de la experiencia

a. Inquietud por una educación diferente

En el 2006 Un primer grupo de siete familias interesadas en una educación diferente a la tradicional reconocen en la pedagogía Waldorf un eco de su forma de pensar. Su interés por el bienestar de sus hijos y su relación con la salud, la naturaleza y la alimentación saludable, son

una constante preocupación. De la mano de la maestra Lucía empezó el primer grupo de estudio de la pedagogía y del pensamiento antroposófico. Desde un principio la alimentación orgánica, y el vegetarianismo constituían temas frecuentes de diálogo y profundización.

b. Acoger

En el 2007, aquello que empezó como una semilla con un grupo pequeño de familias emprende un nuevo reto, el de crecer. En esta búsqueda acuerdan comprar un jardín en funcionamiento. Allí, su forma de pensar sobre la alimentación encontró su primera confrontación, en un jardín conformado por un grupo de familias para quienes la alimentación no era una prioridad; evidencia de ello era el bajo consumo de frutas y verduras, consumo de alimentos licuados, loncheras constituidas por paquetes y productos industrializados.

... nos reconocimos nosotras, a pesar de que trabajábamos desde el 2006, la comida no tenía que ver con nosotras, o sea, estábamos en otro espacio, o sea, de conocer nuestras habilidades y también las cosas que teníamos que empezar a aprender y reaprender. Porque cada una tenía sus propios aprendizajes, pero también su cultura que era una gran influencia para la forma en que cocinábamos, y se reconocía en lo que cada una preparaba. (Taller de reconstrucción colectiva de la experiencia, 2015)

Cuestionadas por el interés inicial y apoyado en la pedagogía Waldorf, deciden como maestras relacionarse de una forma distinta con el alimento, al apropiarse de cocinar. Reconocen los hábitos de estas nuevas familias, y realizan un proceso de acuerdos. Como parte de esa inquietud por mejorar el estilo de alimentación, nace el Ritual como la disposición, el agradecimiento al recibir el alimento.

Cuando llegamos al nuevo jardín se amplió el grupo, allí habían familias que tenían unos hábitos instaurados, con dificultades con la alimentación, para este jardín que había allí, la alimentación

no era una prioridad, era más como parte de los servicios que ofrecía la institución, entonces había demasiada economía. Y nosotros como que heredamos parte de, heredamos las ollas, la loza de plástico, muchos de los niños, que no habían visto una fruta, que llegaban con sus paquetes en la lonchera. En el primer año para nosotros la alimentación era muy normal, pues si pensábamos en que fuera saludable, el arroz normal, el pollo...todo empezó en el 2007, con un grupo de veinte familias, inicialmente era muy erróneo lo que había allí, como los condimentos, era muy tóxico el condimento que usábamos al principio. Llegó la maestra Claudia y nos ayudó a innovar, fue aprendizaje. (Taller de reconstrucción colectiva de la experiencia, 2015)

En el 2007, empieza un proceso de acuerdos con las familias a través de un grupo de estudio, reconociendo la diversidad de saberes, en busca de un equilibrio. Es una etapa de reconocimiento. Ante la dificultad del consumo de frutas, se crea el Ritual de la fruta de la mañana. Por ese mismo año, se crea la huerta para sembrar con los niños y sus familias, la zanahoria, el brócoli, verduras de difícil consumo se encontraban allí:

Más como buscar estrategias, el innovar, una cosa allí importante fue la confrontación ante la realidad, que es un poco lo que Lucía tocaba el tema, de que los niños no comían frutas, verduras, que confrontaba mucho el quehacer del jardín y allí surge el tema de buscar estrategias: las recetas, el cambiar de formas de condimentar, también cómo reeducar el paladar, porque era volver a sentir el sabor natural, a qué sabe la comida. (Taller de reconstrucción narrativa de la experiencia, 2015)

En la constante búsqueda de estrategias para llegar al niño y brindarle una alimentación sana, las maestras cuestionan la calidad de dicha alimentación de los ingredientes, las marcas, los condimentos.

También los alimentos representaban posibilidades para solventar las dificultades financieras, en la búsqueda de recursos para continuar con el proyecto:

...utilizábamos mucho las conservas, nuggets de garbanzo, vendíamos conservas de berenjena para recoger fondos, la de pimentón, en un momento las hicimos para adobar algunos alimentos para que los niños pudieran comerse un pimentón o una berenjena en otra presentación y la aceptaran

también para recoger fondos, para el proyecto porque en ese momento muchas familias habían pagado las pensiones por adelantado y al proyecto no le llegaba ingreso mensual, entonces nosotras teníamos que hacer muchas cosas para poder vivir, una de esas las conservas. (Taller de reconstrucción narrativa de la experiencia, 2015)

c. Diversidad

Esta época entre 2009 y 2010, nuevas familias en búsqueda de una educación diferente sienten que encuentran una posibilidad con la pedagogía Waldorf, en la fundación Inti Huasi. El 2009 se destacó por el ingreso de familias indígenas, vegetarianas, extranjeras, que realizaron su aporte en la construcción de la relación del ser humano con el alimento:

...también llegaron familias indígenas, que tenían unas costumbres propias en la manera de alimentarse, no solo por los frutos naturales, que consumían, crudos, sino por la manera como llevaban el alimento a la boca, la tranquilidad con la que llegaba la mamá y empezaba a lactar sin ningún tipo de dificultad, de prejuicios, con otras costumbres, una gama de posibilidades y de familias en un mismo lugar...

Reconocer los gustos de los niños, sus particularidades, reacciones ante las texturas, los colores, sabores, la presentación de los alimentos. Preguntarse sobre cómo trabajar las reacciones de malestar como parte de las estrategias para brindarles esa alimentación saludable. En palabras de las maestras: “fue el año en el que el plato cambió de color, fue el año en el que llegaron los colores, a Inti Huasi, yo recuerdo que comíamos muchas verduras crudas. El plato se llenó de colores”

Ese fue el año en el que le dimos más importancia a los cierres de época, y cada cierre de época hacíamos un compartir de todos, que era siempre alrededor de la comida, hacíamos festivales, dependiendo de la época decidimos que sería el compartir de los niños, para nosotros el comer siempre ha sido parte de la planeación pedagógica.

El 2009 es un año en que la fundación decide realizar un cambio radical, unido al cambio del menaje plástico por losa, se incluyeron nuevos alimentos. Entre ellos, los cereales, que empiezan a trabajarse con fuerza debido a los análisis del grupo de estudio. La quinua, el amaranto, la cebada, la avena, también acompañados de nuevas recetas.

A pesar de la situación financiera, la consigna desde el origen, de trabajar la alimentación saludable persiste, la dinámica de sostener la calidad versus la economía presentó altibajos, en palabras de las maestras:

...la invitación de no por economía dejar de comer saludable, eso fue un punto importante, porque el proyecto ha atravesado por un momento digamos que financieramente difícil de sostener, muchas veces se cambiaba la calidad por la economía, para poder sostener otros frentes. Pero también hubo ese pensar en lo que realmente era sano, por un lado comer algo saludable o economizarse unos pesos y comprar para llenar a los niños.

El cambio de condimentos, se instala el uso de aceite de oliva y sal marina para las ensaladas. Erradicar los cubos de saborizantes concentrados y sustituirlos por condimentos naturales sin procesamiento previo como la pimienta en pepa, la cúrcuma, el tomillo, el laurel, evaluando también el uso de la sal.

Como proyecto Waldorf avalado, la fundación recibe visitas de maestras y maestros internacionales asignados para su acompañamiento. En el año 2009 recibió la visita de la maestra Inés Spittler, formadora de maestra jardineras, avalada por el Goetheanum ubicado en Suiza, y que es el centro mundial del estudio antroposófico. El énfasis durante su visita se centró en la trascendencia de la alimentación, la importancia de los cereales, y el proceso de masticación.

La señora Inés Spittler es una maestra de maestras jardineras, ha acompañado algunas iniciativas en el país y en el proceso de capacitación a maestras, y para padres. En el 2009 ella viene y se aprovecha para que ella haga una charla a familias sobre la importancia de la alimentación, y entonces allí ella les habla de la masticación, y de porqué es importante que el niño mastique cosas duras, porque es tan importante consumir los cereales...

Llega la maestra Yalili, y su aporte permite fortalecer los momentos de alimentación como momentos anímicos. Cambia el espacio de alimentación, de ser un espacio compartido por todos a constituirse como espacios entre cada maestra con sus niños, alimentando física y espiritualmente,

... el alimento anímico siempre ha estado presente pero se fortalece, en un camino de autoeducación de cada una, empieza a ser más consciente ese momento... lo que se procura es que haya mucho cobijo y que todo ese amor que se siente sea transmitido a través de todo lo que se haga, era un aporte para... para fortalecer, embellecer, darle calor. La preocupación por la comida era mucha, eso se sentía.

En el 2010, la alimentación constituye un tema clave para el reconocimiento de las familias, el interés y participación de las familias se visibilizó a través de aportes como recetas con productos orgánicos, talleres. Y ese reconocimiento trascendió más allá de los límites físicos de la institución:

La alimentación se convirtió en un gancho por el que la gente empezó a llegar, y la gente llegaba diciendo: es que me han dicho que comen muy bien, se convirtió en un gancho que atraía a la gente.

El crecimiento del proyecto implica la contratación de nuevo talento humano y la redistribución de funciones, la cocina que se encontraba hasta el momento en manos de las maestras pasa a manos de personal contratado para esta tarea.

Ese año también empezamos a traer otras personas que nos ayudaran, en el cocinar no metíamos a nadie. Porque estábamos en el proceso de conocer cómo hacerlo, para mí habían alimentos

desconocidos, estábamos conectando para saber cómo hacerlo, porque cuidábamos mucho al niño...

d. Época agridulce

Esta época comprende los años entre 2011 al 2014. En el 2011, las miradas externas como fuente de cuestionamiento son múltiples, por un lado las visitas provenientes de la pedagogía, para el proceso de aval y acompañamiento al proyecto; por otro lado las visitas de las instituciones gubernamentales encargadas de la inspección y vigilancia para el cumplimiento de los lineamientos y estándares de educación inicial.

El cuestionamiento como semilla para la reflexión lleva a la nueva visita de una maestra Waldorf, que viene desde Cali. Permite reevaluar el ritmo de los momentos de alimentación, los espacios de tiempo entre comidas, temática que se trabaja con la participación de los papás.

...empiezan a llegar algunas miradas que son poco ajenas, viene la maestra Carmenza de Cali a mirar el proyecto, y vienen otras maestras de la pedagogía, a confrontarnos. Ese año Carmenza cuestionó de que el ritmo al consumir el alimento no tuviera suficiente espacio entre una comida.

Un nuevo crecimiento, como fruto de su esfuerzo, familias que atraen nuevas familias. El crecimiento institucional demanda la contratación de nuevo talento humano, en este caso el personal de cocina, un nuevo reto se impone de transmitir el *saber hacer* construido por las maestras en este espacio, definiendo procesos nuevos para el personal de la cocina:

...ella llegó con la condición de someterse a los ritmos y a la manera en que aquí se cocina, ella tuvo una apertura total, preguntaba todo, observaba mucho, y lo aplicaba. ... es que se dejaba enseñar, por ejemplo Claudia con la pasta al pesto, le enseñaba todo el proceso, y ella se abrió a esos aprendizajes.

Sin embargo, el proceso de transmisión de saber es diferente en cada caso; en algunos casos con dificultades, al contratar nuevamente personal, en otro caso, con mayor preparación en el proceso de preparación de alimentos:

...Implicó reeducar a la señora porque ella venía de un ámbito hospitalario, ella en su estructura, desde el punto de vista nuestro, hacía falta el calor, el cuidado, la entrega, todo eso que nosotros cultivamos, eso para mí fue muy difícil. Ese cuidado con el que se planeaba, preparaba y se entregaba al alimento. Ella llegó muy bien estructurada, pero para ella eso no era importante, en su dinámica de formación, ella no concebía que nosotros tuviéramos un vínculo tan fuerte con la cocina, que los niños tuvieran relaciones con el alimento, para ella ese tipo de actividades entorpecían su trabajo.

En el 2012, una crisis financiera influye en las relaciones pedagógicas, y del talento humano, y sin lugar a dudas la alimentación nuevamente se encuentra en la encrucijada entre economía versus calidad. El impacto en la alimentación se observa en la compra de marcas económicas en grandes cantidades, y el cambio de productos

...porque se empezó a hacer un balance entre economía - alimentación, se descuidó la calidad del alimento, para economizar. Se empezó a comprar marcas más económicas y en cantidades, anteriormente ya trabajábamos con el arroz integral, pero este año ya no hubo arroz integral porque era muy caro. Se había hecho contactos, con la finca de Gabeno, con los orgánicos, no se pudo comprar más orgánicos... se empezó a pensar en llenar, pero era reflejo de la crisis en la que estábamos.

Las capacitaciones constantes al talento humano, fortalecen la aplicación de los principios de la pedagogía Waldorf, entre ellos los que se encuentran en relación con la alimentación. Las maestras asisten a capacitaciones a nivel nacional e internacional que permiten profundizar en el papel del alimento para el desarrollo. Inicialmente las visitas para la vigilancia del cumplimiento de la normatividad sobre Educación Inicial provocan

cuestionamientos, y en un primer momento, aparentemente debilitamiento de lo construido, la reflexión pedagógica permite retomar los principios y prácticas y robustecer los:

...fue una confrontación seria con nuestros principios en el nivel alimentación... Llegó la institución encargada de la inspección y vigilancia, ellos llegaron con sus observaciones , con sus propuestas de minuta, nos hicieron muchos requerimientos, la primera vez que vinieron, ...ellos pedían evidencias, entonces fue empezar a protocolizar todos los momentos del día a día...nosotras no queríamos cambiar todo eso que habíamos construido con respecto a la comida, por cumplir con la norma, entonces queríamos empezar una negociación.

Aquello que en primera instancia parecía debilitar, enriqueció la experiencia

...hay una cosa muy bonita que trajeron las instituciones que es que nos hicieron documentar la experiencia. Y también de entender quiénes somos, creo que los supervisores entendieron primero que nosotras, ellos vieron un estilo y eso nos ayudó a comprender quienes somos y a luchar por eso.

Sin embargo su mirada es analítica y crítica frente a las normas, y dialogan con ellas como interlocutores desde la práctica:

...uniforman mucho a los niños, ellos quieren que a los niños se les dé lo mismo, pero aquí se respeta la individualidad de cada niño y lo que ellos traen de su casa, entonces no podemos uniformar ni en ropa, ni en alimentación, ni en trato, a ningún niño, porque de eso se trata nuestra pedagogía, una parte fundamental es la esencia de ese niño y de su familia.

e. Reafirmación

...este ha sido el año de entender que para nosotros que la alimentación es un pilar dentro del modelo pedagógico, no es una cuestión de facilidad para las familias.

Con este aprendizaje se emprendió la labor del 2015. Logros a partir de la reflexión provocada por miradas externas, que definen nuevos procesos, pero que consolidan el enfoque en la alimentación como parte de la identidad institucional.

...reafirmamos la intención de mantener el respeto por la individualidad de las familias que integran el proyecto. La búsqueda permanente de estrategias que faciliten un mayor cobijo, ayuda a los niños y familias que están en proceso de adquisición de nuevos hábitos. Fortalecer el proceso de acompañamiento al talento humano de la cocina y los servicios generales. Las maestras continuarán realizando el servido de los alimentos. La losa en cerámica. Fortalecimiento de la participación de los niños en las actividades de preparación de los alimentos...

2. SABERES PEDAGÓGICOS

Las prácticas en torno a la alimentación en la fundación Inti Huasi se encuentran fundamentadas por saberes pedagógicos que hacen parte esencial de esta investigación como sustento para la comprensión del sentido de los saberes y prácticas construidos. El proyecto pedagógico como punto de encuentro y reconocimiento de dichos saberes, hace posible explorar las intencionalidades, concepciones, modelo pedagógico, condiciones y particularidades de los niños, niñas y sus familias.

Este capítulo presenta un recorrido a través de estos saberes. En primera instancia, identifica las intencionalidades que definen un marco de expectativas frente a la infancia y la sociedad; y, por último, los saberes y concepciones relacionados con su modelo pedagógico.

El papel fundamental de la relación del ser humano y el alimento desde el ciclo de educación inicial se hace visible en el proyecto pedagógico, se encuentra fundido como proyecto transversal en medio de una urdimbre tejida entre las intencionalidades, el modelo pedagógico y las concepciones, así lo afirma claramente la fundación, cuando dice:

En la fundación Inti Huasi “Casa del Sol” acogemos a los niños y niñas con amor, cariño y respeto, pues sabemos que son seres constituidos por cuerpo físico, emociones y sentidos. A partir de esto, en la fundación Inti Huasi “Casa del Sol” ofrecemos un ambiente saludable, que responde a las verdaderas necesidades del niño en sus primeros años de vida, con actividades que le permiten comprender el mundo a través de su propia experiencia, por medio del hacer, jugar, del experimentar con sus sentidos; usando para ello materiales naturales, por lo cual elaboramos también nuestros propios juguetes, además de enfatizar y propiciar una alimentación orgánica y nutritiva. (Proyecto pedagógico, p.2)

2.1. Las intencionalidades que orientan las formas de acción

El Proyecto Pedagógico de la Fundación Inti Huasi es una propuesta que incluye a las familias mediante el compromiso y la integración como parte de la comunidad educativa en el proceso de formación de los niños. Su apuesta privilegia el desarrollo infantil y la garantía de derechos de los niños a través de la atención integral a la primera infancia:

Somos una iniciativa pedagógica privada, en la cual el centro del proceso educativo es la familia, y su compromiso como eje fundamental del desarrollo integral de niños y niñas, que permitan desarrollar en ellas un alto espíritu creativo, familias interesadas en la problemática de sí mismas, de su entorno, y además sensibles, autónomas, solidarias e independientes, capaces de responder a las inquietudes actuales, a nivel académico, social y ambiental. (Proyecto pedagógico, p.10)

La Casa del Sol plantea un horizonte de sentido que correlaciona el desarrollo humano, desarrollo infantil y desarrollo comunitario, al visionar y estructurar un proceso de construcción conjunta que reconoce y garantiza los derechos de los niños en el presente, pero que a su vez, cimenta sus acciones en su visión de una construcción futura de la sociedad.

El interés de un grupo de familias por lo que denominaron en un comienzo como “una educación diferente a la tradicional” se consolida a través de las intencionalidades que hacen parte hoy del proyecto pedagógico y que encuentran eco en la pedagogía Waldorf.

La Casa del Sol sintetiza sus principios en la posibilidad de establecer una nueva forma de relación, que permita a través del arte, del encuentro con la naturaleza y del desarrollo de la individualidad, la construcción de un ser creativo, responsable, crítico, justo, con espíritu de búsqueda continua para asumir una posición frente al mundo. (Proyecto pedagógico, p.12)

A continuación se relacionan las intencionalidades que se destacan dentro del proyecto pedagógico:

2.1.1. Priorizar la atención de la necesidad del niño

En Inti Huasi se distingue el cuidado de calidad, en términos de priorizar la atención de la necesidad del niño que, en coherencia con los principios antroposóficos, propugna por respetar los ritmos biológicos en la organización de la vida diaria que se adapta a las necesidades de los niños y a sus características evolutivas. En sus acciones, específicamente durante los momentos de alimentación, se encuentra el esmero hacia la atención individualizada, el niño es tratado como el protagonista de la acción y la maestra forja una relación de confianza.

Los momentos de cuidado son vividos como rituales que permiten la anticipación de los acontecimientos por venir, donde la continuidad, el orden y la coherencia, están presentes en espacios dispuestos para favorecer la calma y disfrute de cada encuentro. En ese orden de ideas, parte del rol del adulto en torno al desarrollo infantil es actuar como filtro, de modo que se tiene la posibilidad de “proteger la mirada de nuestros hijos hacia lo que no les conviene en cada momento” (L’Ecuyer, 2012), coincide con uno de los principios antroposóficos, cuando afirma:

El hecho de proteger la mirada de nuestros hijos hacia lo que no les conviene en cada momento no se debe plantear de forma negativa, como una actitud puritana, porque no lo es. Es un tema de priorización. Buscar alternativas de calidad es dirigir su mirada hacia la excelencia, lo mejor, lo más bello. Hemos de darles alternativas excelentes, y las hay porque estamos rodeados de cosas bellas. Con un poco de asombro, las encontramos con facilidad. (pág. 134)

2.1.2. Fortalecer la relación entre el ser humano y la naturaleza

El auto-conocimiento es conocimiento del mundo, y el conocimiento del mundo es auto-conocimiento. En la vida entre el nacimiento y la muerte, de hecho, las estrellas, el Sol, la luna, los montes, los valles, los ríos, las plantas, los animales y los minerales son nuestro mundo y nosotros vivimos en el interior de nuestros confines humanos. En la vida entre la muerte y un nuevo nacimiento somos la esfera espiritual que se oculta detrás del Sol, de la luna, detrás de las plantas y de los animales, y nuestro mundo es entonces la interioridad humana. Hombre y mundo se intercambian rítmicamente en el curso de la vida humana física y espiritual. Para los que están sobre la Tierra, el mundo es lo exterior. Para el hombre entre la muerte y un nuevo nacimiento, el mundo es lo interior. Por lo tanto, solamente por la alternancia de los tiempos podemos decir: el conocimiento del hombre es el conocimiento del mundo y el conocimiento del mundo es el conocimiento del hombre en el sentido más real.

Rudolf Steiner

La comprensión de la relación entre el ser humano y la naturaleza constituye la plataforma sobre la cual estructura su pensamiento y labor antroposófica. Consideraba dicho conocimiento como el fundamento esencial de cualquier acción en el sentido de la evolución humana. Su interés en el proceso lo definía como la “transmutación que irrumpía en todas las estructuras, tanto de la naturaleza como de la vida moral-humana”, (Steiner, 2012, pág. 10)

La fundación Inti Huasi, fortalece la relación del ser humano con el medio, reconoce en la cadena alimenticia una cadena de acciones que claramente la representa,

En esas relaciones que establecemos con el medio nosotros consumimos parte del medio, somos parte de la cadena alimenticia, y en esos procesos nosotros aquí en la fundación evocamos la alimentación no como un proceso digestivo netamente, sino como un proceso que va a fortalecer ese trabajo de relaciones con el medio. Esa es una de las metas que nosotros tenemos con la alimentación que ese ser individual logre interiorizar que es parte de un sistema, y que como parte de ese sistema ha trabajado el sol, ha trabajado la luna, ha trabajado la tierra, ha trabajado el campesino, ha trabajado la señora de la cocina, ha trabajado la maestra que se lo sirve, y ahora él va a recibir todo eso, que todo el sistema ha trabajado, para ser fuerte, para ser grande, para tener

toda la vitalidad, porque algún día él también va a tener que entregarle al sistema parte de lo que ha recibido en su niñez. Esa información no se la damos directamente al niño, sino que se la damos con el ejemplo, con el acto, con el acompañamiento. (Entrevistas a maestras, 2015)

2.1.3. Fortalecer la salud a través de la educación

El interés por la salud ha sido una constante histórica en los diferentes tiempos y culturas. Se puede decir que cada época y cultura tiene su propia visión sobre salud y enfermedad, como indica Perea (2009), “El sentido de la salud ha ido evolucionando en función del momento histórico, de las culturas, del sistema social y del nivel de conocimientos” (p. 11)

Autores como Glöckler, Langhammer & Wiechert (2006), aclaran la relación salud educación como fundamento antropológico de la pedagogía Waldorf “Steiner desarrolló su concepto pedagógico orientado hacia la salud... En aquel tiempo Steiner se cuestionaba, si la educación y la promoción de la salud no eran sinónimas” (pág. 5). Define la educación como un “curar silencioso”, en el que la medicina y la educación deben orientarse en tres factores determinantes de la maduración y el desarrollo humano. Uno es la disposición genética; dos la educación y el entorno; y un tercer factor que tiene que ver con la calidad de las relaciones humanas a las que está expuesto el niño durante su desarrollo. (2006, pág. 7)

El pensamiento integrador de Steiner engrana cuidadosamente salud, educación y desarrollo humano. Concibe la educación como el medio para integrar el espíritu anímico con el cuerpo biológico, dicho principio que involucra medicina y educación, es el pilar de su filosofía pedagógica. En palabras de (Glöckler, 2006).

¿Qué consecuencias tiene esto para la pedagogía?...¡Que uno se hace consciente de este hecho! De que para todo lo que le sucede a los niños y jóvenes, desde la lactancia, pasando por los

períodos de crecimiento y desarrollo se debe uno preguntar: ¿Qué influencia tiene esta actividad sobre el desarrollo corporal? ¿Fomenta el crecimiento y la maduración de los procesos correspondientes a esta edad o los inhibe? Para poder contestar en forma adecuada esta pregunta para cada edad en particular, tenemos que conocer, las fases del desarrollo y la maduración del cuerpo. (p. 7)

Otros pensadores como Antonovsky, fundamentados en la antroposofía, denominan esta perspectiva que entrelaza salud, pedagogía y desarrollo como salutogénesis, y a partir de estudios sobre la resiliencia -como una capacidad de superar con éxito eventos lesivos- plantean cuestionamientos esenciales sobre el desarrollo y la educación. (Glocler & al, 2006,35), al respecto se plantea los siguientes interrogantes:

1. ¿Cuáles son las fuerzas y las aptitudes que más ayudan a los niños a desarrollarse de una manera positiva desde el punto de vista corporal, anímico, espiritual, social y de la salud, a pesar de que exista toda una constelación de riesgos?
2. ¿De qué manera podemos nosotros, mediante medidas pedagógicas, fortalecer estas fuerzas? ¿Qué es lo que genera la salud?

La perspectiva salutogénica propone un cambio de paradigma, frente al pensamiento tradicional de orientación de la medicina -combatir los factores que provocan las enfermedades-, para ubicarse en favorecer y proteger las fuerzas que promueven la salud. Para la pedagogía Waldorf centrarse en la necesidad del niño significa utilizar el conocimiento sobre su desarrollo y maduración, y actuar en coherencia con él. Este es el pensamiento que dirige la acción pedagógica, que durante el primer septenio centra su esfuerzo en la formación del cuerpo físico. De esta manera fundamenta su acción en la simultaneidad entre prevención y potenciamiento del desarrollo.

Durante los primeros siete años las fuerzas vitales en el niño están enfocadas a la construcción del cuerpo físico. Las enfermedades, por ejemplo, son consideradas como parte de este proceso. En este primer septenio, el niño conforma y consolida su cuerpo físico, a los siete años ha completado la formación de sus órganos, la formación de su cuerpo. El cuerpo físico constituye la herramienta primordial para los posteriores desarrollos -ánímico y espiritual-. En esta primera etapa se enfatiza en el trabajo del cuerpo a través del ritmo. Según (Glockler & col, 2006, p. 226), se establece un ley de la infancia como parte del fundamento pedagógico, “He aquí la primera ley de infancia: el cuerpo aún no terminado de formar es, todo él un órgano sensorial para toda clase de impresiones”.

(Hilmar-Jezek, 2014), destaca el papel del cuerpo y el sistema sensorial para el aprendizaje de acuerdo al concepto evolutivo de desarrollo antroposófico. “Cuando los niños relacionan lo que aprenden con su propia experiencia, están interesados y llenos de vitalidad, y lo que aprenden se convierte en algo propio”.

... se realiza una valoración desde el maternal que permite valorar las características individuales...se hace una observación del cuerpo físico de los niños que va en paralelo con la información que se tiene con la familia, como fue la gestación y el parto...Toda esa información se recibe para ayudar a cada individualidad a equilibrar la tarea que viene a desarrollar en esta vida con las herramientas que trae para desarrollarlas” (Entrevistas a maestras, 2015).

2.1.4. Fortalecer la salud y la relación entre el hombre y la naturaleza a través del hombre rítmico

La misión de la educación, espiritualmente concebida, consiste en concordar el espíritu anímico con el “cuerpo biológico”

Steiner

Para Steiner las leyes de la naturaleza como fuerzas que rigen la vida hacen parte del desarrollo humano. El ritmo como sistema que permite el engranaje entre el hombre y la naturaleza, representa el camino para enfocar las fuerzas vitales hacia el óptimo desarrollo del cuerpo físico. Dentro de su visión, el enfoque de la labor pedagógica y social en el primer septenio se encuentra en proporcionar las condiciones necesarias para configurar al “hombre rítmico”.

La pedagogía Waldorf, utiliza como base el conocimiento antroposófico sobre las fases del desarrollo y la maduración del cuerpo. Descrito por Glöcker M. (2006) “En la etapa postnatal el desarrollo del sistema nervioso está en primer lugar. Posteriormente siguen los órganos que forman el sistema rítmico y finalmente tenemos la maduración del sistema óseo y del sistema metabólico” (pág. 8)

Configurar al “hombre rítmico” desde la infancia es el principal fin. Y por ello impera retomar “los ritmos naturales del ser humano”. La antroposofía define el ritmo como una secuencia que oscila entre contracción y expansión, como un movimiento alterno que hace parte de todo en la naturaleza, y por lo tanto también es parte del ser humano, en palabras de (Steiner, 2012)

Es de gran importancia la transformación de fuerzas que tiene lugar en la región de interacción entre los procesos respiratorio y circulatorio... lo esencial es que exista siempre cierta armonía, que la educación ha de esmerarse en fomentar, entre el ritmo que surge del sistema respiratorio y

el otro ritmo con el que aquel tropieza en el interior del organismo, Esto es, por los alimentos absorbidos. (p.55)

Otros autores también consideran imprescindible la valoración del ritmo para el desarrollo infantil. Reichert (2011), describe el ritmo como una “pulsión vital” que debe ser protegida: “el respeto al ritmo del movimiento pulsátil del organismo de los pequeños en su flujo de tensión- carga-descarga- relajación” (p.76). “Un desplazamiento alternado entre contracción y expansión” (p.79). De otra parte, L'Ècuyer (2012) afirma que “el niño tiene un reloj interno y él mismo -no lo que él pide, sino lo que de su naturaleza- es la medida de lo que necesita. No el horario que llevamos nosotros “(p.99).

La antroposofía concibe el ritmo como un sistema latente que debe ser desarrollado especialmente durante el primer septenio. Cimentado en un engranaje invisible entre la naturaleza y el hombre, se genera inicialmente a partir de un vínculo biológico -genético- y cuyo florecimiento depende de la atención y cuidado oportuno de las necesidades básicas. La protección y configuración del sistema rítmico constituye base esencial para el fortalecimiento y desarrollo orgánico y físico, detrás de las acciones cotidianas se encierran las fuerzas salutíferas que permiten la configuración orgánica y fisiológica del hombre rítmico a través de la cotidianeidad.

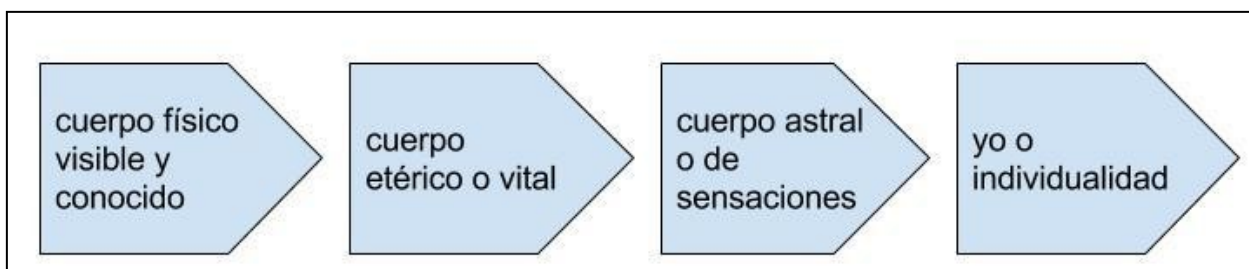
La rutina y el ritmo se encuentran, la primera es transformada a través del ritmo. La rutina entendida como una repetición mecánica e instrumental es para la antroposofía un conocimiento muerto, que se reconfigura al adquirir el sentido a través del ritmo. Para Steiner en la esfera física el ritmo se visibiliza en el trabajo del cuerpo físico.

2.1.5. Construir acciones educativas acordes con el desarrollo evolutivo: los septenios

El verdadero fundamento de la educación y también de la enseñanza ha de basarse en el conocimiento de las leyes que presiden ese desarrollo.

Steiner

Steiner describe la transformación de los cuerpos constitutivos del ser humano, como ciclos de siete años. Durante estos ciclos, se producen crisis que generan cambios importantes, en total describe cuatro cuerpos a desarrollar a través de la curva biográfica, por medio de la maduración física, maduración anímica y maduración espiritual.



Gráfica 4. Cuerpos constitutivos del ser humano

La teoría evolutiva del desarrollo de Steiner cimenta las acciones a partir del reconocimiento de la individualidad. El fortalecimiento y comprensión como sujeto individual y colectivo, se estructura a partir de un reconocimiento de sus particularidades,

2.1.6 Fortalecer al educador a través de la autoeducación

En el educador, como trabajador de la primera infancia, se movilizan una diversidad de competencias. Por un lado se constituye en un recurso dispuesto para los niños a fin de movilizar sus competencias de creación de sentido a través de su acción y su actitud. De otro,

es un profesional reflexivo que profundiza en la comprensión de lo que ocurre y de la forma de aprender de los niños (Dahlberg, 2005 p 134, 135)

Así el alma del maestro debe, sólo que de un modo mucho más consciente, buscar su relación con el alma del niño para educarlo, y también para experimentar en su propia alma de maestro lo que le permita desarrollar la debida disposición de ánimo, la artesanía pedagógica así como el sentimiento que vibre al unísono con el alma del educando, condiciones todas ellas necesarias para cumplir adecuadamente su cometido. Lo dicho nos lleva a vislumbrar de un modo inmediato, que lo más importante en educación y enseñanza se desenvuelve entre el alma del maestro y el alma del niño. (Steiner, 2012, pág. 29)

La pedagogía Waldorf sostiene que “no depende del número de horas, como de la intensidad del deseo de “mejorarse” y dirigir la mirada al trabajo general de renovación interior a través del cultivo del respeto y la veneración.” (Steiner, 2005, pág. 211). Las maestras de Inti Huasi con su actitud y su saber construyen en cada momento una oportunidad pedagógica. Incluyen el momento de alimentación de forma que el niño pueda vivirlo intensamente. María Liliana Cepeda Cortés, maestra de la fundación, lo describe así:

¿Cómo dispongo el momento? Tal vez una canción, un cuento. Cómo involucro a los mismos niños, no es un acto en el que yo hablo y ellos pasivamente están, si no que los involucro. Ellos preparan la mesa, ponen el mantel, preguntan qué vamos a comer y ellos se van preparando. Simplemente preparo un ambiente sano, una armonía, no se, es mi actitud frente al momento, ellos sienten lo que yo transmito. Amor, suavidad, ellos sienten la entrega del adulto, eso se respira. (Entrevistas a maestras)

Para acompañar a los niños durante su alimentación el maestro debe desarrollar su sensibilidad como su principal herramienta. Su actitud parte de una preparación anímica que le permite disponerse para un tiempo de entrega. La interacción con cada niño es única y parte del análisis de las necesidades de cada uno, para brindar el acompañamiento adecuado. Cada maestra se sienta a la mesa y comparte los alimentos con los niños. Sus actitudes y

comportamientos exigen una transformación interna. En palabras de la directora general de la institución Lucía Correa Pachón:

Y lo otro que ha costado mucho es la alimentación, hay maestras que dicen, no puedo con la alimentación. ¿Cómo le pido yo al niño que se coma esa torta de espinacas que yo no soy capaz?, y ustedes me piden que coma enfrente de los niños, no puedo. Ya su decisión es personal, esa es la otra dificultad. (Entrevistas a maestras)

Acompañar a los niños significa para las maestras un cambio personal, una conciencia que permite valorar cada detalle que integra ese momento. Preparar el espacio con los niños, servir los alimentos teniendo en cuenta sus particularidades (qué puede o no consumir cada niño), brindar su propio ejemplo como motivación. Para la maestra María Liliana Cepeda significa:

Es ver como todas como maestras vamos cambiando la concepción de lo que es la comida, si yo te hablara, algunas han cambiado sus estilos alimenticios de una manera tranquila. Pero por un ejercicio de conciencia, consiente estoy educando, y que yo lo educo con lo sé, ese es un ejercicio de conciencia muy grande, yo puedo tener todos los títulos, haber estudiado en las universidades más importantes, pero eso en últimas no me serviría, si no lo único que me sirve es lo que yo hago, hago, hago... con ellos. Yo digo, si yo me siento y como tranquilamente con los niños, los niños también lo hacen, claro eso es... es constancia, es perseverancia... es paciencia, es acompañar, la convicción de que si tú lo haces ellos lo van a lograr, entonces eso es cambiar de mentalidad todos.(Entrevistas a maestras)

Cultivar las capacidades para acompañar a los niños y propiciar en ellos diversos procesos de desarrollo, son exigencias para el educador. Vicens Arnáiz (citado por Lobo Aleu, (2004, pág. 51) lo describe así: “Se trata de saber responder adecuadamente a las necesidades de los niños de manera constante, enriqueciendo las características personales propias de cada uno”.

También Reichert (2011) describe al cuidador suficientemente bueno como un “camino de presencia y humanización”, define “la presencia auténtica como el estado humano de estar

presente de modo incondicional y completamente abierto, donde la reactividad del programa personal puede ser regulada por la consciencia de sí mismo y por la intención amorosa y ética para con el otro. Esta presencia que se caracteriza por no ser reactiva”. (p. 97)

En palabras de la maestra y directora general de Inti Huasi:

Ese tipo de cosas que son detalles que me mueven de mi propia percepción, a veces se sienten, se vuelven muy difíciles, sobre todo cuando tú vienes de una escuela, a veces las escuelas, sobretodo de pedagogía infantil, enseñan tanto el sistema, digamos tan cotidiano, que este tipo de detalles se ven como muy cósmicos, por allá volátiles. -Sabe qué, yo mejor me voy a mi colegio a preparar guías, a hacer la cartilla, otro tipo de cosas, que es que yo veo que los niños aquí no aprenden. (Entrevistas a maestras)

2.2. Concepciones

La fundación Inti Huasi, en concordancia con los principios de una educación hacia la libertad, establece los preceptos y las concepciones que hacen parte del proyecto pedagógico, con base en la antroposofía y la pedagogía Waldorf.

- **Ser humano:** La antroposofía describe una estructura del hombre y de los seres de la naturaleza según la cual el ser humano estaría conformado por un cuerpo físico, un cuerpo etérico (la fuerza que da la vida, que comparte con los vegetales), un cuerpo astral (la capacidad de sentir, que comparte con los animales) y el yo (estrato superior del hombre que corresponde a la capacidad de pensar). Considera al ser humano triformado, dividido físicamente en tres grandes sistemas a cada uno de los cuales corresponden distintas cualidades anímicas: el pensar, al sistema nervioso-sensorio, el sentir, al respiratorio-circulatorio y el querer, al metabólico-motor. (Hilmar-Jezek, 2014)

- **Desarrollo humano:** El constructo conceptual de desarrollo humano forma parte de la comprensión de las intencionalidades y formas de acción que constituyen el modelo pedagógico Waldorf. Steiner define el desarrollo como un recorrido biográfico en el que cada sujeto atraviesa cada siete años etapas de transformación -septenios- en las esferas física, anímica y espiritual. Desde la perspectiva de necesidades; dicho desarrollo se encuentra íntimamente relacionado con la naturaleza y con la satisfacción de las necesidades que de ella provienen y que Steiner denomina “verdaderas necesidades” dada su relación con la calidad de vida y el bienestar.

Características comunes de la perspectiva antroposófica frente a otras perspectivas de desarrollo				
Perspectiva de potencialidades <ul style="list-style-type: none"> • Centrado en el sujeto • Asume el desarrollo como un avance progresivo, evolutivo • Desarrollo en diferentes esferas • Interdisciplinario y transdisciplinario 	Perspectiva de necesidades <ul style="list-style-type: none"> • Articulación entre las personas y la naturaleza • Calidad de vida y bienestar como ejes • Satisfacción de necesidades ontológicamente humanizantes 	Desarrollo a escala humana <ul style="list-style-type: none"> • Reconoce el desarrollo como cuestión de personas no de objetos • La necesidad en diferentes planos (ser, hacer, estar y tener)- ubica la necesidad en lo existencial más allá de lo material 	Perspectiva de derechos <ul style="list-style-type: none"> • Garantía de derechos- eleva la necesidad a derecho • Prevalencia derechos de la primera infancia • Carácter ético-político 	Perspectiva de capacidades <ul style="list-style-type: none"> • Despliegue de capacidades se concretan en el ser y hacer (libertad) • La sociedad debe proporcionar las condiciones que permitan el desarrollo de capacidades

Tabla 2. Con base en la Guía de desarrollo humano de María Teresa Luna, 2015, CINDE

- **Concepción de infancia:** La visión de infancia de la Fundación Inti Huasi, es una construcción que entrelaza lo individual y lo colectivo, dentro de su concepción destaca la perspectiva cultural, donde la infancia es el resultado de determinados procesos económicos, históricos, sociales y culturales. La infancia es considerada como una

construcción social más allá del hecho biológico, en la que el niño es partícipe de su propia construcción, que influye sistemáticamente sobre la sociedad que lo rodea.

Como ser individual, el niño y la niña son considerados dentro de la pedagogía Waldorf como seres espirituales que, a través del trabajo de su cuerpo físico, recogen las herramientas que le van a servir en su vida, en su crecimiento y en su desarrollo para enfrentar las situaciones que se presenten en su entorno. El niño como ser espiritual llega al plano terrenal con una tarea que viene de su historia familiar plasmada a través de la herencia, y que se suma a su propia tarea, al nacer empieza su curva biográfica, en la que empieza a desarrollar su propia de vida. (Entrevistas a maestras, 2015)

2.3. Saberes relacionados con el modelo pedagógico

La pedagogía Waldorf es un método creado por el filósofo Rudolf Steiner basado en los principios de la Antroposofía (sabiduría del hombre) que considera al hombre en tres aspectos: el pensar, el sentir y el querer.

El movimiento de las escuelas Waldorf está estrechamente vinculado con los destinos pedagógicos y los cambios de nuestro siglo. Nació de la Organización Social Ternaria de Rudolf Steiner, en medio del caos social y económico que siguió a la Primera Guerra Mundial. Para abril de 1919, pasados cinco meses del fin de la Gran Guerra, Emil Molt, director de la fábrica de cigarrillos Waldorf-Astoria en Stuttgart, Alemania, pidió al investigador de la Ciencia Espiritual, Rudolf Steiner, que organizara y dirigiera una escuela libre para los hijos de los obreros de su fábrica. Esta conferencia tuvo gran acogida entre los asistentes. Tanto así, que el 7 de septiembre de ese mismo año, Steiner inauguró la primera escuela Waldorf con 12 profesores y 256 alumnos distribuidos en 8 clases. (Marcos, 2014 p.18)

Rudolf Steiner formó e instruyó el primer cuerpo docente de maestros. Dirigió durante más de cinco años la nueva escuela que debería ser un modelo social vivo, bajo la consigna: “la educación ha de llevarse a cabo como un obrar artístico en un ambiente creador y libre”. (Frans Carlgren, 1989 p. 4)

La pedagogía Waldorf, nombre que toma de la fábrica donde R. Steiner da la conferencia a los obreros, parte de la observación del ser humano en crecimiento y evolución. Basada en los lineamientos antroposóficos de R. Steiner, se desarrolla en torno a tres ejes fundamentales: conocer las etapas evolutivas del ser humano, la importancia del maestro en el proceso educativo y los vínculos familiares en la pedagogía del niño.

Las etapas evolutivas por las que va pasando el niño, divididas por Steiner en septenios, contemplan las dimensiones física, anímica y espiritual. En la medida en que el niño desarrolla sus capacidades, el adulto (padres y maestros, básicamente) está en la obligación de proveer un ambiente físico y anímico que respete el ritmo de aprendizaje del niño, con el fin de que pueda alcanzar su desarrollo a plenitud. (Marcos, 2014 p.5)

Algunas características de la pedagogía Waldorf, descritas por Hilmar- Jezek (2014) son:

1. Un estudio profundo de la naturaleza humana y del desarrollo de la conciencia a través de cada etapa de crecimiento
2. Un respeto absoluto por las necesidades reales de cada etapa, permitiéndole al niño o niña vivir su infancia plenamente, sin la presión de la carrera económica y la sociedad actuales.
3. Esto nos lleva a un modelo de educación y cuidado de la primera infancia.

Steiner propuso una nueva fundamentación para la escuela a partir de una conexión antropológica y cultural, su propósito de mejorar las escuelas existentes partió de reconocer las problemáticas sociales y culturales de la época sumadas a su visión del impacto de la modernidad sobre el desarrollo humano. La antroposofía es la filosofía movilizadora de su intencionalidad pedagógica.

3. SABERES QUE FORMAN PARTE DE LA CONSTRUCCIÓN DE LA RELACIÓN ENTRE EL SER HUMANO Y EL ALIMENTO

Los saberes que forman parte de la construcción de la relación entre el ser humano y el alimento en la fundación Inti Huasi hacen parte de los saberes pedagógicos, sin embargo se diferencian de otros saberes pedagógicos, en el hecho de visibilizar y resignificar las interacciones con el alimento como oportunidades de potenciamiento del desarrollo.

En la fundación, a partir de la relación ser humano alimentación, se construyen desde el campo pedagógico, prácticas y experiencias que materializan y transforman los conocimientos en saberes, en virtud de la intermediación de la cultura.

La alimentación ha sido abordada desde diferentes perspectivas en relación con el desarrollo humano: la alimentación como necesidad fundamental, como derecho, así como su papel en el desarrollo de capacidades y potencialidades. Dicho análisis usualmente se encuentra fundamentado en las funciones que el alimento ejerce dentro de la esfera biológica madurativa, como vehículo de los nutrientes necesarios para la supervivencia.

Sin embargo, los vínculos entre la alimentación y el ser humano se despliegan más allá de lo orgánico, como una red que atraviesa múltiples esferas del desarrollo. Desde la perspectiva antroposófica dicho engranaje se sustenta en la conexión con el universo. En palabras de Steiner (2000) “Sólo cuando se enfoque la relación del hombre individual con el universo llegaremos a tener una idea apropiada de la entidad hombre” (p. 22).

La visión de Steiner sobrepasa el límite de una mirada fisiológica biológica frente a la relación hombre alimentación. El alimento en la perspectiva se encuentra engranado en una práctica integrativa entre la alimentación, la salud, la pedagogía y el desarrollo humano. Autores como Reichert E (2011) destacan la importancia de la integración entre educación y salud en las conductas pedagógicas para ampliar las oportunidades de desarrollo de los niños (p. 115).

3.1. Alimentación y desarrollo biológico

La fundación Inti Huasi ve en la alimentación un eje transversal, ligado al proceso educativo de los niños. Su práctica basada en la pedagogía Waldorf considera el trabajo, en torno a la alimentación para el desarrollo de los niños en el primer septenio, como una de sus principales fortalezas.

Bajo las formas de acción que hoy realiza la fundación alrededor de la alimentación, subyacen intencionalidades pedagógicas que obedecen al hecho de reconocer y visionar la relación entre el hombre y el alimento como una fuente de múltiples oportunidades para el desarrollo. Reconocer que la alimentación es un momento importante para el niño, más allá de su relación con la supervivencia, facilita la identificación de las diversas posibilidades educativas y terapéuticas.

En primera instancia el alimento como sustrato biológico permite la supervivencia y el crecimiento de cada uno de los seres que habitamos este planeta. La acción y efecto de los componentes de los alimentos sobre el cuerpo humano han sido ampliamente estudiados. El estudio dietético, ha permitido profundizar en la comprensión de la composición de los

alimentos, en su rol para el adecuado funcionamiento orgánico y en la fisiología de la nutrición y su relación con la salud y la enfermedad.

La antroposofía reconoce que “el ser humano debe incorporar, para mantener el proceso vital de su organismo: proteínas, hidratos de carbono, grasas y sales” (Steiner, 2012, pág. 22). Sin embargo, en su visión holística del ser humano integra al alimento tanto en su función orgánica como espiritual:

El pensamiento materialista opina de manera diferente. Un gran filósofo del siglo XIX escribió un proverbio, que se ha hecho muy conocido y que a muchas personas que se inclinan a lo espiritual de manera idealista les provoca horror y espanto; es el proverbio de Feuerbach: “El ser humano es lo que come”. La mayoría lo interpreta de la siguiente manera - y el materialista estará de acuerdo-: el ser humano es una suma de las sustancias que él provee a su cuerpo, y de esta forma no sólo se origina un intercambio dentro de su vida orgánica, sino también en aquello que se ofrece a su espíritu (Steiner, Nutrición para la libertad: Bases espirituales de la alimentación. Tomo I. Alimentación del Ser Humano, 2012)

Es claro que la alimentación permite la supervivencia del ser humano y su maduración orgánica, pero adicionalmente constituye la base potencial para el movimiento, para la interacción, un dispositivo latente para la interacción.

3.2. Alimentación y comunicación

García y Radrigan (1997, págs. 88, 89), resaltan las oportunidades educativas y terapéuticas de la alimentación, “en la vida de cualquier niño, la alimentación es un momento importante... la comida puede dejar de ser uno de los pocos instantes en los que podemos interactuar con nuestros hijos, para pasar a convertirse en otro momento más de prisas e incomunicación. Con ello se desaprovecha las oportunidades educativas que nos otorga la necesidad básica de alimentación”

El movimiento se encuentra presente en los momentos de alimentación, desde el nacimiento el ser humano se encuentra en capacidad de realizar esfuerzo. El movimiento continuo a través de su mandíbula permite la extracción de la leche materna. Lo que inicialmente es un reflejo (de succión), progresivamente constituye un entrenamiento muscular de las actividades prefónicas (masticación y deglución, entre otras) como parte del desarrollo de los músculos necesarios para articular el habla y facilitar la adquisición del lenguaje. Succión, deglución y masticación “son los movimientos que permiten preparar la coordinación, la fuerza y la agilidad necesaria para el desarrollo del habla en el niño”... en un proceso de maduración motora de su aparato fonoarticulatorio” (García, 1997, págs. 7, 8)

El desarrollo de la comunicación es posible gracias a interacciones que inicialmente se producen en situaciones cotidianas. El niño empieza a identificar objetos que hacen parte de lo rutinario, de lo habitual, es así como los nombres de los alimentos, sus características, los nombres de los utensilios hacen parte de los recursos naturales para la estimulación del lenguaje.

Es muy importante que el momento de la alimentación del niño se desarrolle dentro de un clima de tranquilidad y agrado, para que se disfrute y para que permita potenciar y fomentar la comunicación del niño con sus padres y/o sus iguales, dependiendo del ambiente en el que se lleve a cabo. (García, 1997, pág. 5)

3.3. Alimentación: voluntad

(Vygotsky, 1995), en su estudio sobre el desarrollo de las funciones psíquicas superiores resalta el lugar de la voluntad como “un rasgo psicológico general...que constituye su característica diferencial respecto a todos los restantes procesos psíquicos. Todos estos

procesos son procesos de dominio de nuestras propias reacciones con ayuda de diversos medios” (p.285)

La pedagogía Waldorf centrada en el niño como ser integral, con voluntad, sentimientos e intelecto, aprovecha la voluntad activa del niño al utilizar la imitación como medio. El hacer con las manos, el movimiento del cuerpo como el ejercicio de la voluntad. La coordinación sensomotora fruto de la conexión entre función sensitiva y actividad muscular, constituye el fundamento fisiológico que permite privilegiar la acción.

Steiner (2005), cuestionó la forma en que la enseñanza y la educación actúan sobre la voluntad:

Cuidémonos de creer que mediante procedimientos ingeniosos, por bien planeados que nos parezcan, ejercemos una influencia sobre la voluntad del niño. En lugar de ello, hemos de preguntarnos: ¿cómo ejercemos una saludable influencia sobre su emotividad? Esta influencia sólo la lograremos mediante la acción repetida, es decir, sólo impulsándole a hacer algo hoy y mañana y al día siguiente, lograremos el correcto despliegue del impulso volitivo.

Las formas de acción pedagógica dirigidas a los niños en el primer septenio de la fundación Inti Huasi, privilegian el hacer ante la dificultad valiéndose esencialmente de la imitación y el ejemplo, en el hábito configurado como ritual:

Si yo soy un ser individual que está en pleno desarrollo y me acerco a una alimentación cuidada, cobijada, nutricionalmente saludable, que no siempre va a tener el color que a mí me gusta, ni la textura que a mí me gusta, sino que también a veces me va a generar un poco de dificultad porque es espesa, porque es el sabor natural, porque no está con ningún aditamento que me facilita la digestión. Estoy haciendo procesos formadores y formativos para mi propia individualidad, y formando en esos principios mi relación con el ambiente va a ser mucho más saludable y mucho más sana. (Entrevistas a maestras, 2015)

Catherine L'Ecuyer (2012) añade la importancia de cultivar la motivación en la acción del niño, a pesar de la dificultad. Frente a la situación de falta de autocontrol en algunos niños... de motivación en otros... algunos pedagogos hablan de la necesidad de volver a "inculcar" en los niños los buenos hábitos y el valor del esfuerzo. ... los niños están apalancados, son desagradecidos, esperan que les entretengan, que les arrastren, porque les hemos dado todo masticado, les hemos sustituido en su proceso natural de descubrimiento del mundo: el asombro.

La fundación Inti Huasi valora el papel de los alimentos frente a la voluntad, es así como evita el consumo de productos procesados como las comidas rápidas (nuggets, hamburguesas, perros calientes, papas francesas) debido a que su consistencia y sabores aunque facilitan el consumo por parte de los niños (por gusto, por costumbre, por moda), disminuyen los procesos de masticación facilitando el camino del consumo y desplazando otros alimentos de mejor calidad, y que por su menor procesamiento requieren un mayor esfuerzo, en el que también fortalecen el hacer individual a través de la masticación, en palabras de las maestras:

Quando nosotros no masticamos desde muy chiquitos, que hoy día tú ves que las mamitas entre más triturada sea la papilla para el bebé mucho mejor, incluso las que vienen industrializadas vienen casi líquidas, entonces que estamos teniendo, estamos teniendo chicos con una dificultad inmensa en la voluntad, cualquier cosa les da pereza, les da aburrimiento, les da mamera, no se atreven a ir más allá, sino a lo que me dé el medio, más facilito y más rapidito, entonces este es el segundo frente de acción que tenemos con la comida. Y es una cosa demasiado compleja porque uno dice si estoy comiendo, me estoy llenando me estoy alimentando, sí y no, yo he aprendido en la pedagogía que hay alimentos que fortalecen otras cosas más allá de lo físico, por ejemplo uno no imagina que masticar zanahoria cruda va a fortalecer la voluntad ¿sí? tú no te imaginas que comerte una manzana así entera y hacer todo el ejercicio de la masticación está fortaleciendo tu voluntad. (Entrevistas a maestras, 2015)

3.4. Alimentación: autonomía y autocuidado

El desarrollo de la autonomía y el autocuidado también es visible en este momento, a través del uso de objetos reales. El niño en este proceso construye su independencia gracias a las experiencias organizadas que estimulan su contacto con platos, cucharas y cuchillos cuyas dimensiones y peligros son auténticos. La alimentación posibilita una adquisición progresiva de autonomía por parte del niño por medio de su participación activa. El papel del adulto para ello es el de movilizar su acción. En palabras de (García, 1997):

Debemos dar al niño la oportunidad de que recoja el alimento de la cuchara, coja el alimento con sus manos aunque se ensucie y maniobre con la cuchara. Poco a poco irá desarrollando una mayor precisión motora que le permitirá no derramar tanta comida y ser más autónomo en la actividad. Entristece comprobar cómo, incluso en distintos ambientes, se desaprovecha el momento de la alimentación para el desarrollo de la autonomía personal. En el hogar, por ejemplo, los padres con frecuencia “dan” de comer al niño a pesar de que éste tenga recursos para hacerlo sólo. Normalmente, esta acción inadecuada se auto justifica por la poca disponibilidad de tiempo para el acto de la comida.

En Inti Huasi las maestras en el momento de alimentación se encuentran preparadas para reconocer las posibilidades de cada niño de acuerdo a sus capacidades y su estadio de desarrollo, inmersas en una dinámica que ha sido estructurada y planeada como parte del proceso pedagógico.

3.5. Alimentación y desarrollo emocional

La satisfacción de la alimentación como necesidad básica permite la consolidación de vínculos afectivos y el desarrollo de sentimientos de autoconfianza en un intercambio

cotidiano que permite el despliegue de la comunicación y la construcción de sentidos en relación con la comprensión del niño sobre el mundo.

A través de las experiencias vinculantes el niño expresa sus emociones y reconoce su sentir, un ejemplo claro se presenta en los momentos de lactancia materna, que además de proveer de manera exclusiva la cantidad y calidad de nutrientes ideales para el desarrollo del niño durante los primeros seis meses de vida constituye un momento excepcional de integración entre la satisfacción física y emocional en el que se cimenta la confianza en sí mismo y en los demás.

La calidad de las relaciones que se establecen durante el cuidado como respuesta ante las necesidades básicas, además de asegurar la supervivencia, permiten al niño integrar elementos cognitivos y afectivos, en palabras,

Si una persona, durante su infancia, tuvo un apego seguro con sus padres u otras personas significativas que se mostraron sensibles, responsivos y consistentes, en su vida posterior tendrá una actitud básica de confianza en las personas con las que establezca sus relaciones. Por el contrario, si un sujeto ha tenido experiencias negativas con sus figuras de apego, tenderá a no esperar nada positivo, estable o gratificante de las relaciones que pueda establecer en su vida adulta. Como siempre, esperará rechazos o falta de respuesta empática. (Delgado, 2004 p. 69)

Perea (2009), describe la relación presente entre auto concepto, autoestima y salud emocional “La ausencia de autoestima, o su leve intensidad en la persona, acompaña generalmente una amplia gama de trastornos psicológicos”. Describe cómo el auto concepto hace referencia a “la imagen que se tiene de sí mismo”, y la autoestima hace referencia a esa valoración positiva que “radica en la confianza en nuestra capacidad de pensar y afrontar los desafíos básicos de la vida” (p.17).

El respeto como principio básico en las relaciones incluye en el desarrollo del auto concepto y autoestima de los niños durante el momento de alimentación. La actitud de los adultos que acompañan a los niños durante estos momentos puede ejercer un efecto positivo o negativo. Reconocer sus gustos, particularidades y respetar sus ritmos en una dinámica que promueve su autonomía.

3.6. Hábitos de alimentación saludable y primera infancia

Osorio et al (2002), definen la conducta alimentaria “como el comportamiento normal relacionado con los hábitos de alimentación, la selección de alimentos que se ingieren, las preparaciones culinarias y las cantidades ingeridas de ellos.

En los seres humanos los modos de alimentarse, preferencias y rechazos hacia determinados alimentos están fuertemente condicionados por el aprendizaje y las experiencias vividas en los primeros cinco años de vida. En general, el niño incorpora la mayoría de los hábitos y prácticas alimentarias de una comunidad durante la primera infancia. La madre tiene un rol fundamental en la educación y transmisión de pautas alimentarias al hijo, sin embargo la orientación y acompañamiento debe enfatizarse de acuerdo a las particularidades de cada niño y su familia.

La conducta alimentaria es muy compleja y comienza a moldearse desde el inicio de la vida; una vez establecido un patrón alimentario es muy difícil modificarlo. Enseñar a comer implica un camino que requiere un abordaje que integra salud, alimentación, cultura y educación:

Nacemos sólo con disposiciones y no con conductas ya hechas, por lo que la conducta humana es mucho más plástica, y se adapta a las cambiantes condiciones de vida, tales como dietas muy

diferentes, condiciones ambientales de calor o frío muy extremas, costumbres y prácticas sociales muy variadas”. (Delval citado por Perea, 2011, p.2)

La alimentación de los niños es considerada fundamental para el desarrollo humano, los efectos históricos de la desnutrición han dejado clara la importancia de los nutrientes para el crecimiento y desarrollo. Sin embargo actualmente la reflexión en torno a la alimentación se extiende hacia su relación con las enfermedades crónicas como la diabetes, hipertensión, dislipidemias, obesidad y cáncer que afectan de manera creciente a toda la población, emerge en esta época, como la otra cara de la moneda, el gran peligro de la sobreoferta de productos económicos de mala calidad. Los cambios socioculturales y estructurales producen transformaciones decisivas sobre los estilos de vida en cuanto a la alimentación, la actividad física, la recreación, y el descanso... en tanto, toman fuerza el sedentarismo en juego con la tecnología, y la desinhibición frente al consumo de productos alimentarios ultra procesados.

De acuerdo a Luis Serra (2005):

La educación de los hábitos alimenticios en la infancia comienza ya durante la lactancia, se constituye en el núcleo familiar bajo la influencia cultural, social, geográfica, religiosa del entorno y se puede reforzar o modificar en la escuela, verdadero espacio para la escenificación de los hábitos alimenticios del niño en un contexto comunitario; la educación nutricional o alimentaria es por lo tanto un proceso que debe establecerse en el contexto social del niño: la familia, la escuela, la comunidad...” (pág. 40)

3.7. La calidad de la alimentación desde la antroposofía

El alimento es la fuerza que mantiene la vitalidad en el ser humano y contiene las sustancias y las fuerzas que le permiten luchar contra la muerte.

Steiner

La calidad de la alimentación como determinante para la salud implica, desde la preocupación por el bienestar y desarrollo, el análisis y reconocimiento de las actuales

tendencias alimentarias y nutricionales. Los patrones de alimentación de las familias y niños de la Casa del Sol, son el resultado de múltiples factores, que determinan la construcción de hábitos alimentarios. Las prácticas familiares e institucionales se encuentran inmersas en un tejido complejo resultado de la dinámica cultural, social y económica. La pedagogía constituye una fuente de cuestionamiento, posicionamiento y movilización frente a estas tendencias

La calidad se encuentra definida como una ley de la infancia dentro del pensamiento antroposófico (Steiner, 2005, pág. 226). Elegir los alimentos que son saludables para nuestro ser es un proceso complejo. Durante los primeros años de vida se configura la conducta alimentaria: patrones y estilos de alimentación son construidos especialmente en casa y afianzados por el jardín infantil. La sana alimentación en palabras de las maestras de Inti Huasi: “no es solo lo que veo, sino lo que le doy al niño, tiene que ver con una buena preparación, una buena presentación y un acompañamiento saludable” (Entrevistas a maestras, 2015).

La calidad de los alimentos, es un aspecto que cobra gran significado. Día a día en la fundación Inti Huasi, se aplican los lineamientos de la quinta ley de la infancia de Steiner. En consecuencia, la calidad implica todo su proceso donde se destacan las cualidades materiales e inmateriales de los alimentos.

Aunque reconocen y contemplan los parámetros nutricionales establecidos en términos de cantidad de nutrientes y tipo de alimentos para los grupos de edad atendidos, desde la antroposofía valoran, incluyen y priorizan otras características que hablan de un proceso que va más allá del momento de alimentación, y cuyo principal fin es establecer la relación con el sano instinto alimenticio desde el primer septenio. En palabras de (Steiner, 2012):

Hasta el cambio dental en el séptimo año se puede considerar que el cuerpo físico crea el regulador para eso que le es conveniente, que le es saludable. Esto lo hace a través de los deseos. El cuerpo físico sano guía la conducta según el alimento que desea. Y en lo que atañe al cuerpo físico del adulto, se debe atender lo que es el anhelo sano, el deseo y la alegría. La alegría y el goce son fuerzas que hacen desarrollar de la manera más correcta las formas físicas de los órganos. Se puede errar en esta dirección, si el niño no establece las relaciones físicas correctas con su entorno. Esto puede suceder en particular en relación al instinto alimenticio. Se lo puede sobrealimentar con algunas cosas de manera de que pierda completamente sus instintos sanos de alimentación: en cambio, si se le provee la alimentación correcta, él apetecerá todo lo que le es conveniente o saludable y rechazará aquello que lo puede dañar (pág. 13)

Y actuando en coherencia diseñan e implementan prácticas pedagógicas para lograr:

- Que los adultos y el entorno actúen como filtros protectores. La conciencia a través de la autoeducación genera acciones de cuidado, en las que el adulto y el entorno protegen al niño de aquello para lo que aún no está preparado, o que puede ser nocivo para su organismo.
- Reconocer la fuente y el sistema de producción para la selección de alimentos, dando privilegio a aquellos alimentos orgánicos, frescos e integrales. El análisis de los proveedores se enfoca a reconocer procesos de producción ecológicamente sustentables,
- La máxima conservación del valor nutricional de los alimentos. Por ejemplo, se estudian los diferentes métodos de preparación y de cocción; las verduras y frutas se cortan lo menos posible, con el fin de minimizar las pérdidas del aporte nutricional. Otra gran pérdida de vitaminas en la alimentación se debe a la forma como se cocinan los alimentos, especialmente las verduras que preferiblemente se ofrecen crudas, o cuya cocción se realiza al vapor.

- El consumo de los alimentos respetando su sabor original, priorizando las preparaciones caseras, con condimentos naturales que ofrecen los colores y sabores genuinos, evitando todo tipo de saborizantes y colorantes que transformen las características

...utilizamos condimentos naturales, como la cúrcuma, el curry, el ajo natural, la linaza, que además de sazonar ofrecen colores y sabores aptos para el paladar de los niños y niñas, así como la posibilidad de evitar condimentos artificiales que transforman el verdadero sabor de los alimentos y distancian a los niños y niñas de los colores naturales.(Proyecto pedagógico)

- Reconocer el significado de los sentidos en esta etapa y aplicarlo en la cotidianeidad. Al resignificar el papel de la presentación de los platos, las combinaciones de colores, sabores, formas, texturas y olores.

...si es un plato bello con unas combinaciones atractivas, yo no había visto que ese naranja de la zanahoria se viera tan bello con ese verde de la espinaca, o ese morado de la lechuga es como diferente al de la remolacha, y se ve tan lindo con ese rojo del tomate, y si además hay un blanco de un arroz, con un amarillo de las papas. O sea es una gama de colores y ese alimento te entra por los ojos y así no te guste y lo ves bello y en ese ejercicio de día tras día. Hasta que un día por el simple hecho de estar bellamente servido lo empiezas a comer. (Entrevistas a maestras, 2015)

- Involucrar simultáneamente al niño como constructor de su autocuidado. Las actividades hogareñas permiten a los niños además, acercarse a los alimentos en otras dinámicas diferentes al momento de alimentación.

Durante este tiempo que ha transcurrido se ha observado que para algunos niños y niñas resulta difícil la aceptación y el consumo de algunos alimentos, por tal motivo hemos querido darles a conocer el origen de los alimentos, así como hacerlos parte de la preparación de diferentes alimentos. (Planeación de épocas, 2015)

- Acompañar y orientar adecuadamente a los niños y niñas en el momento de alimentación. El estilo de alimentación de los adultos que acompañan a los niños en el momento de la

alimentación constituye un eje de trabajo fundamental para la construcción de una relación saludable entre el ser humano y el alimento; para que los niños encuentren el acompañamiento que les permita el desarrollo de hábitos alimentarios adecuados, el adulto debe encontrarse preparado para reconocer y estimular dicho proceso, en palabras de las maestras “el proceso es pausado pero se ve, a los niños les ha costado interiorizar los alimentos, pero los niños ya aceptan los alimentos de la manera que se les presenten, los han interiorizado, los aceptan con agrado” (Entrevistas 2015). Son frecuentes las dificultades frente a la aceptación de los alimentos "Cuando ellos ven una alimentación sana, unos colores, unas texturas diferentes a los que ven habitualmente a ellos no les gusta. Yo busco la forma para motivarlos, porque a veces es difícil enseñarles una sana alimentación”.

El acompañamiento durante los momentos de alimentación usualmente refleja un estilo de crianza fruto de las creencias sobre el lugar que deben ocupar los adultos frente a los niños y niñas. Desde allí la apuesta institucional se encuentra dada hacia una construcción de sentido a través de la mutua comprensión y colaboración para la transformación de las prácticas alimentarias.

Hay familias que les cuesta, hay familias que abren el paquete de papas, lo meten en una coca y lo mandan, entonces no hay que mandar paquetes y entonces empezamos a hablar de eso, ¿qué hay ahí? Es como una doble moral. Hay años en los que hemos tenido que hacer citación a familia, no por el niño, sino por la alimentación que ellos están enviando, entonces eso es como otra manera de compartir la experiencia. (Entrevistas a maestras, 2015)

Se han realizado estudios en pediatría sobre las dificultades de alimentación de los niños en primera infancia. (Kenzer & Col, 2015) que refieren la usual preocupación de las familias (>50%) al respecto. Este autor tipifica tres tipos de conductas alimentarias inadecuadas para

este grupo de edad “niños que comen muy poco, niños que comen un número restringido de alimentos, o niños que manifiestan miedo de comer.” los autores concuerdan con Daviese y Col. en conceptualizar estas dificultades como “un trastorno relacional entre el alimentador y el niño y que por lo tanto los estilos de alimentación de los cuidadores del niño deben ser incorporados en el manejo de los problemas”...hace un especial llamado a “ser conscientes de que las dificultades en la alimentación a menudo surgen durante las transiciones en la alimentación de un niño (De la lactancia al biberón o taza, introducción de alimentos complementarios, o comienzo de la auto alimentación).

Parte del acompañamiento debe partir del reconocimiento de la adquisición de hábitos como un proceso, que reconoce etapas de transición en las que la “neofobia, el rechazo de alimentos nuevos o desconocidos”, como una conducta propia de los omnívoros que es superada mediante exposiciones repetidas. La influencia a través del estilo de alimentación es esencial en la construcción de hábitos adecuados, “Los hábitos establecidos tempranamente en la vida suelen persistir con el paso del tiempo, esto hace a los primeros años de vida un tiempo ideal para ayudar a las familias a establecer hábitos saludables de alimentación” (Blac & Creed-Kanashiro, 2012, 373), el estilo recomendado es definido como sensible o responsivo, frente a otros tres estilos -controlador, indulgente, y negligente. De ahí que lo que debe hacer un adulto al aplicar un estilo sensible en el momento de alimentación, es:

- Guiar en lugar de controlar. “determina dónde, cuándo, y lo que come el niño, el niño determina cuánto”
- Presentar límites y modelos apropiados
- Hablar positivamente acerca de la comida
- Responder a las señales de alimentación del niño

Al respecto la Organización Panamericana de la Salud, OPS (2003) denomina estas prácticas con el término “Alimentación perceptiva”:

...aplicando los principios de cuidado sicosocial. Específicamente: a) alimentar a los lactantes directamente y asistir a los niños mayores cuando comen por sí solos, respondiendo a sus signos de hambre y satisfacción; b) alimentar despacio y pacientemente y animar a los niños a comer, pero sin forzarlos; ; c) si los niños rechazan varios alimentos, experimentar con diversas combinaciones, sabores, texturas y métodos para animarlos a comer; d) minimizar las distracciones durante las horas de comida si el niño pierde interés rápidamente; e) recordar que los momentos de comer son periodos de aprendizaje y amor, hablar con los niños y mantener el contacto visual. (2003, p. 16)

En el desarrollo de las conductas alimentarias, entre ellas los hábitos, la Casa del Sol realiza un proceso de formación que moviliza la autoeducación y la reflexión de todos los actores para la construcción de sentido sobre el papel que desempeña el adulto cuando acompaña a los niños en el momento de la alimentación con el fin de “promover el descubrimiento de cada individualidad, de sus propias necesidades y sobre cómo favorecer una predisposición positiva hacia la comida y estimular su progresiva autonomía como prevención de trastornos alimentarios posteriores” (Trias,2002, p.76)

3.8. Los alimentos procesados

*El proceso alimenticio contemplado de manera física-material
y anímica-espiritual*

Steiner, 2012

En estos tiempos de globalización y mercantilismo, el procesamiento de alimentos, el mercadeo y publicidad de alimentos ultra procesados dirigidos a la población infantil, en particular en América Latina, constituye una problemática digna de exponer en este trabajo.

Si a alguien le interesa, por ejemplo, el tema de la salud y de la enfermedad, valdría la pena preguntarle por qué casi todas las medicinas vienen de las plantas, qué misterio, casi milagroso hay

en esos surcos y en esas semillas. Y a todos nos conviene preguntarnos cuándo se separaron la gastronomía y la medicina. Muy posiblemente, en sus orígenes, la gastronomía y la medicina debieron ser la misma cosa. La medicina preventiva y la medicina curativa, están íntimamente ligadas a los alimentos. El mundo moderno, en su afán de crear mercancía en todo lo que toca, parece demostrar que cuanto más separadas ambas, más rentables, sin importar que son más dañinas. Al parecer funciona bajo la premisa de que cuanto se coma y haga daño, es un aliciente para el crecimiento de la industria farmacéutica. (Ospina, 2012, p 40-41)

En su época Steiner alertó de los efectos individuales y colectivos ante la evidente transformación en la producción alimentaria, desde la dinámica económica productiva industrial en una cadena infinita de comercio y ofertas globales, generando con ella depósitos gigantes, aplicación de nuevas técnicas de conservación -conservantes- y el uso inadecuado de químicos para acelerar la producción de alimentos de origen animal y vegetal.

...el ser humano se encuentra ante la montaña de la oferta económica como indefenso...-si no ha alcanzado una conciencia realmente abarcadora de la substancia y la calidad, y asimismo una ampliación geográfica y una profundización interior de los conocimientos acerca de los ámbitos vitales del planeta Tierra... ¿De qué modo se puede obtener esto- sin abrir la máxima general de la explotación natural de todos los canales para la aniquilación de la creación? (p.196)

El análisis sobre las tendencias y efectos de la producción industrial alimentaria y su relación con los indicadores epidemiológicos, permite demostrar la relación de la calidad de la alimentación con las tasas de morbilidad, mortalidad, años de vida perdidos y años vividos con alguna enfermedad. “La obesidad y las enfermedades crónicas no transmisibles (ENT) relacionadas, ya son epidémicas en toda América Latina, tanto en los adultos como en los niños y adolescentes”. (OMS, 2015)

El procesamiento industrial de los alimentos y su impacto sobre la salud y la enfermedad, es un tema que hace parte hoy de las políticas de salud pública. La OMS, realiza una alerta sobre el enfoque de las empresas multinacionales en su dinámica de producción, al diseñar productos

altamente industrializados “ultra procesados” dirigidos especialmente a los “países de ingresos medianos y bajos del llamado “sur mundial” (África y los países en vías de desarrollo de Asia, Europa oriental y América Latina)” (2015, ix). Es así como relaciona el aumento de sobrepeso y obesidad en América Latina con las mayores ventas de productos ultra procesados.

Las políticas públicas, las recomendaciones y acciones relativas a la nutrición y la salud se han basado convencionalmente en determinados nutrientes (sodio y grasas saturadas) o en determinados tipos de alimentos (frutas, verduras y carnes rojas). Estos enfoques para abordar y clasificar los distintos tipos de alimentación son inadecuados y engañosos puesto que se basan en una visión estrecha de la nutrición, en la cual los alimentos se conciben como la mera suma de sus nutrientes y pasan por alto el papel del procesamiento industrial y su impacto sobre la alimentación. El procesamiento industrial de los alimentos representa en la actualidad el principal determinante de lo que se ha convertido en el sistema alimentario mundial y que hoy en día afecta en particular a los países de ingresos medianos y bajos. (xii)

En su gran mayoría los alimentos son procesados en algún grado, el procesamiento se encuentra constituido por un conjunto de técnicas que aplicadas sobre el alimento aumentan el grado de comestibilidad, perdurabilidad. Históricamente, el procesamiento de alimentos ha hecho parte de la supervivencia y evolución humanas, asegurando la disponibilidad a pesar del cambio de condiciones y, culturalmente como parte de dinámicas sociales.

La industria posiciona el consumo de los productos ultra procesados a través de diversas estrategias, una de ellas es la manipulación del sentido del gusto basado en los análisis sobre el efecto de los sabores a nivel de neuroreceptores. El medio ofrece múltiples posibilidades, solo que estas se encuentran enfocadas a satisfacer gustos, que de una u otra manera han sido

condicionados por la sociedad de consumo. Los olores, sabores, colores artificiales de los agregados químicos distorsionan el saludable fortalecimiento de los sentidos, especialmente del gusto y del tacto.

...cuando hablamos con las familias nuevas, yo siento que nos falta todavía fortalecer el proceso cuando ellas llegan, hacerles como una preparación para que no vivamos en la práctica los paquetes. Porque no se entiende, se entiende es que molesta el paquete, pero no se entiende que hay detrás de todo eso.(Entrevistas a maestras, 2015)

El alto contenido de azúcar y grasas saturadas se encuentra relacionado con el despliegue de reacciones de placer neurosensorial, creando al mismo tiempo un efecto de desplazamiento al sustituir alimentos de mayor contenido nutricional. El alto contenido calórico de los productos ultra procesados desencadena una doble condición denominada “doble carga nutricional” caracterizada por la coexistencia de la desnutrición, el sobrepeso y la obesidad los cuales coexisten con deficiencias de micronutrientes.

La pedagogía Waldorf a partir de los principios antroposóficos, reconoce que en la actualidad el gusto es utilizado por las empresas productoras de alimentos ultraprocesados como mecanismo de manipulación del consumo, al respecto:

...hoy día les estamos entregando a nuestros niños y niñas desde muy pequeños alimentos envasados, procesados con químicos, vitaminas superficiales y anilinas que desarrollan un efecto de metamorfosis en los sentidos de nuestras nuevas generaciones...y ¿qué significa para la salud el consumo constante de estos preservativos, colores y sabores artificiales, entre otros? (Entrevistas a maestras, 2015)

Otros alimentos ultra procesados se encuentran en la categoría de carnes frías, embutidos, reconocidos como productos altamente cancerígenos, debido a su contenido de nitrosaminas.

4. FORMAS DE ACCIÓN PEDAGÓGICA

En la fundación se ha logrado consolidar un conjunto de acciones, a partir de la reflexión pedagógica, junto con los principios que ofrece la pedagogía Waldorf, y que permiten tanto la construcción de la relación saludable entre el hombre y el alimento como la incorporación de otras intencionalidades pedagógicas. El continuo ejercicio en la fundación, de la reflexión pedagógica, ha permitido reconocer, visibilizar y profundizar sobre las diversas formas de acción en que la alimentación moviliza el desarrollo en las esferas física, anímica y espiritual.

Inti Huasi ha profundizado sobre el papel que juega la alimentación para el desarrollo del ser humano desde su infancia. Destaca las prácticas pedagógicas en la construcción de la relación saludable entre el hombre y el alimento, asumiéndolas como acciones que interconectan el cuidado calificado con el potenciamiento del desarrollo de los niños.

4.1. La reflexión pedagógica

“Enseñar no es transferir conocimiento, sino crear las posibilidades de su producción o de su construcción”

P. Freire

Para Paulo Freire (1997), la reflexión pedagógica es parte de la práctica educativa transformadora, que fundada en la “ética universal del ser humano” debe establecer una relación entre la teoría y la práctica, una oscilación entre el pensar y el hacer.

Adicionalmente, la práctica educativa transformadora va con los principios antroposóficos, en la medida que cimentan el trabajo pedagógico de la fundación; es decir, que más allá de plantear un modelo estático, constituyen un conjunto de fundamentos éticos que orientan a la comunidad, en donde las familias trabajan juntas en torno al bienestar de sus hijos.

Desde esta perspectiva, no hay un educador que enseñe a resolver problemas desde una posición vertical sino que es el mismo grupo el que aprende a buscar soluciones factibles empleando sus propios recursos; siendo fundamental para este consenso la discusión, reflexión y análisis de las propuestas existentes, de esta manera el niño tiene la posibilidad de participar en la creación de leyes, en la formulación de normas, respetándolas y asumiéndolas críticamente haciendo posible la convivencia con el otro. (Proyecto Pedagógico, p. 12)

Esta reflexión pedagógica se lleva a cabo mediante encuentros programados regularmente en forma de talleres, escuelas de padres y salidas, con el propósito de producir significado para la acción concertada y coherente. Entre las diferentes cuestiones a tratar, la alimentación constituye una fuente de reflexión usual, el tema implica un encuentro genuino entre la práctica cotidiana, el interés de las familias y los principios pedagógicos. La opinión de las maestras al respecto es:

Que lo que yo recibo en mi casa también lo reciba en el colegio de manera saludable, que si en mi casa se tiene cuidado con la alimentación, en el lugar donde permanezco más tiempo (jardín-colegio) también lo reciba. Y que si el colegio lo hace y mi casa no, que el colegio sea la posibilidad o el puente que permita que mis padres reciban las herramientas necesarias para que yo en casa también lo trabaje. (Entrevistas a maestras, 2015)

Lo anterior concuerda con lo postulado por Rudolf Steiner, quien destaca el lugar de la alimentación para el desarrollo humano como parte del fundamento antroposófico de la pedagogía Waldorf. En sus conferencias, por ejemplo, hace énfasis en la rigidez que caracterizaba el acto alimenticio hacia finales siglo XIX y principios siglo XX. Esto ya despertaba una perspectiva distinta sobre el tema. Explicaba cómo la alimentación era considerada una cuestión únicamente material “algo que muchos juzgan como lo más material, lo menos espiritual del ser humano: la alimentación” (Steiner, 2012, pág. 19), “ya que creen contemplar hacia abajo a la prosa de la vida desde cierto punto de vista elevado, y parten

justamente desde el punto de vista de decir: ah, lo que el ser humano come y bebe es algo subordinado, indiferente” (Steiner, 2012, pág. 9)

Reconocer y visibilizar el lugar de las prácticas en torno a la alimentación ha sido el resultado de un ejercicio pedagógico crítico y riguroso en el que la fundación Inti Huasi también reconoce como una de las dificultades lograr la comprensión del significado del mensaje antroposófico sobre este tema, desde el mismo talento humano que hace parte del equipo de trabajo. Así lo expresa Lucía Correa Pachón (Directora general):

Yo pienso que la primera y más grande dificultad para nosotras como equipo pedagógico, consistió en entender y comprender de la misma manera la importancia de la alimentación saludable. Y que además de comer saludable era muy importante que el alimento jugara un papel trascendental en el proyecto. Digamos que ese fue el primer obstáculo grande porque estaba cargado de lo administrativo, que decía -no, pero es que si yo como el pollo en tal parte... me sale mucho más barato que si lo como donde lo estamos comprando-. Sí, pero ese pollo de allá tiene tales cosas que este pollo no tiene, entonces llegar a negociar estas cosas, al principio fue muy difícil. (Entrevistas a maestras, 2015)

Ser coherente con estos postulados en las prácticas cotidianas, significa enfocar la reflexión hacia el bienestar del niño y, por lo tanto, en sus necesidades. Para ello es imprescindible movilizar los esquemas de acción, anteponiendo la construcción de sentido frente a otros discursos como los administrativos y económicos. Es así como la reflexión y la concertación genera un quehacer pedagógico flexible que se transforma y ajusta a las realidades y necesidades de los niños, las niñas y sus familias.

4.2. Planeación de épocas

El ritmo es un sistema que se encuentra imbricado en la vida cotidiana, Steiner elabora una teoría de la educación que promueve el aprendizaje del sentido de las cosas dentro de una estructura rítmica de la vida cotidiana. Al igual que las escuelas Waldorf, la fundación Inti Huasi tiene como política desarrollar todas las actividades a través de un ritmo que está relacionado con el acontecer del universo. La planeación de épocas es la estrategia en la que confluyen las intencionalidades, la reflexión y las actividades pedagógicas.

Cada época traza una estructura que permite proyectar el encuentro entre el ser humano y la naturaleza. El ritmo, es la característica que domina las diferentes actividades planeadas, esto da la cualidad de regularidad y se encuentra configurado dentro de un compás anual, mensual, semanal y diario. Dentro del proyecto pedagógico se establecen diferentes épocas y en cada una se proponen los temas de las actividades:

La planificación de la actividades a realizar con los niños se lleva a cabo mediante ritmos diarios, semanales, y mensuales cuidadosamente estructurados. Estos ritmos se repiten reafirmando en el niño la seguridad de que cada vez que llega al jardín de infancia, la secuencia de actividades será la misma, (la que él espera), esta repetición le da al niño mucha seguridad en sí mismo y en su entorno, facilita el aprendizaje a través del hacer, contribuye a su bienestar físico y a su vez, se generan hábitos que se establecen con rapidez sustituyendo a la necesidad de negociar o dar instrucciones para que el niño entre en una u otra actividad, ya que literalmente, es llevado por la corriente generada por la repetición y el ritmo diario. (Proyecto Pedagógico. p. 21)

4.3. El cuidado como ritual

En los postulados de la escuela Waldorf, el ritmo se encuentra visible como un engranaje cósmico entre el cuidado y la cotidianidad. En cada momento de cuidado confluye la satisfacción de las necesidades básicas que permiten la supervivencia, mezcladas con señales y

signos fruto de la interacción entre cuidado y cuidador. Pero el cuidado puede ser vivido de maneras diametralmente opuestas y es en ello donde radica la distancia entre la rutina y el ritual. L'Ecuyer (2012), por ejemplo, describe el riesgo que entraña una rutina sin sentido, la define como “la repetición de actos útiles, estructurados, a veces cronometrados y supervisados”. Sin embargo, la rutina puede ser percibida de maneras distintas.

La rutina no es mala en sí, pero sin sentido aliena al niño -y a nosotros también-. Le lleva a actuar de forma mecánica, no es consciente de lo que hace, no le ve el sentido, no pone en ello corazón, afectividad, inteligencia, y no interioriza lo que hace y aprende. ...La rutina con sentido es otra cosa. Llamémosla ritual. (p.125)

En Inti Huasi hay una práctica pedagógica denominada el “Ritual de la Alimentación”, repleta de significados y símbolos posibles a partir del sentido construido sobre el valor latente de cada encuentro. Allí confluyen la satisfacción de las necesidades física, anímica y espiritual de los niños.

Para las maestras hacer y experimentar en la cotidianidad implica preparar el ambiente e incluir a los niños, que con su participación activa disfrutan y cosechan el mayor beneficio posible, crean un espacio privilegiado para el desarrollo. Una de las maestras describe cómo es la mecánica sugerida para lograr el beneficio esperado.

Hay siempre un elegido, que normalmente es uno de los más grandecitos del aula. Entonces él es quien ayuda a disponer la mesa, el mantel, las florecitas. Algunas profesoras ponen una velita, los individuales, y sirven el alimento. Este encuentro como parte del ritmo del día, entonces, se consume en el comedor que está dispuesto en el salón de clase, y todos estamos sentados alrededor de la mesa, preparándonos para recibirlo. Esperamos a que todos tengamos en la mesa el alimento servido para poder hacer un verso de agradecimiento y poder empezar a consumir el alimento, y luego, si yo termino primero, espero a que mis compañeros hayan terminado. Damos las gracias por el alimento recibido y empezamos a hacer todo el proceso de limpieza del plato,

dejar el tenedor a un lado, la cuchara en el otro, ese tipo de cosas se van a la casa, digamos los niños llegan a la casa y quieren enseñar el ritual. (Entrevistas a maestras, 2015)

Construir un ritual a partir de las rutinas de alimentación representa para Inti Huasi oportunidades para el desarrollo infantil con innumerables beneficios, al integrar la satisfacción física, emocional y social. Los momentos de alimentación permiten ampliar el conocimiento de uno mismo y la adquisición de autonomía.

Así, en el momento de la comida y las situaciones de higiene entran en juego sus afectos, su autoestima, el sentimiento de sentirse respetado por el otro. En la medida que se le dé un lugar al niño en estas acciones cotidianas, va a lograr una mayor comprensión de su finalidad y tomará la iniciativa para su desarrollo. La regularidad y ritualidad: “en los momentos de atención, libera a los niños de ansiedades e incertidumbres y así mismo favorece su protagonismo en estos contextos de experiencia” (Pulido González J., 2013) (Pulido, 2013 p. 88)

4.4. La experiencia sensorial

Las maestras promueven experiencias que involucran el uso de alimentos, reconocen que las características organolépticas brindan una amplia gama de posibilidades como estímulos sensoriales durante la primera infancia. Así, el alimento puede ser observado por el niño en toda su extensión, y su reconocimiento compromete todos sus sentidos, la pedagogía Waldorf destaca el rol que juega la experiencia sensorial como fuente de aprendizaje en el primer septenio:

Desde el nacimiento hasta los siete años de vida el niño pequeño absorbe, con todo su ser, cualquier cosa que ocurre porque todo él es un órgano sensorio, es decir, aprende el mundo a través de la experiencia sensorial, no a través del intelecto y de manera muy natural está unido con su entorno; todo lo lleva a su ser interior. (Proyecto pedagógico Inti Huasi)

De este modo, durante los primeros años la alimentación es una vía sensorial cotidiana de experiencias para la comprensión del mundo. En una exploración a través de los sentidos, el niño experimenta y reconoce el color, el olor, el sabor, la temperatura, la textura; y permite, según (Steiner, 2012), convertir las vivencias del entorno en experiencia propia:

La más importante función de la conciencia del lactante es la percepción, que se apoya en la incondicional entrega del niño a su medio ambiente; es, todo él, órgano de percepción, órgano sensorio; toda su actividad psíquica se halla enderezada a conocer su mundo circundante. (p.77)

Las experiencias con los alimentos incitan y provocan en el niño una asimilación del mundo externo y, en consecuencia, un desarrollo sensorio-motriz que combina la maduración del sistema nervioso y la coordinación sensomotora: el niño descubre el mundo a través de la sincronización entre los sentidos y el movimiento corporal.

En los años posteriores, por ejemplo, el hombre saborea el alimento con la boca, paladar y lengua; el sabor se halla localizado, por así decirlo, en la cabeza. No es así en el niño, sobre todo durante esos primeros años en que el sabor actúa a través de todo el organismo que vive, por así decirlo, saboreando todo lo que ingiere. (Steiner, 2013, pág. 14)

La exposición a una gran variedad de alimentos naturales permite cultivar el cuidado de los sentidos y emprender un camino artístico temprano entre el hombre y la naturaleza. Los alimentos constituyen un recurso ideal para recrear experiencias plásticas en los primeros años, ningún otro recurso integra un abanico tan variado y profundo de sensaciones bellas y cuidadosamente plasmadas por la misma naturaleza. La presencia del color, el olor, el sabor; la sensación táctil de la temperatura, la consistencia, la humedad, estimulan los sentidos y provocan una asimilación sensorio-motriz del mundo externo que, de manera sutil, integral al niño entre su mundo externo e interno.

4.5. De la vivencia individual a la colectiva

Cada alimento es observado minuciosamente como un objeto explorado e incorporado, en un recorrido complejo e interminable que entrelaza su relación con la naturaleza y consigo mismo, en palabras de las maestras:

Cognitivamente también las ventajas son muy grandes, por ejemplo a veces los niños en el jardín ayudan a preparar sus alimentos, que tienen una relación muy cercana con ellos. Con ellos se logra trabajar formas, texturas, tamaños, colores, sin necesidad de empostárselos ¿sí?, -como traer un círculo de cartón ahí hecho-, sino que ellos lo vivencian, vivencian la fruta redonda, vivencian la zanahoria, esa gran diferencia que tiene el color que tiene una ahuyama y ese color que tiene un pepino. Entonces logran una cantidad de saberes, y se acercan a estos de una manera más natural. Pero, fíjate que lo mencioné al finalizar, porque para nosotros no es la prioridad. Sabemos que los niños logran clasificar, aumentan su vocabulario, desarrollar el tacto, hacen una cantidad de cosas que se pueden canalizar a través de un proyecto transversal que se llame la alimentación, pero para nosotros no es lo prioritario.” (Entrevistas a maestras, 2015)

Entonces en la fundación, las vivencias permiten estimular el sentir natural del niño en el mundo exterior, a través de experiencias que impulsan su relación activa con el mundo. Integrar el contacto con la naturaleza y la familia en el hacer, es parte de una construcción de significados en torno al hombre como parte de un sistema y su papel en él.

A causa de esta entrega, vive el niño su mundo de una manera mucho más fisonómico-esencial que el adulto. Y como sea que desarrolla, bajo la impresión de esas vivencias, su mundo sentimental y sus estados anímicos, o sea, un sector muy importante de su personalidad, hemos de poner mucho cuidado en proporcionarle lo que sea capaz de estimular en él una vida interior rica y profunda. La naturaleza tiene en esto gran importancia, como asimismo el mundo de los colores y de los sonidos. (Steiner, 2013, pág. 107)

Al respecto la Fundación Inti Huasi expresa la trascendencia que juegan dentro de su proyecto pedagógico las vivencias en contacto con la familia y la naturaleza:

Todo proceso que se realiza en la fundación Inti Huasi incluye a la familia. Los padres ayudan a rastrillar la tierra para sembrar en ella, los niños, observan este trabajo y ayudan en lo que pueden. Inti Huasi brinda talleres de nutrición a las familias para aprender sobre comida saludable y orgánica. Si un niño aprende desde pequeño a cuidar la naturaleza, a medida que va creciendo va a transmitir este cuidado al entorno en el que se encuentre. (Proyecto pedagógico)

4.6. Las representaciones

Quien sin prejuicios contemple lo que vive en el hombre como representación, se percatará inmediatamente de la cualidad de imagen que posee; en verdad la representación es imagen” [...] la posibilidad de aprender algo mediante representaciones, se debe precisamente a que ellas son de índole pictórica, no se confunden con nosotros como si nosotros existiéramos con ellos. Propiamente, las representaciones no son en sí; sólo son imágenes. (Steiner, 2000, pág. 23)

Las representaciones en la pedagogía Waldorf desempeñan un rol fundamental relacionado con el sentido de la existencia. Para Steiner, la cualidad pictórica se encuentra presente en el alma del niño y a través de su fantasía, le permite recrear imágenes que movilizan la comprensión sobre la relación como hombre individual con el universo.

Las narraciones, los cantos, versos y juegos de dedos sobre los alimentos son representaciones regulares que Inti Huasi compone y cuyo trasfondo forma parte del sentido del alimento dentro de la relación hombre naturaleza.

Las imágenes del hombre incorporado en el gran todo universal comportan para Steiner un lugar prevalente en la educación “se ha venido omitiendo por completo vincular al hombre individual con la totalidad del universo; no se ha comprendido la relación entre lo anímico del hombre y el cosmos en cuyo seno vive” (Steiner, 2000, pág. 22). Aquí es pertinente acotar las

palabras del reconocido educador brasileño Moacir Gadotti (2002), sobre el papel de la educación y la finalidad del conocimiento, “el sentido de nuestras vidas no está separado del sentido de nuestro propio planeta” (Steiner, 2000, pág. 56). Adicionalmente destaca cómo desde una filosofía holística es posible la búsqueda del significado y de la finalidad en los mundos físico y cultural que circundan a los niños (pág. 67)

En Inti Huasi, las imágenes son parte de la cotidianeidad, narraciones, versos y juegos de dedos son algunas de las representaciones del hacer:

Verso alimentos

*Tierra esto tus frutos nos dió
Sol esto tu luz maduró,
Sol y tierra bien amado
Nunca sereís olvidado*

Juego de dedos

*Vamos todos al huerto
El pulgar lleva el cesto
El índice pimentones recoge
El corazón tomates lleva con emoción
El anular cebollas quiere cosechar
Y el meñique por ser el benjamín trae el perejil
Y con todo esto una sopa preparamos y después nos la
tomaremos*

Son estas imágenes representaciones del hacer, Steiner (2000) define la representación como germen de realidades posteriores, entendido este germen como “semillas para la acción, y como parte del actuar para comprender” en palabras de las maestras: “No es solo el verso, es la disposición también. El verso acompaña, pero es la disposición al recibir el alimento” (Entrevistas a maestras, 2015).

4.7. La imitación

*Cuando quiero aprender algo no necesitan decirme
como; no hago sino mirar y, enseguida, ya sé.*

Elizabeth von Grunelius

La imitación juega un importante papel en el proceso de aprendizaje del niño, contribuye a reconocer sus cualidades como persona y lo lleva a alcanzar niveles de desarrollo. Vygotsky (1995) hace un llamado a reconocer la imitación como un proceso complejo y así mismo a superar la mirada mecánica intelectualista que sobre ella pudiera darse. Resalta la importancia de la imitación en el desarrollo de las funciones psíquicas superiores como “una de las vías fundamentales en el desarrollo cultural del niño” (...) “El propio proceso de imitación presupone una determinada comprensión del significado de la acción del otro”, y que “por sí misma es un proceso complicado que exige entendimiento previo” (...) “la imitación sólo es posible en la medida y en las formas en que va acompañada por el entendimiento”. (p. 137, 138)

La imitación como segunda “ley de la infancia” enunciada por Steiner, cobra un lugar protagónico como forma de acción pedagógica dentro de las escuelas Waldorf, “Con el poder de la imitación se aprende, se “asimilan” las impresiones del medio ambiente” (Steiner, 2005, pág. 227).

El hacer y la imitación se acoplan como leyes de la infancia para el aprendizaje. El ejemplo es digno de imitar. Las actividades hogareñas, el juego y las vivencias, son formas de acción que conjugan la imitación y el hacer para la comprensión.

Para Steiner (2013), en el primer septenio la imitación es la clave para la educación del niño, y sobre cómo es el aprendizaje del niño en relación con su medio ambiente. Elizabeth von Grunelius en el Libro “El primer septenio” describe este proceso como un proceso opuesto al del adulto, visto como una secuencia de tres etapas: observación de la actividad, repetición de la actividad, interés por el acto hasta la representación y el concepto.

4.7.1 El ejemplo digno de ser imitado

Considerando que en el niño existe ese irresistible afán de imitar, se nos impone la ineludible tarea de hacernos dignos de su imitación.

Steiner

La figura del maestro según R. Steiner debe ser "un modelo digno de ser imitado". Dos son las palabras mágicas que indican cómo el niño ha de entrar en relación con el medio y la sociedad: imitación y ejemplo. Aristóteles llamó al hombre el ser más imitador entre los animales; para ninguna edad es más válida esta afirmación que para la infancia antes de la segunda dentición: el niño imita todo lo que acontece en el medio físico circundante y, al imitar, sus órganos físicos estructuran sus formas permanentes. (Steiner, 2013, pág. 11)

Steiner resalta la importancia de la imitación como medio de aprendizaje en el primer septenio, es lo que denomina una inclinación natural que debe ser aprovechada para educar a través del ejemplo. Otros autores como Freire (1997), también destacan la importancia del ejemplo en el campo educativo:

Enseñar exige la corporificación de las palabras en el ejemplo: “El profesor que realmente enseña, es decir, que trabaja los contenidos en el marco del rigor del pensar acertado, niega, por falsa, la fórmula farisaica del “haga lo que mando y no lo que hago”. Quien piensa acertadamente está

cansado de saber que las palabras a las que les falta la corporeidad del ejemplo poco o casi nada valen.” (p. 35)

Al respecto, la fundación Inti Huasi, específicamente en la práctica pedagógica, considera el papel de la imitación y el ejemplo como herramientas para la construcción de la relación saludable entre el hombre y el alimento del niño.

Yo nunca en mi vida había comido el risotto o el cuscús, a nosotras nos agradó, pero a los niños no, o la cebada con la fruta, para nosotros no, ellos imitan mucho, nosotros somos el ejemplo de ellos. Nosotras comemos con los niños, es muy saludable ese momento, porque es una entrega, uno observa todo eso con cada uno de ellos. (Entrevistas a maestras, 2015)

Para las maestras de Inti Huasi ser el ejemplo en el momento de la alimentación ha implicado un largo recorrido que las compromete a “ser más conscientes de lo que significa alimentarse” es un ejercicio de coherencia en el que la maestra educa con su acción “yo educo con lo que hago”:

Porque si yo quiero que el niño aprenda a comer pues yo tengo que sentarme a comer con él. No puedo, sería incoherente, que yo lo pusiera a comerse algo y la maestra no se lo come. Ellos están aprendiendo de lo que su maestra hace, son imitadores, esa fuerza los invade, no son conscientes, ellos naturalmente lo imitan a uno. (Entrevistas a maestras, 2015)

4.7.2 El juego

El proceso educativo mismo se realiza en esta edad principalmente a través del juego, que es “más viejo que la cultura”. El uso eficaz del material, la comunicación con los pequeños protagonistas de la educación, la realización de las tareas de cada día son cosas desesperanzadas y aún muertas, a menos que sean vivificadas por la imaginación, la capacidad creadora y el aliento personal de unas maestras que tengan inteligencia para entender de evidencias científicas y tengan sensibilidad para intuir tras los ojos abiertos de un niño todo el misterio de la vida y todas las posibilidades de la existencia personal de un ser humano.

García de la Hoz (citado por L’Ecuyer, 2012, p. 75)

Es precisamente a través del juego que el niño tiene la oportunidad de interactuar con su entorno. El niño encuentra la oportunidad de aprehender el mundo y expresarse. Se convierte entonces en la actividad central de su quehacer y en la manera de entretener los elementos de la vida conforme la va experimentando.

Steiner claramente exaltó el papel del juego como potencializador del sano desarrollo infantil. En las escuelas Waldorf los niños pueden jugar con diversos recursos, especialmente con los que ofrece la naturaleza, entre ellos los alimentos. Se recrean con el quehacer de los mayores, en la medida en que reproducen sus experiencias, dicho quehacer se constituye entonces en “una especie de juego”. Ya sea transformando el quehacer con su imaginación y fantasía o participando en él. (Steiner, 2005, págs. 333, 334)

Un ejemplo es la cocina, que se asume como uno de los rincones pedagógicos. En este espacio tienen la oportunidad -a través del juego libre-, de interpretar roles en los que imitan lo que hacen los adultos. El juego modifica la comprensión, tanto en este como en los demás rincones pedagógicos, son espacios de juego donde la imitación y la comprensión van de la mano, tal como es descrito por las maestras:

Este tipo de juegos permite que el niño desarrolle todos los valores diariamente sin necesidad de estarle enseñando, él solo directamente los vivencia, al ceder su juguete favorito, al compartir comida para agasajar a alguien, al hacer papeles de personajes que no le gusten, al tener que aceptar al otro tal como es. (Entrevistas a maestras, 2015)

4.7.3 Las actividades hogareñas

...solían comenzar sus clases con una actividad práctica específica e inmediata, como cocinar, tejer o hacer labores de jardinería. En el proceso de solución de esos problemas inmediatos, se les presentaban distintas preguntas, como por ejemplo “de dónde provienen estos materiales?”,

“¿quién los creó?, “¿mediante qué formas de trabajo llegaron a mí?”, “¿Cómo podemos imaginar la organización social de esas formas de trabajo?. Los interrogantes pueden dispararse en varias direcciones. En una misma situación.. En síntesis, Dewey aplica la mayéutica socrática partiendo de un hecho concreto, y posibilita que los niños y las niñas traten ese hecho como un “punto de partida”, al igual que su propia actividad. (Nussbaum, 2010, pág. 74)

Las actividades hogareñas, son otra herramienta clave, ya que allí, mediante la imitación, se replican las tareas cotidianas de los adultos y pueden verse como “una especie de juego”. Con base en esto, los principios antroposóficos ofrecen, dentro de las tareas pedagógicas, “un amplio repertorio de cuadros para la imitación”, entre ellos la actividad hogareña, que relacionada con el quehacer humano, debe convertirse en una experiencia cualitativa llena de significados. Para los niños el hacer, el juego y la motivación se acoplan en estas experiencias configuradas para la imitación. (Steiner, 2005, pág. 11 y 224)

Como se desprende de lo anterior, las actividades hogareñas pueden ser también un ejemplo digno de imitarse. Pero ¿qué significa para la maestra ser el ejemplo digno de imitar? Al respecto, (Vygotsky, 1995) hace referencia a la imitación y afirma que “conduce a la posibilidad de colaborar con los otros, de trabar contacto, de otra manera, con la vida social en general y posibilita el papel tan importante de la educación (p. 138). La imitación da la posibilidad al niño de validar las acciones de otros. Más adelante, continúa diciendo: “La imitación, si la interpretamos en el sentido amplio, es la forma principal en que se lleva a cabo la influencia de la instrucción sobre el desarrollo” (p. 241).

Para las maestras estas actividades “dignas de imitación”, acercan a los niños a los quehaceres cotidianos y permiten movilizar su relación tanto consigo mismo como con los demás. A través de la imitación las maestras en Inti Huasi movilizan intencionalidades

pedagógicas como el dominio de destrezas corporales, aumento de la concentración, realización de tareas complejas, trabajo en grupo y fortalecimiento de la voluntad.

La oportunidad de disfrutar experiencias con objetos reales, permite a los niños reconocer sus dimensiones y peligros. Es el caso de la manipulación de platos y vasos que pueden romperse, así como cuchillos y tenedores metálicos, todos ellos son una oportunidad para el desarrollo de su autonomía y autocuidado a partir del manejo de instrumentos que en su cotidianidad le son útiles para comer. La actividad hogareña es descrita por las maestras:

Hay una actividad que se llama la hogareña que es lo viernes, ellos limpian moras,... que sirven para la mermelada de su merienda. Desgranar arvejas, maíz, pican ahuyamas, todo con el acompañamiento de la maestra porque es con cuchillos de verdad, a cada niño hay que darle las cosas de verdad para que él tenga el cuidado.... Después viene todo cocido, para ellos es sorprendente encontrar estos alimentos en sus platos. (Entrevistas a maestras, 2015)

Las actividades hogareñas, entre ellas las relacionadas con los alimentos, permiten transitar a través de la observación, hacia un aprendizaje activo. Inicialmente el niño observa a otros, para posteriormente implicarse y aprender al hacer y experimentar. Son entonces un rincón para la imitación y pueden llevarse a la práctica mediante canciones y versos, como representaciones continuas que ofrecen a los niños imágenes sobre su hacer. En Inti Huasi, por ejemplo, una de las actividades hogareñas frecuentes es realizar preparaciones sencillas con los niños:

Soy un panadero... con agua y harina, panes y galletas voy a preparar, mezcla, amasa, arma y hornea, y mientras trabaja le gusta cantar, lalalala... somos carpinteros con finas maderas mesas y sillas voy a construir, corta, serrucha, pule y pinta.... Mientras trabaja le gusta cantar... lalalalala... soy una jardinera con agua y tierra plantas y flores voy a cultivar... mientras trabaja le gusta cantar... lalalala” (Actividades en aula)

Esto permite a los niños experimentar y conectar una cadena de acciones y eventos con su cotidianeidad. Por ejemplo, la preparación de alimentos, como un proyecto de aula, logra que los niños comprendan que sus acciones son parte de un fin concreto:

Somos cocineros con papas y habichuelas, ahuyamas y frijoles, arvejas y zanahorias.... Sopa vamos a preparar.... es de lo que hemos arreglado, ¿recuerdas? Si... nos faltan las papas... picar estas habichuelas... necesito unas manos laboriosas que ya se bañaron... y juntos vamos a preparar una sopa. (Actividades en aula)

Adicionalmente, estas actividades hogareñas pueden interpretarse desde la noción de andamiaje de Vygotsky, en donde el adulto, en este caso la maestra, ofrece un apoyo al niño para realizar una tarea hasta que la domine, como una serie de procesos colaborativos para un fin complejo.

Por otro lado, la diversidad de tareas y herramientas, brinda una flexibilidad acorde a las competencias de cada niño y posibilita ajustar el hacer a sus características y potencialidades individuales, al tiempo que estimula y perfecciona su asimilación sensorio-motriz a través de la experiencia.

Otros autores Dewey (citado por (Nussbaum, 2010) desde su perspectiva explican las múltiples potencialidades de este tipo de actividades, que denominan como *actividades prácticas más concretas de la vida misma*, entre ellas, el hecho de conquistar la acción de los niños y las niñas como personas activas, movilizar el aprender a ser ciudadanos, al promover el respeto y la participación. En palabras de la autora:

...la actividad cooperativa conllevaba la ventaja agregada de impartir respeto por las labores manuales y por los oficios, mientras que las escuelas convencionales en general mostraban cierta preferencia elitista por las ocupaciones sedentarias. Por lo tanto el socratismo en Dewey no se limitaba a aplicar una técnica por la que los alumnos aprendieran a argumentar sentados en sus

pupitres, sino que se trataba de una forma de vida compartida con los demás en la búsqueda de respuestas para cuestiones concretas del mundo real y la realización de proyectos prácticos con la guía de los maestros, pero sin imposición de autoridad externa alguna. (p.74)

4.8. El trabajo con las familias

Mediante un primer encuentro, en un espacio personalizado, se establece un diálogo entre las expectativas de las familias con la propuesta educativa de Inti Huasi. En este primer contacto, el reconocimiento mutuo entra a formar parte de un proceso planeado para trabajar de la mano. La alimentación saludable es un tema indispensable a tratar, ya que permite reconocer su lugar -desde el inicio- como eje estructural de la propuesta pedagógica para el desarrollo de sus hijos. La directora general de la institución, dice al respecto:

...si ellos dicen no, porque hemos tenido esos casos, -para mí es muy difícil, yo vivo trabajando todo el tiempo, para mí lo más básico es ir comprar paquetes, darle la lonchera y que la escuela se preocupe-, le decimos no, este no es el lugar, porque no vas a poder encajar, y no vas a poder estar acá como deberías estar.

Entonces en esa medida ellos van eligiendo su camino y se van para otra institución donde vean que la alimentación no es tan importante. Nosotros decimos, el 98% de las familias una vez asisten a la entrevista, se quiere quedar, realmente han sido muy poquitos los que han dicho no me atrevo a cambiar, es que no me atrevo, pero en esa entrevista nos hemos dado cuenta que lo que hay que trabajar es la alimentación. (Entrevistas a maestras, 2015)

Construir sentido en torno a la alimentación es un proceso que año a año ha venido fortaleciéndose en Inti Huasi. Allí, la alimentación es un tema que exige compromiso institucional y personal, y su experiencia les permite reconocer problemáticas y formas de trabajar en torno a la alimentación. Aunado a esto, existe una complementariedad natural con las experiencias familiares, donde las actuaciones de los padres constituyen acciones educativas., que cada día cobran más fuerza:

Es que ellos nunca se comen una fruta, pero -¡si no la han visto!- Entonces nosotros acá si les pedimos a las familias -comparte tú como adulto, comparte la fruta con los niños-, y empezamos un proceso de acompañamiento, con algunas familias que lo necesitan, sobre todo las más nuevas, que llegan así como que esta es la solución, me dijeron que en este lugar me pueden encauzar, llegan muy perdidos con la alimentación. (Entrevistas a maestras, 2015).

En este recorrido también ha habido momentos en que las mismas familias han fortalecido su labor frente a la alimentación, incluso cuando han tenido dificultades: “en el 2013, un grupo de papás presentó sus observaciones ante los cambios en la alimentación, algunos de ellos, indígenas, nos dijeron qué están haciendo, están descuidando algo que es parte de su esencia” (Entrevistas a maestras, 2015).

5. SENTIDOS Y SIGNIFICADOS DEL ALIMENTO Y LA ALIMENTACIÓN

...lo que es la alimentación...digamos que una cosa es lo que uno cree que es comer, y otra cosa es lo que significa alimentarse.

Entrevistas a maestras, 2015

Dahlber, G, Moss P, y Pence A, 2005, frente al discurso modernista de la calidad comprendida como “parte del sueño de certeza cartesiano” relacionado con la “búsqueda de criterios definitivos y universales” plantean un discurso de creación de sentido.

Sentido que implica el diálogo como parte de la ética del encuentro:

En el campo de la primera infancia, el discurso de la creación de sentido hace referencia, en primer y más destacado lugar, a la construcción y la profundización en la interpretación (o comprensión) de la institución para la primera infancia y de sus proyectos, y, en particular, del trabajo pedagógico, con el propósito de dar sentido a lo que allí sucede. (p. 171)

Los sentidos y significados construidos por los niños, familias y talento humano de la fundación Inti Huasi son el resultado de un proceso interactivo y dialógico. La reflexión pedagógica centrada en el bienestar de los niños y en su desarrollo aprovecha las herramientas filosóficas y teóricas fundamentadas en la Pedagogía Waldorf como argumentos que enriquecen los cuestionamientos y la reflexión.

En un proceso de puertas abiertas, la creación de sentidos y significados se vale de recursos teóricos y filosóficos para cuestionar y construir prácticas que den respuesta en términos de las experiencias humanas concretas, lo que (Steiner, 2012) definió como la Vitaeshopia.

5.1. Prácticas invisibles, coherencia con la construcción de sentido

La compleja visión científico-espiritual de Steiner apuesta por la integración entre múltiples campos de conocimiento para trascender como base para la acción en todos los ámbitos de la vida cotidiana. De esta manera su estudio y práctica consolida lo que él mismo denominó una consideración desde la sabiduría de vida Vitaesophia, la práctica.

Rudolf Steiner acuña el concepto “Vitaeshopia (Sabiduría de la vida)”, en su afán por acercar la ciencia a las realidades de vida, del acontecer temporal, a través de los principios antroposóficos. Vincula diferentes ámbitos de conocimiento, entre ellos: el médico-curativo, el pedagógico-educativo y el de la agricultura-alimentación. De esta manera perfila una de las líneas fundamentales, al integrar estos tres campos y relacionarlos con cada etapa evolutiva del desarrollo humano. Vitaeshopia es un diálogo continuo con la vida práctica. En el caso de la alimentación, este diálogo representa el enlace de los principios con cada uno de los eventos propios de la cadena alimentaria, a la que Steiner denomina como doctrina alimentaria antroposófica. (p.12)

Los principios antroposóficos proponen abordar la alimentación especialmente desde un enfoque cualitativo, sin desconocer el enfoque tradicional cuantitativo nutricional. Los principios antroposóficos en torno a la alimentación constituyen un fundamento para la reflexión y convocan el encuentro entre alimentación y pedagogía. De esa forma se definen prácticas invisibles con la pedagogía, que dan cuenta de la coherencia y compromiso en cada acción. Es así que desde la perspectiva de la Vitaeshopia la fundación pone en práctica los principios antroposóficos.

La cocina también se posiciona como un lugar reconocido, donde los principios y acciones pedagógicas pueden hacerse realidad. Las acciones de capacitación del personal a cargo de la cocina, también hacen parte de la planeación anual de la fundación, bajo el principio de la auto educación y la búsqueda personal de mejora continua. Al respecto, Marlen Ballén- Auxiliar de servicios generales, expresa:

...cocino con una proyección diferente, considero que cocinar para los niños es diferente que para los adultos, porque un niño con el solo hecho de ver verduras mal preparadas, ellos no quieren comer. Entonces aquí uno tiene que buscarse la estrategia de que el plato quede lo mejor presentado y aparte de eso que quede rico. (Entrevistas al talento humano de la cocina, 2015)

5.2. Resignificar el alimento

La construcción conceptual sobre el alimento y la alimentación emergen desde diferentes campos del conocimiento como: el derecho, las ciencias de la salud, la economía, la biología, la agronomía y las ciencias sociales. Todas vinculadas a una cadena de producción que las interconecta con la supervivencia y el bienestar humano. Construir la relación entre el ser humano y el alimento para el desarrollo implica integrar estas concepciones en términos tanto teóricos como prácticos.

5.2.1. Desde el derecho

La alimentación se encuentra fundamentada como derecho humano dentro de los instrumentos normativos internacionales, entre ellos, el artículo 25 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos y el artículo 11 del Pacto Internacional de los Derechos Económicos, Sociales y Culturales. El derecho a la alimentación adecuada forma parte junto

con los derechos al vestido y a la vivienda, del derecho a un nivel de vida adecuado para la persona y su familia y a la mejora permanente de las condiciones de existencia, entre otros.

Dentro del marco jurídico, es pertinente mencionar que la educación inicial es una construcción que ha cobrado fuerza recientemente, y que se encuentra reconocida dentro del marco normativo internacional y nacional. Tal es el caso de La Declaración Mundial sobre Educación para Todos, Jomtien, Tailandia, 1990; IX Conferencia Iberoamericana de Educación, Cuba, 1999; Simposio mundial de educación parvularia o inicial: Una educación inicial para el siglo XXI, Santiago de Chile, 2000; Foro Mundial sobre la educación, Dakar, Senegal, 2000; entre otros.

En Colombia la Constitución de 1991 y la Ley General de Educación contemplan la primera infancia dentro de su normatividad. Sin embargo, el Código de Infancia y Adolescencia brinda mayor énfasis en su Artículo 29:

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

Este marco jurídico, donde la protección de la infancia está contemplada como deber de estado, tiene una íntima conectividad con la alimentación y el acceso al agua potable. Pues estas son condiciones *sine qua non* que garantizan el disfrute de los demás derechos. Al respecto, la Oficina de la Alta Comisionada de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos, lo define como

El derecho a tener acceso, de manera regular, permanente y libre, sea directamente, sea mediante compra en dinero, a una alimentación cuantitativa y cualitativamente adecuada y suficiente, que corresponda a las tradiciones culturales de la población a que pertenece el consumidor y que garantice una vida psíquica y física, individual y colectiva, libre de angustias, satisfactoria y digna. (Judisman, 2014)

Frente a este derecho, cabe plantearse si ¿el significado de estar protegidos contra el hambre equivale a tener una alimentación adecuada? Mientras que la protección contra el hambre nos habla de supervivencia, la alimentación adecuada nos compromete con unas condiciones inmersas en una perspectiva de bienestar.

5.2.2 Desde la perspectiva biológica

Desde la biología y la fisiología, una alimentación saludable es concebida como nutricionalmente suficiente, adecuada, equilibrada y completa. Esta alimentación saludable, junto con el acceso al agua potable, nos permite que nuestro cuerpo funcione de tal manera que cubra nuestras necesidades biológicas básicas y de otra parte, previene o al menos reduce el riesgo de padecer ciertas alteraciones o enfermedades a corto, mediano y largo plazo.

Según Arnaiz (2007), la medicina occidental centrada en brindar información y consejos sobre la cantidad y composición de la alimentación, en el peso y la prevención de enfermedades, ha contribuido a privilegiar las funciones biológicas y fisiológicas de los alimentos en detrimento de las funciones sociales. Esta construcción que se basa en la promoción o restricción de ciertos alimentos se encuentra posicionada desde la perspectiva de la enfermedad y la salud, invisibilizando la compleja naturaleza de la alimentación y la cultura.

(Gracia-Arnaiz, 2007), asocia la actual conceptualización de la alimentación a la influencia de la teoría mecanicista (siglos XVII y XVIII) relacionada con la metáfora mecánica del cuerpo (de George Cheyne) en la que el alimento constituía el combustible que abastecía la máquina humana. Es posible reconocer ciertas características de las conceptualizaciones tradicionales de la alimentación y la nutrición, que han ayudado a constituir una visión simplificada, mecánica y fragmentada de la alimentación:

- Concebir el lugar del alimento fundamentalmente en términos de la prevención de la enfermedad, subvalorando así su verdadero potencial en la proyección de la construcción del bienestar.
- Priorizar la visión atomizada o fragmentada de los alimentos en forma de nutrientes, de manera que se categoriza y clasifica el alimento en razón de su composición, cuya descomponibilidad es impulsada por la ciencia. En palabras de Contreras (1995):

De este modo, nuestra sociedad contemporánea, muchas veces, no parece que “coma” carne, manzanas, pan o garbanzos, por ejemplo, si no, tales o cuales cantidades de vitamina tal o cual, de fibra, de tales o cuales minerales, de ácidos grasos poli-insaturados, mono-insaturados o saturados, de hidratos de carbono, lípidos, ácido fólico, calorías, “aditivos”...

- Restar fuerza a la alimentación como acto voluntario que abarca la elección del alimento, y de cómo dicha elección se encuentra influenciada por el ambiente en el que vivimos.

La propuesta hoy día, es extender el debate nutricional, de forma que trascienda de la visión nutricionista al ámbito social y cultural. Trémolières (en Acremant, 2009), afirma:

(...) reducir la nutrición a una ciencia físico-química no satisface más que a profesores de despacho; tomé consciencia de que nuestro tiempo, que había triunfado gracias a una concepción físico-química de su universo, se arriesgaba a morir a causa de ella. No viviendo más que con palabras objetivadas, en un universo informatizado, la vida real, los gestos cotidianos más

elementales se nos escapan. Incluso los que habrían debido tener más que un aspecto del hombre, una habilidad, se han dejado corromper. Perdiendo su lenguaje, perdiendo el conocimiento afectivo, con las intuiciones locas, el hombre se arriesga a morir por lo que produjo su éxito. Ha comido demasiada física. (pág. 26)

5.2.3. Desde la perspectiva cultural

El problema es mucho más complejo. La alimentación no es, exclusivamente, un fenómeno biológico, nutricional, médico. La alimentación es un fenómeno, además social, psicológico, económico, simbólico, religioso, cultural en definitiva, en el más amplio sentido del término.

(Contreras, 1995)

La alimentación como fenómeno complejo debe superar, de un lado la mirada fisiológica dietética nutricional fragmentada; del otro, la economicista, e integrarlas con las dinámicas culturales que hacen parte del hecho alimentario, para abordarlo como un fenómeno biológico y cultural:

En ocasiones, la selección de alimentos que una determinada sociedad realiza de entre los diferentes recursos accesibles y “comestibles” se explica por razones técnicas y económicas. En otras, se considera una cuestión de “gusto” o “sabor” y, muy a menudo, se explica por las “creencias” relativas a la bondad o maldad, fisiológicamente consideradas, atribuidas a tal o cual alimento. También puede explicarse por el “estatus” de los alimentos en el seno de los sistemas de organización y de funcionamiento de la naturaleza que las sociedades humanas han elaborado a lo largo de su historia. (Contreras, 1995, págs. 12,13)

Integrar estas perspectivas implica reconocer que durante el acto alimentario confluyen la biología, la economía, lo social y lo cultural. En coherencia Fischles en (Contreras, 1995) construye los siguientes cuestionamientos sobre la libertad de elección alimentaria:

¿Cómo se ejerce? Y este condicionamiento por la variedad ¿cómo se sufre? ¿Por qué comemos lo que comemos y no otra cosa? ¿Por dónde pasa la línea divisoria entre lo comestible y lo no comestible? ¿Por qué unos productos nos encantan y otros los aborrecemos? (pág. 13)

Para Contreras, los significados simbólicos de los alimentos adicionalmente se despliegan en diversas situaciones propias de las culturas, como en las fiestas y ritos, en los mensajes a nivel publicitario, económico, al representar valores, prejuicios y actitudes, constituyendo a través de ellos un sistema de comunicación, en sus palabras:

...es fácil identificar las personas según lo que comen; del mismo modo que las personas, ellas mismas, se identifican o se “construyen” mediante la comida, tal como lo ha analizado Naranjo). Mediante determinados usos y preferencias alimentarias, un individuo se identifica con un determinado grupo social, étnico o de edad. ... mediante un determinado comportamiento alimentario, un individuo puede expresar su voluntad de integración en un determinado grupo social. (p. 19)

Desde la perspectiva biológica, la alimentación suple la necesidad básica de acuerdo a los requerimientos de calorías y nutrientes para la supervivencia y el crecimiento. Sin embargo, los alimentos en la sociedad cumplen funciones culturales y están presentes en las relaciones sociales a modo de expresión de sentimientos y emociones o como parte de la identidad de las comunidades; además, como mediadores en situaciones de estrés: son utilizados en términos de recompensas o castigos, como parte de la medicina natural de diferentes culturas, como símbolos de determinado status social, entre otros.

5.2.4. Desde la Antroposofía

Para Steiner el conocimiento de la alimentación basado en nutrientes y en lo que él llamaba “lo meramente substancial, pesable y medible” representaba un “detrimento” del aspecto cualitativo de los alimentos frente a una sobrevaloración de sus aspectos cuantitativos:

Hoy, ya no se habla de víveres sino de nutrientes, se desarrolla la nutrición y la dietética influenciadas por la medicina científica con una visión predominantemente cuantitativa de la alimentación.

...el aspecto cualitativo que escapa al peso y a la medida el cual, resulta ser tan importante como el aspecto cuantitativo de los alimentos o en el mejor de los casos más importante aún, cuando se pretende delinear una nutrición adecuada al Ser Humano. (Steiner, Nutrición para la libertad: Bases espirituales de la alimentación. Tomo I. Alimentación del Ser Humano, 2012)

Esta concepción sobre los alimentos fue calificada por Steiner como “puramente materialista”. Sin embargo, desde su perspectiva, detrás de todo lo material o visible, se encuentra lo espiritual. Frente a esta visión, cuestiona el papel de los alimentos y define como función de la antroposofía desentrañar las tareas o fines espirituales detrás de lo físico. “...todo lo que sucede en el mundo físico-sensible, sólo es un proceso exterior, y de qué manera los procesos alimenticios no pueden ser meramente físicos, sino que, como algo físico, sólo pueden ser la expresión de algo espiritual”. (Steiner, 2012, pág. 12)

Steiner reconocía diferentes componentes dentro de los alimentos e igualmente que dichos componentes contribuyen a formar los órganos y sistemas que conforman el cuerpo humano. Dado que los fines del alimento se encuentran en las esferas física, anímica y

espiritual, enfoca su conceptualización en torno a la alimentación bajo lo que él mismo denomina como la “construcción de una nueva dietética, portadora del carácter de la esencia de la ciencia espiritual”

...todo eso implica un caminar , que todos caminemos en una idea frente a lo que significa comer , obviamente no todo es perfecto, hay cosas por pulir, es un transitar, y si preguntaras en un año, habrá cosas diferentes seguramente, pero la intención se mantendrá. (Entrevistas a maestras, 2015)

En la Casa del Sol, como en las escuelas Waldorf, los principios antroposóficos constituyen herramientas argumentativas que permiten el cuestionamiento y la movilización frente a las cuestiones prácticas de la vida, -entre ellas, la alimentación-. En la labor de resignificar y construir sentido en lo cotidiano, la antroposofía se constituye en la herramienta que apoya el cuestionamiento frente a los discursos nutricionales cuantitativos dominantes y adicionalmente impulsa la reflexión para la producción de discursos que fundamentan las prácticas pedagógicas:

La verdad, nosotros venimos a entenderlo el año pasado, veníamos trabajando y lo veníamos cuidando porque es uno de los requerimientos que hace la pedagogía Waldorf, en la pedagogía se cuida mucho la alimentación. Pero nosotros veníamos diciendo –como somos Waldorf entonces cuidamos la alimentación. El año pasado... entendimos que para nosotros, cuando vienen los ojos de afuera, cuando llega la supervisión, la nutricionista nos empieza a acompañar en el proceso, va a la cocina mira las minutas, y dice - pero para ustedes la alimentación es muy importante-, y cuando nos sentamos a revisar con las maestras, el proyecto educativo, los ritmos del día, la planeación de las épocas, nos dimos cuenta que había algo que se repetía constantemente y era la alimentación. (Entrevistas a maestras, 2015)

5.3. Reevaluar el lugar de la alimentación en la educación inicial

La alimentación se encuentra configurada dentro de las prácticas de cuidado en las orientaciones y condiciones normativas (SDIS¹, 2015, Lineamientos y Estándares de Educación Inicial) aunque el avance en términos de construcción normativa es significativo, aún predomina una perspectiva cuantitativa y fisiológica. Aún son pocos los elementos que sobre la alimentación como construcción pedagógica, cultural y social para el desarrollo se pueden encontrar.

Una educación que privilegia el desarrollo, fundamentalmente se distancia de la educación tradicional, basada en cuestionamientos sobre los fines de la misma. Pensadores como Steiner, Dewey, Montessori, Rousseau se encuentran en el marco de una tradición de pensadores integrales humanistas. Naranjo (2010, p.133), lo enuncia claramente “ya es hora de que tengamos una educación para el desarrollo humano”

¿Qué tipo de educación sugiere el viejo modelo de desarrollo? La educación para el crecimiento económico requiere de aptitudes básicas, alfabetización y competencia matemática. También necesita algunas personas que tengan conocimientos más avanzados de informática y tecnología. Sin embargo, la igualdad de acceso a la educación no reviste tanta importancia para este modelo. (Nussbaum, 2010, pág. 31)

El cuestionamiento sobre una educación pensada para la producción, enfoca el vacío que genera esta perspectiva frente a la necesidad de la construcción de una sociedad mejor y sobre sus verdaderos intereses “tal vez debamos preguntarnos si la educación, a sabiendas o no, no es el brazo secreto de este sistema opresor: una institución cómplice del sistema económico,

¹ Secretaría de Integración Social

que en vez de ayudar a la conciencia humana y al equilibrio de la sociedad está sirviendo a la perpetuación del *status quo*” (Naranjo, p.136)

Actualmente la concepción de Educación Inicial es un claro ejemplo de dicho distanciamiento. La tensión existe entre una educación para el desarrollo frente a una educación tradicional centrada en procesos entendidos como formativos, priorizando un futuro para los niños, aún a costa de su infancia presente. Es así como durante esta etapa se dirimen diferentes tensiones, creando una línea invisible entre el cuidado considerado o subvalorado en términos de asistencialismo y las prácticas de cuidado y lo concebido como “pedagógico”, al respecto:

...esta diferenciación entre asistencialismo y trabajo pedagógico es uno de los problemas más sentidos en la educación de los primeros años, aunque no se puede desconocer, como se ha mencionado con anterioridad, que para las instituciones públicas de bienestar ha existido una intencionalidad e incluso orientaciones precisas para que el aspecto pedagógico se complemente con los aspectos de cuidado. (SDIS, SED, 2010, p. 19)

Otra tensión entre preparar para la educación formal o potenciar el desarrollo:

Una tendencia hacia lo que podríamos llamar el potenciamiento del desarrollo, minoritaria pero fuerte, y una tendencia de preparación para la primaria que es mayoritaria. La tendencia de potenciamiento del desarrollo surge desde los años 70 y se ha venido trabajando sobre todo con las artes, la literatura y el juego. (ídem, p.19)

Que finalmente concluye sobre el tema:

...tomamos distancia de su postura frente a que la Educación Inicial centre su trabajo en el desarrollo de competencias entendidas como el hacer, saber hacer y poder hacer. Consideramos que el proceso de construcción de sentidos del mundo es un proceso complejo, que abarca múltiples aspectos físicos, sociales y culturales, tanto internos como externos, que no se traduce exclusivamente en “haceres”, sino que encierra comprensiones, saberes, sensaciones, sentimientos, capacidades, habilidades, y que por lo tanto dicho proceso puede ser más

reconocible cuando planteamos el concepto de potenciamiento del desarrollo ligado a las diferentes dimensiones del ser humano. (ídem, p.22)

Tales argumentos constituyen la base fundamental para la construcción de una educación inicial que se distancia de la educación preescolar, al construir un nuevo sentido. Tal es el caso del enfoque de atención integral a la primera infancia que se proyecta desde una perspectiva de derechos humanos, cuyos elementos primordiales son el cuidado calificado y el potenciamiento del desarrollo. Este enfoque reconoce dentro de su práctica una intencionalidad que se encuentra estructurada y fundamentada a partir del saber pedagógico y admite que cuidado y potenciamiento del desarrollo se articulan y acontecen simultáneamente y que no son posibles el uno sin el otro. En palabras de las maestras:

En la medida que yo como ser me desarrolle, el proceso académico va de la mano, muchas veces uno le apunta al proceso académico y motila el ser, lo deja a un lado, si como maquinitas que acumulan la información. Pero si yo no uso esa información en mi vida práctica, la voy a olvidar. Nosotros tratamos que los niños generen realmente el interés por su propio cuidado, y por eso adelantan una cantidad de procesos en lo personal -que no se mide, que no se mide de ninguna manera-. (Entrevistas 2015)

5.3.1. Expansión hacia la conciencia humana social

Verso alimentos

*Tierra esto tus frutos nos dió
Sol esto tu luz maduró,
Sol y tierra bien amado
Nunca seréis olvidado*

La cadena alimentaria en sí misma establece una forma de relación entre el ser humano, y todos los seres vivos. El alimento conecta al ser con la naturaleza y en dicha relación se encuentra inmerso gran parte del sentido de lo que somos. Al respecto Moacir Gadotti (2002):

Implica un equilibrio del ser humano consigo mismo y, en consecuencia, con el planeta (y más aún, con el universo). La sustentabilidad que defendemos se refiere al propio sentido de lo que somos, de dónde venimos y hacia dónde vamos, como seres con sentido y dadores del sentido de todo lo que nos rodea. (pág. 31)

Redimensionar el papel de la alimentación y el alimento como conector dentro de un nuevo proceso de comprensión de la relación del ser humano como parte de la naturaleza y la humanidad y su significado para el desarrollo, representa uno de los principios de la antroposofía como “nutrición y evolución oculta” (Steiner, 2012), en palabras de las maestras de la Casa del Sol:

Entonces la alimentación allí juega un papel muy importante, porque nosotros como seres humanos somos seres naturales, somos seres vivos, que tenemos unas funciones que están transversalmente relacionadas con un universo. Nosotros como seres humanos con lo que hacemos afectamos negativa o positivamente todo este sistema. (Entrevistas, 2015)

Esta relación se evidencia aún más hoy, cuando formamos parte de un mundo globalizado y la interdependencia es aún mayor. Las decisiones básicas de consumo afectan a personas que pueden encontrarse muy distantes. Decisiones que hacen parte de la vida cotidiana dentro de una conexión como ciudadanos del mundo. Para La Casa del Sol, cultivar “el sentido de lo que somos” es parte de su quehacer,

Nace el nombre de Inti Huasi, además porque el nombre nace también de la relación que tenemos con el alimento, porque empezamos a reunir todas las características que tenía el proyecto, y veíamos que la carga indígena era muy fuerte, la relación con la tierra, los sistemas rítmicos con el universo, entonces por eso buscamos un nombre así, es Quechua (Entrevistas a maestras, 2015)

Como parte de su cotidianeidad, la Casa del Sol utiliza representaciones sobre el ser humano incorporado en el gran todo universal. Entonces la situación de la alimentación en la

humanidad, se convierte en un tema de interés común. La decisión cotidiana hace parte de la construcción de una nueva sociedad, la alimentación debe ser conectada con el sentido de esta construcción en una apuesta por un mundo mejor.

En estos términos es posible acercarse a la concepción de Steiner frente a denominar la alimentación como “una cuestión relacionada con la vida material como expresión de algo espiritual”. Ese vínculo que nace al reconocer esa relación como sustento de la vida misma en términos de Mingol (2009) se puede concebir como la construcción de una nueva “filosofía del cuidar”.

5.4. Una filosofía de cuidado

Que lo que yo recibo en mi casa, también lo reciba en el colegio de manera saludable, que si en mi casa se tiene cuidado con la alimentación, en el lugar donde paso más tiempo, que es en el jardín o un colegio, también lo haga, también lo reciba, y que si en el colegio lo hace y en mi casa no, que el colegio sea la posibilidad o el puente que permita que mis padres reciban las herramientas necesarias para que yo en casa también lo trabaje.

Entrevistas a maestras, 2015

El sentido del valor del cuidado para el desarrollo se encuentra descrito por Irene Comins Mingol, la autora presenta los argumentos por los que las tareas de atención y cuidado son fundamentales para el desarrollo humano. “Las tareas de atención y cuidado son necesarias para la satisfacción de las necesidades básicas de todo individuo, son fundamentales para la supervivencia y el bienestar. Por ello son consideradas importantes para el desarrollo humano y también para la existencia de justicia social (p. 87). Sin embargo, enfatiza en que este hecho no es el único que las hace importantes. “La atención y el cuidado suministran por

sí mismas la necesidad de afecto y apoyo emocional que todos los seres humanos tenemos. Son la mejor muestra del reconocimiento que todos los seres humanos necesitamos”. (p.88)

El cuidado como una construcción revalorada, representa un beneficio mutuo, no solo “para el beneficiario sino también para el donador”, en la Casa del Sol este beneficio enfocado a través de la alimentación se encuentra en los diferentes entornos:

- Familiar

“Papá, mi maestra dice que me disponga a comer, apaga el televisor, vamos a comer en paz, siéntate a comer” (Taller con familias)

- Talento humano

“Y a nosotros a estas alturas que tenemos nuestros años, es para que nosotras nos cuidemos y por qué no? si cuidamos a los niños, por qué nosotras no, debemos cuidarnos para nuestra vejez, comer mucha fruta, verdura, cereal, ensalada. Hemos aprendido a cuidar nuestra salud”. (Talento humano de la cocina)

- Institucional

Y descubría lo mismo, que la alimentación es parte de, en las instituciones educativas se vende el almuerzo a los niños. Los niños tienen hora de descanso, tienen que tomar su merienda, pero realmente no había una filosofía de preocupación, en ese momento no la descubrí, por todos los espacios donde yo estuve, sentía que la alimentación no era parte del proceso educativo. Sencillamente era simplemente una necesidad por satisfacer. Las minutas de los almuerzos que se entregaban eran almuerzos para que los niños comieran, entonces uno veía el día de la hamburguesa, el día de los perros calientes, los nuggets apanados, el día del espagueti. Esto es lo que más había en estas instituciones, muchas harinas, yo veía que se consumían muchas harinas, pero realmente no había una preocupación. Es cierto que hoy ya ha empezado a generarse otro tipo de inquietudes, por ejemplo he visto que en instituciones educativas se han empezado a preguntar por las

cooperativas, por lo que venden, por los paquetes que consumen los niños. (Entrevistas a maestras, 2015)

Sin embargo esta filosofía del cuidado ha representado para la Casa del Sol, que los procesos de formación y autoeducación del talento humano sean enfocados en reconocer como centro las verdaderas necesidades del niño y en saber responder a ellas, parte de este proceso es denominado por la Pedagogía Waldorf como “la recuperación de la presencia genuina”, en palabras de las maestras:

...cuando llega el personal nuevo, llegan maestras nuevas, la primera capacitación que les damos es el momento de acompañar a la hora de la comida. Les decimos, es tu presencia, tu alimentas ese espacio, una de tus tareas es acompañar a los niños en el momento de la comida. Dentro de nuestra mirada tradicional eso para una maestra genera como cuestionamiento -¿tengo que pasar el reporte si come o no come?- No, tienes que hacer presencia total en el momento de la comida, es decir que tu sirves, y si tu reconoces y actúas de acuerdo a las particularidades de cada niño y cada niña, y comes con ellos porque eres el ejemplo que ellos imitan. (Entrevistas 2015)

Constituirse a sí mismas como el ejemplo a imitar implica para las maestras un proceso de transformación constante -maestro a niño y viceversa-, es así como las maestras modifican también sus propios hábitos y conductas de alimentación:

...Aquí he comido cosas que no había probado antes, que no me han gustado mucho, pero me esfuerzo por demostrar gusto, panes integrales, semillitas que mezclan con el arroz... (Entrevistas a maestras, 2015).

En palabras de las maestras, recobrar la humanidad del comedor es una prioridad, que hace parte de la filosofía de cuidado y a su vez de la antroposofía:

(...) más que pensar en un menú para todo el mundo, es ¿cómo creamos una filosofía de alimentación que sea saludable, donde yo como institución educativa tenga que velar por todos los niños y las niñas, y que sus necesidades sean satisfechas? Pero teniendo en cuenta esas características que habitan allí, sus cuerpos, sus necesidades familiares, me parece que eso le falta preguntarse a la norma, ese tipo de diferencias. (Entrevistas a maestras, 2015)

5.4.1. Implicación activa de los niños en el mundo

Una nueva relación surge. Desde esta perspectiva los niños aprenden al implicarse en el mundo a través de las experiencias. El educador acompaña, orienta, propone como parte de un consenso en el que los niños participan en la discusión, la reflexión y el análisis.

Dewey (en (Nussbaum, 2010, pág. 73) plantea como problema central en los métodos educativos convencionales la pasividad que engendra en los alumnos. Las escuelas son tratadas como espacios para escuchar y absorber, pero nunca se prioriza el análisis, la indagación y la resolución de problemas.

Las reflexiones y preguntas generadas por las experiencias en la Casa del Sol, se reconocen como planteamientos valiosos que permiten movilizar las comprensiones de los niños en torno al mundo que les rodea.

5.5. La dimensión social del comer - la relación con el otro

El compartir de los alimentos es un encuentro democrático donde con tolerancia acepto el plato de mi amigo así no sea igual al mío. Respetando las costumbres de los demás...

Entrevistas a maestras, 2015

El hecho alimentario, atravesado por el fenómeno de la globalización que impacta en nuestras sociedades, requiere de una aproximación y tratamiento multidimensionales, que contextualice la alimentación en el marco de una cultura (Toscano et al., 1994 en Argentina, Ministerio de Educación. FAO, 2009)

La visión antropológica de la alimentación privilegia las relaciones sociales. La comensalidad es la forma en que los alimentos se comparten. Desde los estudios antropológicos, es un momento privilegiado para la reproducción física y social de los individuos y los grupos. El lenguaje en este campo no es el de nutrientes, ni la química, es el de comida y cocina. Comer es la práctica social y en ella se encuentran los saberes e intenciones propios de cada cultura y tiempo.

De esta manera la relación cultural con los alimentos, en sus preparaciones, métodos de conservación, utilidades medicinales y la forma en que se comparten, encierran saberes e intencionalidades que constituyen parte de nuestra identidad.

Comprender las dinámicas de alimentación y la nutrición no sólo se trata de explicar en términos de la ciencia lo que deberíamos comer y cómo comerlo (acceso y prácticas), es necesario reconocer los saberes sobre alimentación que ya están allí, es decir los significados y sentidos sobre los alimentos y las formas de consumirlos que se encuentran relacionados con las razones de elección e incorporación. Al respecto, la maestra Lucía relata un ejemplo en la Casa del Sol:

(...) Hablando de la biodiversidad también llegaron familias indígenas, que tenían unas costumbres propias en la manera de alimentarse, no solo por los frutos naturales que consumían, sino por la manera como llevaban el alimento a la boca. La tranquilidad con la que llegaba la mamá y empezaba a lactar sin ningún tipo de dificultad, de prejuicios, eran otras costumbres, una gama de posibilidades y de familias en un mismo lugar de las cuales tuvimos que aprender de todas. Y buscar un punto de equilibrio. (Entrevistas a maestras, 2015)

Durante los momentos de alimentación, al compartir los alimentos, se despliegan significados y sentidos que reflejan valores y virtudes como mensajes que construyen nuestra cultura.

Nosotros buscamos que los niños desde muy pequeños ayuden a servir la mesa ayuden a compartir entre ellos mismos su atención digamos que hasta que no todos tengan el alimento no damos el agradecimiento para poder consumir. Son detallitos que a veces se pasan por encima, pero aquí tratamos de cuidarlos tanto, porque sabemos que son los que realmente alimentan. (Entrevistas a maestras, 2015)

5.6. Hacia la pedagogía alimentaria para el desarrollo humano

La FAO (2011), considera la educación alimentaria y nutricional como la “estrategia preferente”, es decir, un potenciador principal para lograr las metas frente a la promoción de los parámetros nutricionales científicamente adecuados, y desde una perspectiva de brindar la información necesaria para la toma de decisiones acertadas de consumo.

La promoción de regímenes alimentarios nutricionalmente adecuados para todos los consumidores es una meta fundamental de la FAO y un elemento crucial de la labor general de las Naciones Unidas encaminada a mejorar la salud y bienestar de las poblaciones así como a fomentar el desarrollo social y económico. (p. 2)

Sin embargo algunos autores plantean la necesidad de conceptualizar desde una mirada más amplia temas asociados al campo de la salud como es el de la alimentación humana, entre ellos, Andrien y Beghin (2001), quienes califican la educación en nutrición como poco eficaz “suscita el escepticismo y hasta el rechazo de muchos responsables de la salud pública”. Describen el disgusto de los especialistas en nutrición sobre el tema, dado el hecho de reconocer que los comportamientos son la base de la mayoría de los problemas de nutrición y que modificarlos es el proceso esencial. Por otro lado describen el papel a cumplir por parte de

los educadores, pero cuyos modelos y métodos no se adaptan instantáneamente a los procesos de educación en nutrición.

Contreras (2005), resalta como contradicción el hecho de que si bien científica y tecnológicamente puede concebirse esta época como la que mayor conocimiento ha alcanzado sobre la composición química de los alimentos, al reconocer su estructura, contenido detallado de nutrientes y efectos sobre el organismo, -a pesar de los avances y la inversión-, los resultados en cuanto a condiciones nutricionales son también cuestionables, “En efecto, hoy, cuando la disponibilidad de alimentos es mayor que nunca, y cuando el conocimiento sobre los mismo también es mayor que nunca, no parece que “comamos bien” de acuerdo a los cánones nutricionales existentes” (p. 10).

Las conductas humanas relacionadas con el consumo alimentario no pueden seguir siendo consideradas de forma fragmentada en la que se puede modificar una parte sin reconocer el todo y su interrelación dentro de un contexto cultural.

Como errores conceptuales frente a la construcción de procesos de educación nutricional, los autores exponen entre los más frecuentes: el insuficiente análisis de las causas, el desconocimiento del contexto cultural (considerando el hecho de que los mecanismos psicológicos y sociales que forman parte de los comportamientos y su adquisición son desconocidos o ignorados por los nutricionistas), esto sumado a la ausencia del análisis de los significados y representaciones de los alimentos, así como su lugar en los rituales como parte de la cultura de cada comunidad.

Sumado a todo esto, los autores enfatizan en que la educación nutricional se base en “un modelo ingenuo de la modificación de la conducta humana”, cuya perspectiva se fundamenta en una selección “racional” de los hábitos y comportamientos alimentarios. Los conocimientos que adquirimos influyen en nuestras actitudes, lo que conduce a modificar nuestros comportamientos. Esto se representa comúnmente como el modelo KAB:

Knowledge-----Attitude-----Behaviour
(Conocimiento) (Actitud) (Comportamiento)

Este postulado es doblemente falso. Primeramente, la adquisición de conocimientos no produce necesariamente una modificación del comportamiento. Recíprocamente, los nuevos hábitos pueden generarse en ausencia de todo conocimiento racional. Adicionalmente consideran que esta concepción “racional” de la nutrición, basada en la transmisión de información, subestima el conocimiento sobre los múltiples factores que hacen parte de la adopción de un comportamiento, factores internos y externos. “El saber no es suficiente”, uno de estos factores subestimados es la motivación: “Como una clase escolar obediente, lista para conformarse con sus directrices. La realidad es del todo diferente. Para cambiar su manera de vivir, el individuo debe ser motivado”. (p.26)

Otras de las características de la tradicional educación alimentaria y nutricional mencionadas son:

- El aislamiento del canal de comunicación: la discordancia entre los mensajes sobre el tema que emite el nutricionista, el educador, el médico. La falta de articulación entre los profesionales produce diferentes mensajes aislados.

- La falta de integración a una política de salud: si bien los autores la inscriben dentro de una política de salud, la educación nutricional debería estar concebida en términos de una política de desarrollo transversal que integra teorías y acciones entre los diferentes sectores.
- La educación en nutrición como un proceso vertical descendente: desde un discurso de un educador a una persona o grupo de personas para educarlo.

Otros errores clasificados como metodológicos son la imprecisión de los objetivos educativos, la formulación inadecuada de mensajes, la actitud autoritaria del educador, la elección reducida de las modalidades de aprendizaje, utilizando prácticas educativas que recurren muy poco a la experiencia directa.

Andrien y Beghin (2001) resaltan también cómo los programas de nutrición pueden ser utilizados como formas de “manipulación política de las poblaciones a favor del poder establecido”. Su propuesta para la educación alimentaria y nutricional se apoya en una gran participación de la población correspondiente.

En concordancia con lo anterior, es válido anotar aquí un análisis de los referentes pedagógicos en las intervenciones educativas en salud y nutrición, realizado por Teresita Alzate Yepes (2006), profesora de la escuela de Nutrición y Dietética de la Universidad de Antioquia:

La mayoría de las intervenciones educativas en salud y nutrición no cuenta con referentes pedagógicos explícitos que orienten las acciones para el logro de los objetivos propuestos y los referentes implícitos son tanto de educación formal no formal e informal, aunque corresponden a la modalidad de la experiencia, configurando un eclecticismo no intencionado. (Alzate, 2006, pág. 29)

6. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

La sistematización de la experiencia sobre la construcción de relación entre el ser humano y el alimento en educación inicial de la Fundación Inti Huasi, ha permitido reconocer un conjunto de saberes, formas de acción, sentidos y significados construidos por todos -niños, padres, maestras, talento humano-. A continuación se presentan las principales conclusiones de esta investigación:

1. La pedagogía Waldorf ha sido seleccionada por las familias que forman parte de este proyecto como la alternativa que responde a sus necesidades y cuestionamientos frente a la educación tradicional, como la propuesta pedagógica que desde su perspectiva privilegia el desarrollo de sus hijos. Las familias reconocen en la pedagogía una fuente de recursos para la reflexión y la co-construcción de nuevas prácticas que dan respuesta a las necesidades de sus niños, en un proceso del que forman parte activa.
2. El proyecto pedagógico define un compromiso institucional de construcción dialógica de la que hacen parte los niños y sus familias, de la mano de las maestras y el talento humano de la fundación. A partir de allí, se reconoce el lugar de la alimentación como parte de su construcción pedagógica, fundamentada en el reconocimiento de las particularidades, y cuyos recursos pedagógicos se encuentran constituidos a partir de los principios antroposóficos que hacen parte de la pedagogía Waldorf.
3. En el recorrido histórico de la experiencia se expone la relación del ser humano con el alimento, como una construcción integradora que permite movilizar la comprensión del

sentido en tres instancias significadoras, una es la relación con la naturaleza, de donde proviene el alimento, una segunda se da con los otros, a través de las prácticas sociales y culturales, en las que el alimento juega diversos papeles simbólicos que da cuenta de lo que somos y pensamos, y una última instancia con nosotros mismos. De esta manera la relación con el alimento atraviesa diferentes, entornos visibilizando la forma de ser y estar en el mundo que nos rodea.

4. La construcción colectiva y el empoderamiento de la familias y del talento humano de la fundación Inti Huasi, constituyen las fortalezas que han permitido la superación de diversas dificultades durante el transcurso de su existencia. Dificultades de índole económica, cultural, relacionales, a nivel grupal e individual, en su momento generaron crisis que constituyen fuentes de reflexión y construcción de bases sólidas para el trabajo pedagógico en torno a la alimentación. Dichas dificultades son hoy parte de su historia y han fortalecido su identidad frente al trabajo con las familias, y consolidado la institución Waldorf en Bogotá, como aquella que profundiza sobre la construcción colectiva de prácticas pedagógicas para la relación entre el ser humano y el alimento.
5. Los principios antroposóficos son un recurso que apoya la reflexión y la construcción de nuevas prácticas cotidianas con los niños y sus familias, en especial las de alimentación. Los cuestionamientos de Rudolf Steiner respecto a las transformaciones del sistema de producción alimentaria, al lugar del alimento en el desarrollo humano desde la perspectiva biológica, fisiológica y cuantitativa; a la relación entre salud y educación y su visión de una educación acorde a las necesidades del niño; entre otros, permiten enriquecer una

nueva construcción contextualizada que da respuestas a la necesidad sentida por los niños y las familias de una comunidad de Bogotá.

6. La experiencia pedagógica para la construcción de la relación entre el ser humano y el alimento en educación inicial, ha propiciado la construcción de formas de acción dirigidas a potenciar el desarrollo infantil, que son posibles en un proceso comprometido con las familias y la comunidad, y que ejercen un impacto de desarrollo humano sobre ellas mismas. Lograr que cada forma de acción sea el resultado de un proceso de construcción participativa con las familias, a través de un ejercicio continuo de reflexión cuya base son el diálogo y los acuerdos. Esto se basa en un compromiso inicial de coherencia e integración entre las prácticas en la casa y en el jardín, unidas por la comprensión de lo que se hace y para qué se hace. Dicha comprensión y acción, motivada por el bienestar de los niños y niñas, impacta los diferentes ámbitos sociales. Por un lado el ámbito familiar, donde los adultos reconocen otras formas de hacer las cosas; y cuyas implicaciones trascienden a lo social, cultural y ecológico.

7. La experiencia pedagógica de Casa del Sol, parte de reconocer la relación del ser humano con el alimento, como una necesidad que trasciende la visión biológica y mecánica del alimento y resignifica su rol en las prácticas culturales y sociales. La alimentación como una construcción social, supera los postulados disciplinarios para ubicarse en la cotidianidad de las prácticas diarias, en el que el alimento cumple múltiples papeles simbólicos.

8. El alimento y la alimentación en Inti Huasi, son considerados como elementos y momentos privilegiados que aportan sentidos y significados a los niños, que movilizan su comprensión sobre su relación consigo mismos, con los demás y con el mundo que los rodea. La pedagogía Waldorf desde su visión integra la comprensión de la alimentación como momento de supervivencia que brinda oportunidades para el desarrollo, que como interacción natural permite la integración entre lo biológico, emocional, social, cultural y ecológico.
9. Los saberes, formas de acción, sentidos y significados construidos en torno a la relación entre el ser humano y el alimento fomentan el desarrollo de los niños y sus familias, así como del talento humano que acompaña dichos procesos.
10. Los elementos y características que emergen de esta experiencia, pueden ser fuente de reflexión para la construcción de nuevas formas de acción pedagógica contextualizadas que permitan resignificar el lugar del alimento y la alimentación para el desarrollo humano.
11. Reconocer la primera infancia como etapa oportuna y decisiva para la construcción de hábitos de alimentación saludable, requiere superar los procesos tradicionales de educación alimentaria y nutricional, a través de construcciones contextualizadas y participativas que propicien el desarrollo de los niños y sus familias. La primera infancia representa una fuente de múltiples oportunidades para el desarrollo humano que deben ser visibilizadas desde las prácticas pedagógicas en educación inicial.

12. La calidad de la alimentación debe considerarse como una construcción participativa y contextualizada, fruto de los saberes, productos y cultura alimentaria propios de cada comunidad, que junto con las teorías nutricionales, permita a los niños, familias y talento humano institucional, reconocer las intencionalidades y fundamentos que mantienen, modifican o cambian sus prácticas cotidianas de alimentación, teniendo en cuenta la selección, conservación, preparación y consumo de alimentos como parte de su identidad cultural.

13. Frente a las dinámicas económicas y sociales de globalización y homogenización alimentaria, que promueven el consumo de alimentos cuyo procesamiento atenta contra la salud y desarrollo humano, y al compromiso de sustentabilidad y respeto por el medio ambiente, es imprescindible definir unos mínimos parámetros de protección en términos de alimentación, que actúen como “filtro” para la construcción de la relación entre el ser humano y el alimento. Así, desde la primera infancia, se deben garantizar los derechos de los niños a la salud, a ser educados para la salud, a la alimentación adecuada, y a un medioambiente sano y sustentable.

14. Las formas de acción para la construcción de la relación entre el ser humano y el alimento como una cuestión pedagógica se encuentran articuladas con los saberes, sentidos y significados que forman parte del proyecto pedagógico de la fundación Inti Huasi. En coherencia responden en las prácticas cotidianas a los fundamentos e intencionalidades concertados participativamente con los niños, las familias y el talento humano institucional.

15. La educación alimentaria y nutricional, en el contexto de la educación inicial, debe ser resignificada y expandir su sentido como pedagogía alimentaria. Debe construir sus prácticas a partir del reconocimiento de las necesidades, características y particularidades de las comunidades, y fundamentarlas a través de procesos de construcción participativa que integren saberes e intencionalidades. Se deben acoger las teorías como fuentes de reflexión y cuestionamiento y no como verdades incuestionables. “Los niños como grupos prioritarios que deben recibir educación alimentaria y nutricional, puesto que son consumidores actuales y futuros, que necesitan adquirir patrones alimentarios saludables y perdurables “. (FAO , 1998).

16. Las formas de acción pedagógica para la construcción de hábitos de alimentación saludable en la Fundación Inti Huasi, involucran a los niños, las niñas y sus familias como “parte de”. Es un proceso constituido por etapas en las que los niños y niñas hacen parte activa de la valoración de múltiples alimentos saludables. Estos se convierten en fuentes de interacción de diversos ambientes que movilizan su comprensión de qué son y para qué sirven, constituyéndose en un acercamiento amable hacia su reconocimiento y consumo en espacios llenos de comprensión y afecto.

RECOMENDACIONES

1. La alimentación como una práctica de cuidado debe ser un tema de reflexión que se manifieste dentro de los proyectos pedagógicos. En ellos debe profundizarse el papel que juegan las interacciones naturales como oportunidades para el desarrollo infantil y definir sus formas de acción.
2. Dentro de la atención integral a la primera infancia se debe resignificar el papel de la alimentación desde una visión compleja del ser humano. Debe considerarse más allá de su impacto biológico, y trascender a la dimensión psicológica, social, cultural, económica y ecológica.
3. Las formas de acción para la formación de hábitos de alimentación saludable deben ser construidas dentro del contexto en el cual se van a implementar. Contar con la participación de los diferentes actores que forman parte de cada servicio de educación inicial, permite reconocer sus características y particularidades como elementos fundamentales de la atención integral a la primera infancia.
4. Las políticas públicas sobre alimentación para la primera infancia dirigidas a los servicios de educación inicial, deben orientarse en dos líneas de acción. Una de protección –dentro y fuera de las instituciones- frente a la publicidad y mercadeo de productos industrializados que afectan la salud de los niños y niñas. La segunda, debe enfocarse en parámetros de formación de hábitos alimentación saludable.

5. La política pública debe establecer parámetros de acción para que todos los jardines infantiles, tanto públicos como privados, construyan acciones de educación para la salud como parte de sus proyectos pedagógicos. Con el fin de que niños, niñas y familias incluyan en sus prácticas cotidianas estilos de vida saludable, entre ellos los hábitos de alimentación.

6. Una verdadera calidad en la alimentación infantil debe ser vista como una construcción social producto del diálogo de los diferentes actores. Donde las acciones sean el resultado de consensos sobre el análisis de sus impactos en el desarrollo humano, social y la sostenibilidad ecológica.

7. Es necesario generar investigaciones que permitan reconocer otras propuestas que relacionen la alimentación con el desarrollo humano en el ciclo de educación inicial. Con el fin de enriquecerlo con argumentos y herramientas para la formación de hábitos de alimentación saludable. Investigaciones que permitan relacionar los conocimientos nutricionales de las familias y sus prácticas de alimentación con la construcción de formas de acción en los servicios de educación inicial.

8. Poner en marcha programas de formación que permitan sensibilizar al talento humano de los jardines infantiles sobre el lugar del alimento para el desarrollo infantil. Teniendo en cuenta que los saberes y acciones que han construido sobre el tema. Así mismo promover que cada jardín infantil reconozca las formas de alimentación que utilizan las familias de los niños y niñas de su proyecto y defina formas de acción propias.

9. Continuar ampliando los conocimientos sobre la relación de la alimentación con el desarrollo de los niños y niñas y sobre las estrategias para potenciarla. Es indispensable que la alimentación forme parte de la reflexión pedagógica de los servicios de educación inicial, para ello la alimentación debe ser incluida como parte del quehacer pedagógico con el fin de enriquecer las prácticas entorno a los momentos de alimentación.

10. Los alimentos deben ser incluidos como herramientas privilegiadas en el diseño de proyectos pedagógicos dirigidos a la primera infancia. Deben aprovecharse las características organolépticas de los alimentos, porque estimulan sus experiencias sensoriales y permiten el contacto libre y el acercamiento a texturas, consistencias, temperaturas, colores, olores y sabores para reconocer y motivar el consumo de alimentos saludables de manera oportuna.

REFERENCIAS

- Acremant, J (2009). *Alimentarse hoy: Hacia una nueva consciencia de las opciones nutritivas*. Ed. Rudolf Steiner.
- Aleu, E. L. (2004). *Educación en los tres primeros años*. Madrid: Teleno.
- Alzate, Y. T. (2006). *Desde la educación para la salud: Hacia la pedagogía de la educación alimentaria y nutricional. Perspectivas en Nutrición Humana*.
- Andrien, M., & Beghin, I. (2001). *Nutrición y comunicación e la educación en nutrición convencional a la comunicación social en nutrición*. México, D.F.: Universidad Iberoamericana.
- Contreras, J. (1995). *Alimentación y cultura necesidades, gustos y costumbres*. Barcelona: Universitat de barcelona Publicacions.
- Dahlberg, G., Moss, P., & Pence, A. (2005). *Más allá de la calidad en educación infantil Perspectivas posmodernas*. Barcelona: Graó.
- FAO. (2011). *La importancia de la Educación Nutricional . Grupo de Educación Nutricional y de Sensibilización del Consumidor*. Roma.
- Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía: Saberes necesarios para la práctica educativa*. México D.F.: Siglo XXI.
- Gadotti, M. (2002). *Educación o ía de la tierra*. México: Siglo Veintiuno.
- García, F. R. (1997). Posibilidades educativas y terapéuticas de la alimentación en el niño pequeño con deficiencias. *Revista de Educación Especial*, 23, pp. 89-99.
- Garzón, R. J. (2012). *Documentos referentes y recomendaciones para la identificación y sistematización de experiencias pedagógicas significativas en educación inicial en el marco de una atención integral*. Ministerio de Educación Nacional, Dirección de primera infancia, Bogotá. Ministerio de Educación Nacional.

- Glückler, M. L. (2006). *Salud a través de la educación: Un reto para pedagogos, médicos y padres*. Goetheanum.
- Gracia-Arnaiz, M. (2007). Comer bien, comer mal: la medicalización del comportamiento alimentario. *Salud pública de México*, 49 (3), 236-242. Recuperado en 28 de septiembre de 2014, de [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=50036_3634200700300009\\$Ing=es&ting=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=50036_3634200700300009$Ing=es&ting=es)
- Hilmar-Jezek, K. (2014). *Pedagogía Waldorf: Una Educación que Integra el Pensar, el Sentir y el Hacer; que Revaloriza lo Moral y la Conciencia, para una Mejor Convivencia Dentro y Fuera de la Escuela*. Obtenido de <http://leerahora.com/kytka-hilmar-jezek-pedagogia-waldorf-una-educacion-que-integra-el-pensar-el-sentir-y-el-hacer-que-revaloriza-lo-moral-y-la-conciencia-para-una-mejor-convivencia-dentro-y-fuera-de-la-escuela-spa/>
- Jara, H. O. (2012). *La sistematización de experiencias, práctica y teoría para otros mundos posibles* (1ª Edición ed.). (C. d. Alforja, Ed.) San José, Costa Rica: Publicaciones Alforja.
- Jusidman-Rapoport, C. (2014). *El derecho a la alimentación como derecho humano*. Artículo especial. *Revista Salud Pública Mex* 56 supl I: S86-S91.
- L'Ecuyer, C. (2012). *Educación en el asombro*. Plataforma editorial.
- Mejía, M. R. (2010). Las pedagogías fundadas en la investigación. Búsquedas en la reconfiguración de la educación. *Revista Internacional Magisterio*, 42, 16-26.
- Naranjo, C. (2013). *Amor a la educación para cambiar el mundo*. Barcelona: La Llave.
- Nussbaum, M. C. (2010). *¿Por qué, ¿cómo? ¿Por qué, ¿cómo? odi in fines de lucro o por qué la democracia necesita de las humanidades*. Madrid: Katz.
- OPS, OMS. (2003). *Alimentos y bebidas ultraprocesados en América Latina, tendencias, efecto sobre la obesidad e implicaciones para las políticas públicas*.

- Osorio E., J. W. (2002). Desarrollo de la conducta de alimentación en la infancia y sus alteraciones. *Revista chilena de Nutrición*, 29 (3), 280-285.
- Ospina, W. (2012). *La lámpara maravillosa*. Bogotá: Mondadori.
- Pulido González J., M. C. (2013). Las rutinas en educación inicial: entre la mecanización y la transformación. *Educación para la primera infancia, Educación y ciudad*, 24.
- Reichert, E. (2011). *Infancia, la edad sagrada: Años sensibles en que nacen las virtudes y los vicios humanos*. Barcelona: La Llave.
- Rodríguez, F. (14 de Agosto de 2015). <http://reevo.org>. Recuperado el Enero de 2016, de <http://reevo.org>: <http://reevo.org/columna/no-somos-una-educacion-en-libertad-sino-para-la-libertad/>
- Serra, L. (2005). Comer en la escuela ¿Una oportunidad perdida? (A. d. Sensat, Ed.) *Infancia: educar de 0 a 6 años*(9).
- Steiner, R. (1991). *La educación del niño desde el punto de vista de la antroposofía. Metodología de la enseñanza y las condiciones vitales de la educación*. Madrid: Rudolf Steiner.
- Steiner, R. (2000). *Fundamentos de la educación Waldorf: I El estudio del hombre como base de la pedagogía*. Madrid: Rudolf Steiner.
- Steiner, R. (2005). *El primer septenio: La Educación Preescolar según las Enseñanzas de Rudolf Steiner*. Madrid, Ed. Rudolf Steiner.
- Steiner, R. (2012). *Nutrición para la libertad: Bases espirituales de la alimentación. Tomo I. Alimentación del Ser Humano*. Buenos Aires: Antroposófica.
- Steiner, R. (2013). *La educación del niño desde el punto de vista de la antroposofía: Metodología de la enseñanza y las condiciones vitales de la educación* (2da ed.). Madrid: Rudolf Steiner.

- Torres, C. A. (2014). *Módulo, la sistematización de experiencias como práctica investigativa*. (F. Cinde, Ed.) Bogotá: CINDE.
- Trias, E. (2002). Un buen comienzo de la alimentación en la consulta de pediatría de atención primaria. (A. d. Sensat, Ed.) *Infancia: educar de 0 a 6 años* . No. 76
- Vygotsky, L. S. (1995). *Obras Escogidas III: Problemas del desarrollo de la psique*. Madrid: Visor.

BIBLIOGRAFÍA

- Arend, B. L. (2001). *Acción pedagógica: Hacia la construcción de un vínculo humano: Descripción de una modalidad de práctica para la formación inicial de profesores*. Santiago, Chile: Universidad de Chile, Facultad de Filosofía y Humanidades, Departamento de Estudios Generales, Centro de Estudios Pedagógicos.
- Baquero, R. (1996). *Vygotsky y el aprendizaje escolar*. Buenos Aires: Aique.
- Berlín, J. (2005). *El primer septenio: La educación preescolar según Rudolf Steiner*. Buenos Aires: Editorial Antroposófica.
- Dahlberg, G., Moss, P., & Pence, A. (2005). *Más allá de la calidad en educación infantil: Perspectivas posmodernas*. Barcelona: Graó.
- Kytka Hilmar-Jezek (2014) *Pedagogía Waldorf: Una Educación que Integra el Pensar, el Sentir y el Hacer; que Revaloriza lo Moral y la Conciencia, para una Mejor Convivencia Dentro y Fuera de la Escuela*. (Spanish Edition) libro electrónico en: <http://leerahora.com/kytka-hilmar-jezek-pedagogia-waldorf-una-educacion-que-integra-el-pensar-el-sentir-y-el-hacer-que-revaloriza-lo-moral-y-la-conciencia-para-una-mejor-convivencia-dentro-y-fuera-de-la-escuela-spa/>

Mingol, I. C. (2009). *ilosofía del cuidar na propuesta coeducativa para la paz*. Barcelona: Icaria.

Oliva Delgado, Alfredo (2004). *Estado actual de la teoría del apego*. Revista de Psiquiatría y Psicología del Niño y del Adolescente, 4 (1) p 69. En:

<http://chitita.uta.cl/cursos/2012-1/0000636/recursos/r-9.pdf>

Osorio E., Jessica, Weisstaub N., Gerardo, y D. Castillo, Carlos. (2002). *Desarrollo de la conducta de alimentación en la infancia y sus alteraciones*. Revista chilena de Nutrición V. 29 (3), pp 280-285. En: http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0717-75182002000300002&lng=es&tlng=en.%2010.4067%20/%20S0717-75182002000300002

Pulido González J., Martín Cardinal Consuelo, Durán Chiappe Sandra (2013). *Las rutinas en educación inicial: entre la mecanización y la transformación*. Revista Educación para la primera infancia, Educación y ciudad: 24. Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá, D.C.

Quesada, R. P. (2011). Educación para la salud y calidad de vida. Madrid: Díaz de Santos.

Quesada, R. P., & Mayor, E. E. (2009). Promoción y educación para la salud: Tendencias innovadoras. España: Díaz de Santos

Ramírez, María Himelda y Torres, Ramírez Guillermo (2005) *Familias y dinámicas urbanas contemporáneas: la localidad de Teusaquillo, Bogotá, D. C.* Universidad Nacional de Colombia. En: <http://www.bdigital.unal.edu.co/1363/14/13CAPI12.pdf>