

Sistematización de la experiencia
Proyecto de investigación
Educación Inicial, saludable, diversa e inclusiva

1

Investigadores
Luz Ángela Cortina Roa
Oscar Javier Larrota Veloza

Asistente de investigación
Nidya Alejandra Jiménez Moreno

Asistente administrativa
Claudia Patricia Vega

Universidad del Rosario
Escuela de Medicina y ciencias de la salud
Programa de Terapia Ocupacional

Financiado por el Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación - Minciencias

Bogotá, 2023

Introducción

Este documento, recoge la sistematización del proyecto Educación inicial inclusiva y diversa en el sector el Codito, cerros orientales de la UPZ 9 (Verbenal), Localidad de Usaquén, financiado por Minciencias en el marco de la Convocatoria 1003-2019 para la innovación educativa desde la primera infancia del Programa Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación en Ciencias Humanas, Sociales y Educación, el cual fue desarrollado entre julio de 2020 y mayo de 2023.

El principal objetivo de este escrito es reconstruir analíticamente, el devenir del proceso de intervención-investigación del proyecto “Educación inicial saludable, inclusiva y diversa en el sector el Codito, cerros orientales de la UPZ 9 (Verbenal), Localidad de Usaquén”. Este, con una metodología de Investigación Acción Participación, en el campo de la educación inicial, buscó alentar, junto a madres comunitarias, maestras de jardín, familias, niñas y niños, la reconstrucción y significación compartida de saberes y prácticas sobre la salud colectiva, las diversidades y la inclusión en la primera infancia.

Producto de ello, se propició la co-construcción del programa RECREO y la consolidación de ideas entorno a la necesidad de propiciar infancias en las que el cuidado colectivo, el reconocimiento de las diversidades y las prácticas inclusivas, son pilares fundamentales para ser y vivir en comunidad.

Sumado a lo anterior, en este escrito se detallan los principales hallazgos y resultados derivados de la co-construcción de saberes y prácticas cotidianas sobre salud, inclusión y diversidad para fortalecer la educación en la primera infancia.

Para tal fin, se especifica el proceso metodológico que hizo posible la resignificación y co-construcción de saberes sobre salud, diversidad e inclusión a propósito de la primera infancia. Igualmente, se describe el proceso de transformación de las nociones y prácticas sobre salud, diversidad e inclusión de quienes participaron en el proyecto.

Además, se presentan las principales reflexiones sobre el cuidado de sí mismo y del otro (en clave de salud colectiva), las trayectorias relacionadas con la comprensión y vivencia de las diversidades, teniendo como principio el reconocimiento natural y cultural de los seres humanos. Y, las trayectorias relacionadas con las tensiones, los desafíos y los sueños para potenciar verdaderos procesos de inclusión. Para esta experiencia, este último corresponde a la búsqueda plena y consiente de la participación que deben y merecen tener todas las personas sobre la base del derecho irrenunciable de ser, estar y con-vivir en los múltiples entornos de la vida.

Este documento se consolida como insumo fundamental para reconocer los saberes cotidianos, las experiencias y las actividades en los ejes temáticos antes mencionados. De igual forma, provee las pistas necesarias que propician formas socioculturales y comunitarias favorecedoras del reconocimiento, la participación y la equidad en escenarios de educación inicial.

Justificación. ¿Por qué y para qué la salud colectiva, la diversidad y la inclusión, para y con los niños y niñas?

Los objetivos de desarrollo sostenible sitúan la educación inclusiva, equitativa y de calidad como una meta visible y necesaria, siendo ello, uno de los motores más poderosos y probados para garantizar el progreso de los países y la región.

En este sentido, Colombia ha planteado mediante el Ministerio de Educación algunos referentes para privilegiar políticas, acciones, programas y proyectos, que propicien mejores prácticas pedagógicas, que potencien el bienestar y las condiciones de vida para los niños y las niñas en sus primeros años de vida (MEN, 2014). Por su parte, en el 2016 se aprobó la Ley por la cual se establece la política de Estado para el desarrollo integral de la primera infancia: “De Cero a Siempre”. Con esta se busca propender por el desarrollo e implementación de procesos, valores, estructuras, roles y acciones estratégicas lideradas por el gobierno, en compañía de las familias y la sociedad, para asegurar la protección integral y la garantía del goce efectivo de los derechos de la mujer en estado de embarazo, y en especial, de los niños y niñas en la primera infancia.

Esta política busca potenciar los entornos donde transcurre la vida de la población bajo condiciones humanas, sociales y materiales que garanticen la promoción del bienestar y desarrollo en la primera infancia. A la vez, plantea la educación en ese momento de la vida, como un derecho. Debe, entonces, concebirse como un proceso educativo y pedagógico intencionado, permanente y estructurado, para que los niños y las niñas desarrollen sus capacidades desde el juego, el arte y la exploración del medio, contando con la familia como eje central de dicho proceso.

Bajo este panorama y en contraste, vale la pena resaltar que el Informe de Pobreza y Primera infancia en Colombia (De Cero a Siempre, 2016) enuncia que “más allá de las carencias materiales y de la insuficiencia de ingresos, la pobreza está asociada a limitaciones y precariedad en el acceso a servicios básicos, entre ellos, salud, educación, deporte y cultura,

además de estar estrechamente asociada a riesgos sociales, discriminación y exclusión social” (p. 13), situación que repercute con mayor impacto en los niños y niñas, dada la importancia que tiene la configuración neurológica, física, cognitiva y social que se da en este periodo.

Según la política De Cero a Siempre (2013) existe un fuerte vínculo entre la pobreza y la desnutrición, la mortalidad, la soledad, la exposición a situaciones de riesgo, la exclusión y las pocas oportunidades para acceder a una educación inicial de calidad. Bajo este panorama se hace imperante trabajar intencionadamente en y con las comunidades que acompañan la primera infancia. Y, a partir de la educación inicial, profundizar en el desarrollo de prácticas, formas y dinámicas que propendan por la búsqueda de la salud y el reconocimiento de la diversidad para ser y estar en el mundo. Para ello es fundamental la participación de los niños, las niñas, las familias y los actores de la comunidad, mediante experiencias pedagógicas participativas que contribuyan a una educación de calidad en la primera infancia.

De esta manera, se hace necesario el desarrollo de acciones innovadoras que vinculen las instituciones, las familias y la comunidad, y que generen rutas para mejorar la calidad de la educación inicial, y por ende el bienestar de los niños y niñas.

En consecuencia, es pertinente el desarrollo de procesos investigativos y de intervención que fomenten la generación de conocimiento alrededor de la primera infancia, y cimenten procesos y estrategias de acompañamiento saludable, diverso e incluyente que impacten a las comunidades. Y, al mismo tiempo, se configuren como experiencias significativas que pueden ser replicables en territorios similares para alcanzar además sociedades más justas.

Es por esto, que el proyecto de investigación/intervención *“Educación inicial, saludable, inclusiva y diversa”*, se configuró como una oportunidad para construir articuladamente, entre la Universidad del Rosario y la comunidad del Codito (sector de la ciudad de Bogotá con necesidades de acompañamiento para superar la brecha de inequidad y de vulnerabilidad), como una alternativa colectiva, que fortaleció la educación en la primera infancia, para alcanzar transformaciones sociales y saludables desde una perspectiva solidaria, colaborativa y respetuosa de las diferencias, en el marco de una atención integral.

Así las cosas, este proyecto fue una experiencia enriquecedora en aprendizajes, transformaciones y nuevos retos. En este, los niños y niñas fueron actores protagónicos del proceso, al reconocérseles como sujetos de derechos con sentires, pensares, actuares y decires, y representantes del espíritu creativo, el juego y la exploración. Ellos y ellas con sus expresiones, tensionaron e hicieron visible la importancia de ir a las cotidianidades y de

transformar el acostumbrado entorno adultocentrista, para comprender la realidad y el mundo social que viven y habitan.

En ese sentido, este proyecto de investigación privilegió los saberes “otros”, en la medida en que se sitúan en la práctica viva, en la vida cotidiana, en los espacios y diálogos comunes y coloquiales; y en las realidades situadas y sentidas.

Frente a la experiencia de vida de los niños y niñas en primera infancia, el proyecto adoptó unas categorías que se convirtieron en pretextos de acercamiento a la realidad, y a los retos develados en la comunidad sobre la atención y la educación inicial. Dichas categorías pusieron en relieve el valor de potenciar la vida en pluralidad, la participación y el cuidado colectivo.

A través de estas categorías se dinamizaron diálogos, intercambios y construcciones entre maestras de primera infancia, madres comunitarias, familias, expertos temáticos, expertos metodológicos y organizaciones sociales. Para esto se emplearon estrategias participativas como las discusiones grupales, la elaboración gráfica, representaciones sobre la cotidianidad y las expresiones sobre saberes y experiencias. Adicionalmente se diseñaron y ejecutaron actividades para los adultos y los niños, que incluyeron espacios de retroalimentación del proceso desarrollado, entrevistas y grupos focales de valoración sobre los productos y experiencias logradas.

El proyecto se trazó el siguiente objetivo general:

Co-crear ambientes de salud colectiva, reconocimiento, inclusión, equidad y participación en el barrio El Codito (UPZ Verbenal) a partir de la comprensión de los tejidos socioculturales y las prácticas cotidianas en y para niños y niñas de primera infancia.

Y contempló los siguientes objetivos específicos:

- ♣ Rastrear con la comunidad educativa (niñas, niños, maestros(os), familias y cuidadores) los saberes y prácticas sobre la salud colectiva, la diversidad y la inclusión.
- ♣ Construir con la comunidad educativa un programa que promueva el reconocimiento de las prácticas de cuidado colectivo, la diversidad y la participación.
- ♣ Analizar con la comunidad las prácticas de cuidado colectivo, la diversidad y la participación.

- ♣ Sistematizar la experiencia para reconocer y construir alternativas que promuevan la salud colectiva, la diversidad y la inclusión en y para niños y niñas de primera infancia.

En relación con los objetivos propuestos y el interés por el trabajo de co-construcción con la comunidad, el proyecto se enmarcó en la apuesta metodológica de la Investigación Acción Participativa - IAP pues se propuso reconocer, reflexionar y visibilizar los saberes y experiencias de las madres comunitarias, maestras y familias. Esto implicó reforzar el saber escuchar, el saber implicarse e implicar a los demás en el proceso investigativo. Sobre estas ideas, es fundamental reconocer que la IAP es más que unos pasos o procedimientos, y busca ser una manera crítica frente al desarrollo del conocimiento (Latorre, 2007).

Fue así que, a través de tres años de trabajo, nos reconocimos (maestras, familias, profesionales, niños y niñas) como constructores de oportunidades para dinamizar formas de relacionamiento que propician los vínculos, el soporte para el cuidado, el respeto a los derechos, a la vida en pluralidad y a la participación. Fruto de los intercambios, los acuerdos, las tensiones y las relaciones construidas, se gestó el Programa RECREO, un programa que recoge el camino recorrido y que propone reflexiones, experiencias y nuevos cuestionamientos alrededor de la salud colectiva, la diversidad y la inclusión en y para la primera infancia.

Contexto de nuestra historia. Contexto del Proyecto

Desde el año 2018 la Fundación Trabajando por una Vida Digna – Funtravidi y la Universidad del Rosario han establecido diálogos comunitarios, proyectos de práctica e investigación, de los cuales emergieron necesidades de configurar mejores relaciones y prácticas de cuidado, protección, inclusión y garantía de los derechos de los niños y niñas.

Adicionalmente, se identificó el sector del Codito que, aproximadamente la mitad de sus habitantes viven en pobreza, una cuarta parte en miseria y la mitad de ellos, en dependencia económica total (Dane, 2020). También, la falta de instituciones educativas para atender a todos los niños, la inseguridad, el microtráfico de sustancias psicoactivas, la falta de oportunidades laborales y educativas que permitan a los jóvenes tener un proyecto de vida, la ausencia de articulación entre actores internos y externos que trabajan por el sector, la falta de vías de acceso, la carencia de espacios públicos para realizar actividades de recreación y deporte, y la desconfianza de los habitantes en las instituciones y en los mecanismos de participación ciudadana (Salamanca, García, Molina, 2013).

En esa medida se reconoció que los procesos formativos y de acción reflexiva cobraban un valor importante y transformador.

Fue así que un grupo de investigadores de la Universidad del Rosario, representantes de la fundación Funtravidi, mujeres de la comunidad, familias y maestras, consolidaron una propuesta, que en el marco de las convocatorias de Minciencias, daban lugar al desarrollo de iniciativas para la innovación educativa en primera infancia.

Es importante señalar que, para esta investigación, el territorio fue reconocido como la constitución de un espacio abstracto de cooperación entre diferentes actores, con un anclaje geográfico para generar recursos particulares y soluciones originales (Pecqueur, 2000). Sobre esta idea, se plantea en el territorio la tríada *construcción-cooperación-apropiación*, en donde los actores sociales son quienes construyen e implementan proyectos, apropian los recursos naturales, culturales (identitarios) y sociales existentes en el espacio, y a su vez, cuestionan y buscan transformar relaciones de poder (Linck 2006, Martínez, 2012).

Con base en lo anterior, se identificó una oportunidad de construcción- cooperación y apropiación en el territorio, desde la innovación educativa para la primera infancia, bajo premisas como:

- ♣ Generar recursos sociales para el bienestar y desarrollo integral de la infancia y con ello el impactar la comunidad.
- ♣ Privilegiar el papel de las niñas y niños en el territorio, para cultivar desde temprana edad transformaciones positivas.
- ♣ Fortalecer la relación entre salud colectiva, diversidad e inclusión, como categorías que ponen en el centro la vida, las personas y las capacidades comunitarias.
- ♣ Potenciar el cuidado, la diversidad y la inclusión en la cotidianidad de los jardines infantiles, como escenarios de aprendizaje y de desarrollo personal y colectivo.
- ♣ Fortalecer la capacidad transformadora de actores sociales centrales en la vida de las niñas y niños, como, las maestras, madres comunitarias y familias, para transitar hacia sociedades mejor cuidadas, diversas y participativas.

Por lo tanto, es valioso decir que, para el territorio del Codito, los orígenes de acompañamiento y cuidado para la primera infancia, coinciden con fenómenos de resistencia y búsqueda de mejores condiciones de vida para las/los habitantes del sector. Es así como las mujeres tuvieron un protagonismo importante generando alianzas y formas de organización para contar con servicios públicos y facilitar la vida productiva de algunas de ellas, dejando el cuidado de sus hijos e hijas bajo la responsabilidad de otras mujeres del territorio.

Fue así que emergieron casas familiares para el cuidado, denominados hogares comunitarios, que luego se organizan en asociaciones, formalizándose así los espacios y proyecciones del cuidado a la primera infancia (Larrota, 2020).

Ahora, particularmente para este proyecto se vincularon de manera activa las madres comunitarias de la Asociación de Chaparral-Llanurita, de la Asociación el Codito y del Centro de Desarrollo Infantil Estrella de Oriente, todos ellos supervisados por el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF).

Los hogares comunitarios son definidos por el ICBF como:

“Una modalidad de atención a la primera infancia que funciona mediante el otorgamiento de becas a las familias por el ICBF, para que, en corresponsabilidad con la sociedad y el Estado, y utilizando un alto porcentaje de recursos locales, se atiendan las necesidades básicas de afecto, nutrición, salud, protección y desarrollo psicosocial de los niños y niñas en la primera infancia, entendida ésta como la etapa comprendida desde la gestación hasta los 5 años de edad. Focaliza su atención en la población de mayor vulnerabilidad, priorizada de acuerdo con los criterios definidos por el ICBF. La ejecución del programa se basa en la participación activa de la comunidad, su trabajo solidario y la responsabilidad de las familias en el cuidado de los hijos, así como el apoyo en el mejoramiento de sus condiciones de vida y en el cumplimiento de su función socializadora para el adecuado desarrollo de la primera infancia” (Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, 2011, p.1-2).

Los hogares son liderados y están bajo la responsabilidad de personas de la comunidad, principalmente por mujeres denominadas madres comunitarias que se interesan por el cuidado, el desarrollo y los derechos de la infancia. Los hogares como su nombre lo dicen son espacios cercanos al ambiente de casa de los niños y niñas pues allí viven las madres comunitarias, es así que, sus casas son acondicionadas para responder a las necesidades y demandas de cuidado y poder llevar a cabo las actividades propias del hogar comunitario, entre las que se encuentran: brindar la alimentación, potenciar el desarrollo integral y favorecer el cuidado y protección a las niñas y niños.

Las madres comunitarias cuentan con capacitación por parte del ICBF para atender la alimentación, la pedagogía, el desarrollo integral y el proceso administrativo que requiere la atención a los niños y niñas, ellas asumen todas las funciones anteriormente señaladas. El cupo con el que cuentan los hogares comunitarios es de 12 niñas y niños.

Por su parte, el Centro de Desarrollo Infantil (CDI) es una modalidad institucional del ICBF que “busca garantizar la educación inicial, cuidado y nutrición a niños y niñas menores de 5 años, en el marco de la Atención Integral y Diferencial, a través de acciones pedagógicas, de cuidado calificado y nutrición, así como la realización de gestiones para promover los derechos a la salud, protección y participación, que permitan favorecer su desarrollo integral”(Instituto Colombiano de Bienestar Familiar - ICBF, s.f).

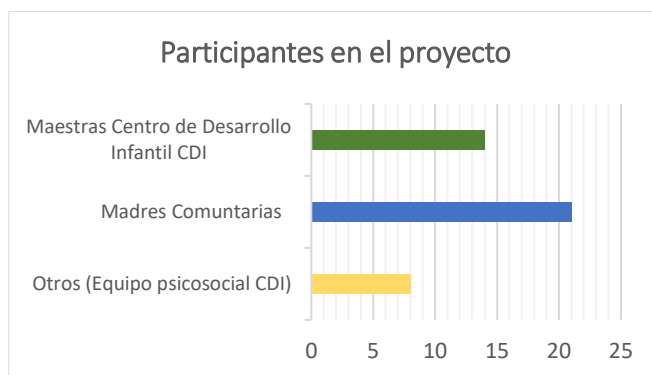
“El servicio de los CDI es prestado por fundaciones, cooperativas, asociaciones de hogares comunitarios, ONGs, comunidades religiosas, cajas de compensación familiar, organizaciones comunitarias, agremiaciones, que cuentan con experiencia en atención integral a la primera infancia y capacidad administrativa, técnica y financiera. Están diseñados para atender aproximadamente desde 100 hasta 600 usuarios y cuentan con profesionales y personas encargadas de funciones específicas

para la alimentación, nutrición, pedagogía, desarrollo integral – psicosocial y administración” (Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, s.f).

Una vez relacionado este contexto sobre las modalidades de atención a la infancia que hicieron parte del proceso de investigación, se relacionan a continuación las personas que participaron de manera activa y constante por cada una de las modalidades.

Participantes en el proyecto. Caracterización

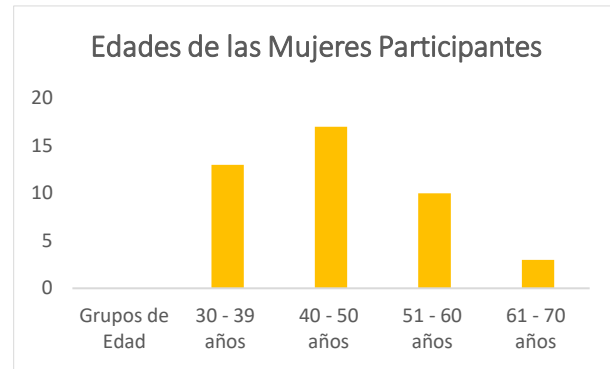
En el proyecto participaron 21 comunitarias y 22 personas vinculadas al CDI. El primer grupo estuvo conformado por 12 mujeres de la de la Asociación Chaparral-Llanurita, nueve mujeres de la Asociación el Codito. El segundo grupo por 14 maestras y ocho personas entre administrativos, equipo psicosocial y nutrición. Estos últimos equipos solicitaron vincularse por su interés en la primera infancia y en el proyecto.



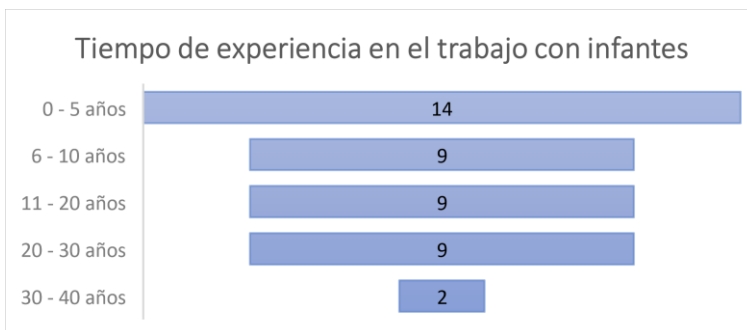
La riqueza de perspectivas dadas las modalidades de atención a las niñas y niños favoreció el intercambio, el reconocimiento de las trayectorias, las formas de acompañamiento y la proyección de alternativas y experiencias de reciprocidad entre las madres comunitarias, maestras y las niñas y niños.

Las edades de las participantes oscilaron entre los 30 y los 70 años, siendo mayoritaria la vinculación de mujeres entre los 40 y los 50 años. Lo anterior permite evidenciar madurez y experiencias de vida, algunas herederas por generaciones de roles de cuidado y enseñanza.

Es valioso señalar que para el grupo de madres comunitarias se encontraron mujeres con más de 60 años de edad, con largos recorridos en su papel de apoyo comunitario y de acompañamiento a niñas y niños de comunidad.



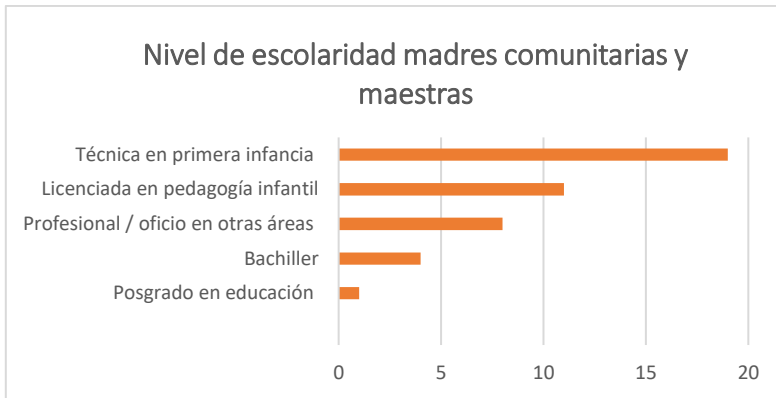
El tiempo de experiencia de las participantes en el trabajo con las niñas y niños muestra que en el CDI la mayoría de las maestras en promedio tienen cinco años de experiencia profesional en la atención a niños y niñas. Y en el caso de las madres comunitarias la mayoría aproximadamente tiene más de diez años de experiencia en la atención a la infancia.



El tiempo de experiencia y la trayectoria en el cuidado de primera infancia enriqueció el intercambio sobre las perspectivas pedagógicas, de cuidado, libertad y participación de los niños y niñas.

En relación con el nivel de escolaridad de madres comunitarias y maestras, se halla que, en el grupo de madres comunitarias, el nivel máximo de escolaridad alcanzada es bachillerato y técnicas en primera infancia¹. Algunas de estas mujeres se encuentran estudiando y han cualificado sus conocimientos y sus prácticas con la formación técnica y cursos permanentes. Las participantes del CDI cuentan mayoritariamente con título un profesional como licenciadas en pedagogía infantil. También participan mujeres con otras profesiones como nutricionista y psicóloga; y una de ellas con el oficio de religiosa.

¹ En el sistema educativo colombiano, para cursar la formación técnica, se requiere haber aprobado noveno grado de secundaria.

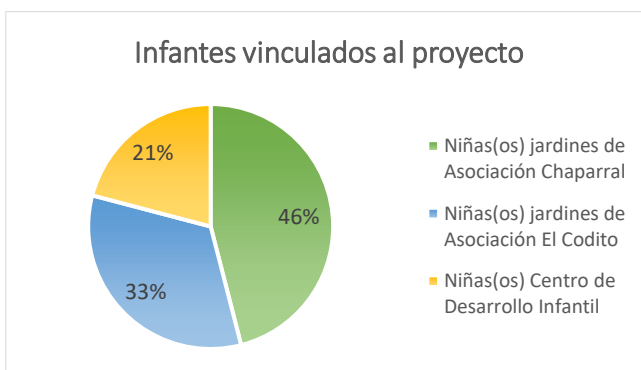


En el proyecto fue evidente el sincretismo y los aportes que se construyeron desde la experiencia práctica y la formación académica de las participantes.

La vinculación de las niñas y los niños permitió validar lo co-construido. En dicha validación participaron 287 infantes. De estos 132 pertenecían a los hogares comunitarios miembros de la Asociación Chaparral (46%), 95 niñas(os) de los hogares comunitarios miembros de la Asociación El Codito (33%) y 60 niñas y niños del CDI Estrella de Oriente. De este último hicieron parte las niñas y niños que se encontraban en los cuatro grupos del nivel jardín.

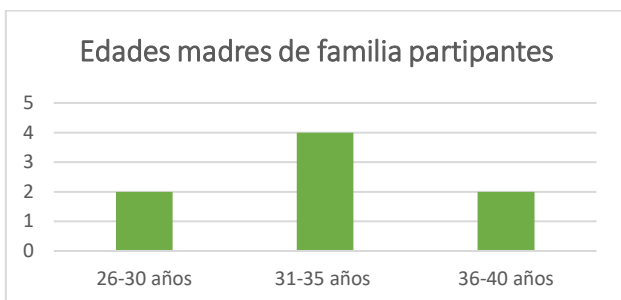
En los hogares comunitarios hubo expresiones de familiaridad e intercambio con las dinámicas y los objetos propios de la familia que habita el hogar comunitario. Los niños y niñas, cuyas edades oscilaban entre los dos y cinco años, estuvieron juntos y compartieron sin distinción alguna.

En el CDI las niñas y niños contaban con edades entre los cuatro y los cinco años. Estos, reconocieron en el jardín espacios específicos para estar, jugar, dormir y aprender. Las niñas y niños se encontraban agrupados por edades y por niveles de desarrollo esperado. En este las maestras se dedican exclusivamente a acompañar el proceso pedagógico y de desarrollo integral de las niñas y niños, pues cuentan con otras personas que se dedican cuidado y atención a las demás actividades cotidianas del jardín.



La participación de las niñas y niños fue nutrida por sus iniciativas, creatividad, disposición y compromiso con las experiencias. Tanto en los hogares comunitarios como en el CDI estuvieron atentos a las propuestas, mostraron actitud juguetona y de aprendizaje.

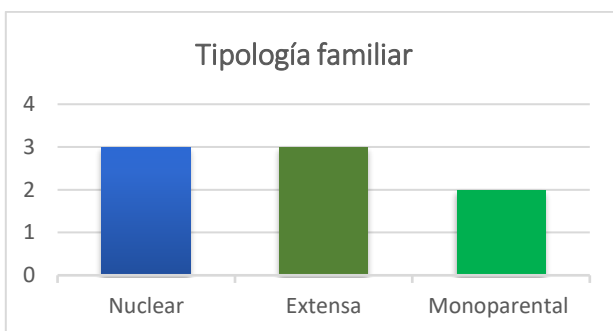
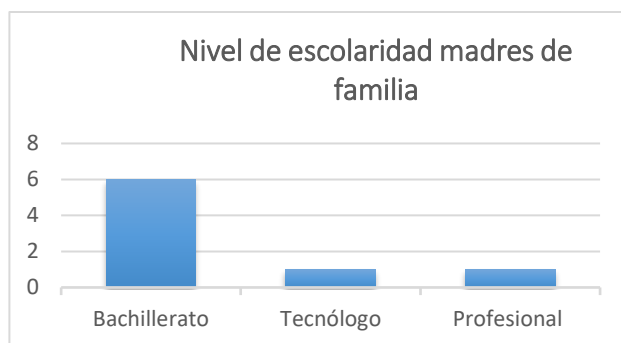
En el proyecto, también participaron mujeres/madres representantes de ocho familias. Estas comprometidas con el proceso, animaron las discusiones, y llevaron al plano de lo cotidiano las reflexiones y las posibilidades de acción concreta de la salud colectiva, la diversidad y la inclusión.



Las madres/mujeres el momento de su participación se desempeñaban en labores de cuidado y algunas actividades productivas remuneradas de manera informal.

12

El nivel de escolaridad de las mujeres que participaron de los encuentros familiares, fue principalmente bachiller.



La tipología familiar predominante de las participantes fue la nuclear (mamá, papá hijos) y la extensa (mamá, papá, hijos, abuelos, tíos, nietos). La jefatura de las familias monoparentales es asumida por las mujeres.

Las dinámicas de encuentro propuestas para las familias, no permitieron profundizar en su caracterización. Sin embargo, sí propiciaron el reconocimiento de las mujeres en la cotidianidad del hogar y de su participación en espacios comunitarios. Estos fueron vistos como aquellos que potencian el valor del cuidado común, referencian amplias maneras del bienestar y significan la salud como la convivencia y la identificación de prácticas de riesgo (violencias familiares y la intolerancia ciudadana). Las mencionadas las significan como

semilla para la transformación de acciones patriarcales, para transitar hacia la participación y el agenciamiento de las diferencias en su casa. Todo lo mencionado se ha logrado a partir del diálogo y el intercambio con sus hijos e hijas para el desarrollo de sociedades justas, equitativas y cuidadas.

Otro de los actores del proceso fue el equipo investigativo y metodológico, integrado por cuatro personas, tres mujeres y un hombre.

Del equipo, una de las personas cuenta con formación doctoral, dos personas con maestría y una persona con formación de pregrado. Dicho equipo, caracterizado por los distintos saberes y trayectorias en los campos de la salud, la inclusión social, el abordaje comunitario y la investigación con enfoque participativo. De esta manera, el equipo tuvo un importante valor en la medida en que favorecieron formas de acercamiento y discusión que complejizaron las comprensiones y las prácticas relacionadas con salud colectiva, diversidad e inclusión.

Así mismo, a partir del intercambio con los demás actores, dinamizó distintas formas de organización y metodologías para los encuentros. Adicionalmente, el trabajo analítico permitió retroalimentar y encontrar alternativas a situaciones logísticas, de método y de concepto para alcanzar los objetivos propuestos.

Puntos teóricos de comprensión

La experiencia tejida entorno a la educación inicial saludable, inclusiva y diversa asentó sus principios teóricos, atendiendo a las recomendaciones de Sautu (2003), en una estructura argumentativa cuyos bloques se componen por los supuestos epistemológicos, las teorías generales y las teorías sustantivas. Así las cosas, a continuación, se ampliará dicha estructura argumentativa iniciando por el paradigma sociocrítico a manera de supuesto epistemológico; teorías generales como el construccionismo social y la teoría sistémico ecológica; y sustantivas o específicas del campo como las nociones de salud colectiva, diversidad e inclusión sobre las cuales se anidó esta iniciativa.

Paradigma Socio-Crítico

La perspectiva socio-crítica emerge como alternativa a las posturas empíricas e interpretativas, ofreciendo “aportes para el cambio social desde el interior de las propias

comunidades” (Alvarado & García, 2008, p. 189). Además de lo mencionado propicia el pensamiento crítico colectivo sobre las problemáticas en aras de la emancipación, dejando claras las perspectivas subjetivas y la acción de todos quienes participan, incluyendo el grupo investigador.

La perspectiva crítica procura comprender y develar aspectos hegemónicos que históricamente han desconocido conocimientos y prácticas cotidianas, así como la horizontalización de relaciones en el marco de la co-construcción de saberes y la “transformación social en los contextos en los que se interviene” (Melero, 2012, p.343).

Así las cosas, las nociones epistemológicas socio-críticas tendieron las bases de comprensión del proyecto en tanto reconoció las comprensiones sobre salud, diversidad e inclusión hegemónicamente reproducidas, acompañadas estas de las reflexiones y transformaciones de dichas nociones hacia unas más representativas y cercanas a sus territorios. Adicional a lo anterior, propició el reconocimiento y exaltación de las prácticas cotidianas, además del reconocimiento de las experiencias y saberes de las madres comunitarias y maestras como eje central de la transformación a corto, mediano y largo plazo, favoreciendo con esto las acciones emancipadoras y de reconocimiento de derechos.

Construccionismo Social

El construccionismo social cuyo principal exponente, Kenneth Gergen, desde un punto histórico, socio – lingüística y contextual, logra entender el conocimiento y el lenguaje como la forma de expresar realidades subjetivas. Así mismo, centra su atención en explicar el proceso por el que las personas describen y explican el mundo en el que viven, incluyéndose a sí mismos en dicha reflexión (Gergen, 1985).

Adicional a lo mencionado, aborda tanto formas comunes y actuales de conocimiento como aquellas que han existido en periodos históricos previos. Enfatiza la importancia de las relaciones e interacciones sociales como espacio de construcción de verdades y del mundo, donde la realidad es representada desde un punto de vista cultural y un lenguaje particular; por lo tanto, se concibe el discurso no como un reflejo o mapa del mundo, sino como un producto de la interacción social que viven las comunidades.

Sobre la base de lo mencionado, se llevó a cabo la reflexión y las posturas críticas de las realidades co- construidas mediante el lenguaje e intercambio cotidiano y las relaciones. Abriéndose así, la posibilidad de la negociación de los saberes y posturas en tanto cobra relevancia la participación colectiva y significativa en dicha construcción o re interpretación.

Finalmente, el construccionismo permitió generar un pensamiento colectivo crítico que reconoció las particularidades y el involucramiento de factores biológicos y psicológicos como parte constitutiva de este. Entonces, a partir de dichas particularidades se construyeron conocimientos colectivos, acciones e interpretaciones de las realidades con la posibilidad de resignificación de las mismas.

Esta teoría tendió la base para la comprensión de las nociones presentes y reproducidas por las madres comunitarias, maestras y familias sobre la salud, la diversidad y la inclusión. Así, cada persona construyó sus comprensiones con otros en medio de transversalizaciones históricas y culturales; de relaciones y de acciones. De la misma forma, propició la comprensión de las formas como se resignificaron los saberes en diálogo y acción con otros a partir de las comprensiones críticas de las realidades que directa e indirectamente permean la cotidianidad y las prácticas en el aula escolar.

Modelo bioecológico o teoría sistémico – ecológica

El modelo bioecológico plantea la interrelación entre las personas y el ambiente en sistemas concéntricos interconectados que participan en el proceso de educación y el desarrollo de las niñas y niños. Este comprende la fuerza y potencial biológico humano, que, sumado a los recursos, entendidos como las habilidades, experiencias, conocimiento y destrezas; que articulados, dan respuesta a las demandas del entorno; todo lo anterior en un momento particular de la historia y tiempo que a su vez determina la particularidad y posibilidad de la educación y desarrollo.

Se hace importante resaltar el papel de la subjetividad en la vivencia de las personas en ambientes particulares en los que se gestan interacciones recíprocas extendidas en el tiempo (Bronfenbrenner & Morris, 2007).

Bronfenbrenner plantea “el ambiente ecológico como un conjunto de estructuras seriadas, cada una de las cuales cabe dentro de la siguiente” (Bronfenbrenner, 1987, p. 23); en el nivel más interno se encuentra el entorno inmediato que contiene a la niña y el niño, llamado microsistema, este es el nivel más cercano e incluye los comportamientos, roles y relaciones características de los contextos cotidianos en los que la niña(o) pasa sus días.

Esto quiere decir que en el microsistema se incluyen tanto las relaciones entre personas como interacciones entre persona – objeto/símbolo que ocurren en distintos escenarios como el hogar, el colegio, la guardería, el barrio, entre otros; y estas interacciones deben ocurrir en doble vía, por ejemplo: los padres de un niño generan influencia sobre las creencias y comportamiento del niño, sin embargo, no es una relación unidireccional, sino

que el niño también ejerce influencias sobre las creencias y comportamientos de los padres (Bronfenbrenner & Morris, 2007).

En el segundo nivel se encuentra el mesosistema, en este llevan a cabo “las interrelaciones de dos o más entornos en los que la persona en desarrollo participa activamente (familia, trabajo y vida social); es, por tanto, un sistema de microsistemas que se forma o amplía cuando la persona entra en un nuevo entorno” (Bronfenbrenner, 1987, p. 24). En este Mesosistema se generan las relaciones entre hogar – padres – clínica, hogar – guardería, hogar – escuela.

El tercer nivel, el exosistema, “se refiere a uno o más entornos que no incluyen a las niñas(os) como participante activo, pero en los cuales se producen hechos que afectan a lo que ocurre en el entorno que comprende a la persona en desarrollo” (Bronfenbrenner, 1987, p. 25). “El exosistema comprende los vínculos y procesos que tienen lugar entre dos o más entornos, al menos uno de los cuales no contiene a la persona en desarrollo, pero en los que ocurren eventos que influyen indirectamente en los procesos dentro del entorno inmediato en el que vive la persona en desarrollo” (Bronfenbrenner & Morris, 2007, p.26).

El macrosistema, está situado en un plano más distante pero igualmente importante. Toma en consideración la influencia de factores ligados a las características de la cultura y momento histórico-social. Así, se entiende como “el patrón general de micro, meso y exosistemas característicos de una cultura, subcultura u otro contexto social más amplio, con especial referencia a los sistemas de creencias, recursos, peligros, estilos de vida, estructuras de oportunidades y sistemas de creencias instigadores del desarrollo, opciones de cursos y patrones de intercambio social que están integrados en cada uno de estos sistemas” (Härkönen, 2008, p.12).

Los aspectos mencionados son transferidos de generación en generación por medio de diferentes instituciones culturales como son la familia, el colegio, las congregaciones, el sitio de trabajo y la administración que intermedia los procesos de socialización. Así las cosas, este influye en los sistemas antes mencionados.

Finalmente, el quinto nivel, el cronosistema, es descrito como la influencia que ejerce la época histórica en que vive el individuo, los cambios, situaciones y circunstancias en un marco temporal que influyen en su comportamiento. En resumen, es una descripción de la evolución, del desarrollo de los sistemas a través del tiempo, el cual, puede estar definido por sucesos o eventos que ocurren en un determinado tiempo y que impactan el desarrollo de las comunidades (Gifre y Guitart, 2012).

Este sistema de influencias recíprocas dio la posibilidad de comprender los aspectos transversales que directa e indirectamente median en las prácticas cotidianas, lugar en el que se gesta el desarrollo humano de las niñas y los niños. Así mismo, presentó las formas de trasmisión de creencias, juicios, saberes, nociones y conocimientos en los territorios, así como las influencias de las narrativas colectivas consolidadas desde el lenguaje y la interacción cotidiana.

Así las cosas, este se consolidó como la base para la reflexión crítica de los retos del entorno y las respuestas emergentes de los sujetos, así como para el redimensionamiento y re significación de las prácticas cotidianas en el aula a partir de las experiencias reflexionadas de las madres comunitarias, maestras y madres de familia.

Salud Colectiva

Tal como se mencionó al principio de este aparte, entre las teorías sustantivas o propias del campo elegidas para este proyecto se encontró la perspectiva latinoamericana de salud colectiva.

Las nociones tradicionales de salud conocidas y reconocidas en el ámbito académico han sido históricamente producidas y reproducidas por la postura occidental, colonial y capitalista reforzando así el “racismo epistémico” (Grosfoguel, 2011). Entendido este como el desconocimiento de todo saber o noción no occidental, privilegiando a su vez las posturas epistémicas del norte global y, actuando en estrecha consistencia con estas. Es decir, invisibilizando esos saberes “otros” que habitan en los territorios, por ejemplo, aquellos tejidos en las comunidades por las madres comunitarias y maestras a lo largo de su experiencia.

Es por lo anterior que se hizo necesario, acudir a posturas no hegemónicas de salud que tomaran distancia de las comprensiones tradicionales y permitieran la ampliación de las perspectivas comunmente reproducidas. Así las cosas, se eligió la comprensión de la noción de salud desde los postulados de la salud colectiva.

La salud colectiva comprende la salud como el resultado de un conglomerado de aspectos que se interrelacionan y nutren dinámicamente en diferentes dimensiones, que van desde la individual y particular, hasta la social, geográfica, política, histórica y cultural. Por lo tanto, cobra especial importancia la colectividad y las formas de producción y reproducción social. Así como las formas de relación en torno al cuidado, las formas subjetivas de ser y estar, “la intersubjetividad y la valorización de la alteridad con énfasis en la dimensión del cuidado” (Bertolozzi y De la Torre, 2012, p.33).

Así las cosas, según Breilh (2010) se requiere “superar la visión lineal y reduccionista de la salud como un efecto mórbido de causa(s) aisladas” (Breilh, 2010, p. 107), ampliando la mirada a los múltiples aspectos que, directa e indirectamente, intervienen en el fortalecimiento o debilitamiento de esta. Entendiendo así, que sus causas y consecuencias poseen mayores alcances que la noción individual o familiar, teniendo presente además la participación de las comunidades y las estructuras social, políticas, económicas, históricas y de género, que, entre otros aspectos, determinan el bienestar de los sujetos.

La salud colectiva contempla tres dominios, el general entendido como aquel que emerge de los sistemas de acumulación, políticos, productivos, culturales y estatales entre otros. El dominio particular, correspondiente a los modos de vida de los grupos en los que se incluyen los patrones colectivos de acción y supervivencia. Y finalmente, el dominio singular, expresado en los estilos de vida de las personas y sus características biológicas y fisiológicas. Dichos dominios son articulados, además, con el libre albedrío de los sujetos en interjuego con las cotidianidades y posibilidades humanas (Breilh, 2010).

Estas interacciones e interrelaciones entre los diferentes dominios y condiciones propias, que determinan la salud, son variables, dinámicas e irregulares. Por lo tanto, la caracterización de la salud desde esta perspectiva obedece a un reconocimiento de todos los aspectos que intervienen en la existencia de los sujetos.

Adicionalmente, la salud colectiva es configurada por aspectos fundamentales como: el derecho a la vida, que permite concretar el vivir como se quiere, esto es respetando el proyecto de vida. El vivir bien, contando con condiciones dignas de vida a través de la satisfacción efectiva de los derechos al trabajo, a la salud, a la educación, a la vivienda y a la seguridad social. Y, vivir libre de humillaciones, esto es sin ser objeto de violencias sociales, familiares, privadas o estatales (Solíz, Durango, Yépez y Solano, 2020). Otro aspecto es la emancipación. Esta se orienta a la liberación de los grupos sociales y la superación de las desigualdades sociales teniendo como horizonte la igualdad social y la dignidad en el desarrollo de la vida (Bertolozzi y De la Torre Ugarte, 2012). Un aspecto adicional es el fomento de la participación social. Este hace referencia a la participación concreta “de los procesos en su conjunto, y en los escenarios de toma de decisiones, sobre todo en aquellos en que se discute la asignación de recursos y presupuesto. Esto es posible desde procesos de exigibilidad estratégica que disputan desde lo político, lo social y lo jurídico la garantía de los derechos populares que han sido vulnerados y que han devenido en la pérdida de la salud y la vida en dignidad” (Soliz, Durango, Yépez y Solano, 2020, p. 45).

En relación con lo anterior la comprensión de la salud desde la postura de la salud colectiva permitió ampliar la noción hegemónica de la salud como ausencia de enfermedad,

tradicionalmente reproducida, y ahondar en la comprensión de los aspectos que intervienen en la dinámica y variabilidad de esta. Lo mencionado, además de ser un insumo de comprensión del equipo, se extendió a las participantes, dando lugar así a las reflexiones colectivas de las situaciones presentes en la comunidad, la sociedad y la responsabilidad del Estado. Así, como de las acciones necesarias a realizar que permitan las transformaciones tanto de perspectivas como de prácticas cotidianas de la comunidad educativa y las familias pertenecientes a esta.

Dicha comprensión reivindicó el lugar central de las acciones desarrolladas en las aulas y los hogares comunitarios logrando así re significar el alcance (a corto, mediano y largo plazo) de estas. Igualmente propició el rescate del saber de las madres comunitarias y maestras que les acompañan la primera infancia y la influencia de este en la vida de las niñas(os) y sus familias. Todo lo anterior nutriendo las posturas críticas frente a las acciones educativas, las responsabilidades sociales y estatales sobre el bienestar de las comunidades, familias y personas.

Diversidad

Este proyecto abordó la diversidad a partir del rastreo del origen del concepto, hallándose su origen en la “voz latina “divertere” que significa “desviarse” relacionándose desde sus inicios con la palabra cultura” (Val Cubero, 2007, p. 112). No obstante, su significado ha tenido varias interpretaciones y relaciones, por ejemplo, con el cultivo de la tierra y del espíritu (Val Cubero, 2007).

Es importante mencionar que la comprensión del término diversidad está sujeta al contexto en el que se emplea, además de estar “directamente vinculadas con la identidad de la persona” (Zapata-Barrero, 2008, p.98) para marcar sus particularidades frente a los otros. Se hace necesario destacar que las dimensiones a las que hace diferencia este concepto, pueden ser de origen individual o social, dándose además la posibilidad de interactuar y traslaparse en un mismo sujeto. Es así como se debe comprender la diversidad como un asunto de gran importancia, pues es a partir de estas (múltiples diversidades individuales y sociales) que los sujetos se posicionan en la cotidianidad y tienden sus formar particulares de ser y estar.

Todorov (1991) plantea la diversidad a partir de la distinción subjetiva entre nosotros y los otros, enunciando que las construcciones sociales se han realizado a espaldas de los “otros” y no con estos. Estableciéndose de esta forma, patrones y juicios desde una única perspectiva desconocedora y violenta. Lo anterior parte de la comprensión de la construcción de un sí

mismo a partir del contacto con otro. No obstante, el autor caracteriza la diversidad como infinita cuyo juicio es transversalizado por las nociones étnicas y los valores humanos.

La UNESCO, en la convención sobre la protección y promoción de la diversidad y las expresiones culturales (2005), ha definido la diversidad cultural como “la multiplicidad de formas en que se expresan las culturas de los grupos y sociedades. Estas expresiones se transmiten dentro y entre los grupos y las sociedades” (art. 4).

Colombia, desde la perspectiva jurídica, reconoce la diversidad como un derecho fundamental y sobre este la libre determinación de los pueblos, por ejemplo, de aquellos ancestrales, que permiten el establecimiento de sus condiciones políticas, económicas, culturales y sociales.

Así las cosas, la diversidad se consolida en tanto los criterios de definición (sociales, económicos, políticos, religiosos y educativos); es decir es una “construcción a partir de sistemas sociales” (Ramos, 2012, p.82), reproducidos mediante la comunicación.

Se hace necesario mencionar que la diversidad se define por algunos autores (Palacios y Romañach, 2006) en clave discriminación, entendiéndose esta como una realidad incontestable, que si bien aporta a la riqueza humana, también es objeto de marginalización en tanto se identifica al diverso como al “otro” diferente al sí mismo, en el que se debe rescatar la dignidad intrínseca, aquella relacionada con la igualdad del valor de las vidas de todas las personas. Y, la extrínseca, en el marco de la igualdad de derechos de todos los seres humanos. En este sentido Palacios y Romañach proponen: “La diversidad ... una realidad incontestable que, por otro lado, aporta riqueza a una sociedad formada por personas que son funcionalmente diversas a lo largo de la vida y que ve como cada día aumenta el número de personas discriminadas por su diversidad funcional como consecuencia del aumento de la esperanza de vida” (Palacios y Romañach, 2006. p 5).

El esquema comprensivo de la diversidad, para algunos autores, se acerca a términos como diferencia o discriminación. Esto, pues las realidades hegemónicas han actuado bajo estos parámetros en quienes in-corporan aspectos minoritarios individuales como etnia, capacidad funcional, género; colectivos como cultura, religión y estructurales como pobreza. Llevando entonces al reclamo y reivindicación de sus derechos y emancipación de su existencia, pues no es un secreto que históricamente dichas condiciones han sido subalternizadas y en ocasiones violentada su existencia.

Si bien se reconoce lo mencionado, el presente proyecto comprendió la diversidad como aquel emergente de características subjetivas e identitarias, así como de condiciones

socioculturales que enriquecen y favorecen el reconocimiento de las realidades. Dicha comprensión propició el reconocimiento de las particularidades anidadas en la cotidianidad comunitaria, en las familias y en las aulas, como pretexto para la participación equitativa, distante de la categorización o etiquetamiento. Esta, se consolidó como un reto importante pues, en el marco de la reproducción social y de los imaginarios colectivos, la diversidad inicialmente se hallaba en “los otros”, que subalternizados no eran como “uno mismo”; no obstante, al identificar esta como aquella que habita en cada una de las particularidades humanas, se comprendió como la diversidad de “nosotros”.

Inclusión

La última teoría sustantiva o eje de proyecto es aquella relacionada con la inclusión. Este, en sus primeras acepciones se comprendió en el marco del campo educativo a partir de la lucha contra la discriminación, tal como lo denota la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura – UNESCO en la Convención relativa a la Lucha contra las Discriminaciones en la Esfera de la Enseñanza (1960). A partir de este, dicha organización propende, hasta la actualidad, por la inclusión educativa definiéndola como “un proceso que permite tener debidamente en cuenta la diversidad de las necesidades de todos los niños, jóvenes y adultos a través de una mayor participación en el aprendizaje, las actividades culturales y comunitarias, así como reducir la exclusión de la esfera de la enseñanza y dentro de ésta, y en último término acabar con ella” (UNESCO, 2009, p.9).

Es importante sumar a lo mencionado que, si bien, la inclusión educativa implica una estructura organizativa dispuesta y con la infraestructura necesaria para tal fin, es indispensable la voluntad humana y el compromiso de las personas involucradas en esta, tal como lo menciona Sapón (2013): "La inclusión no es simplemente una estructura organizativa, sino más bien el compromiso de hacer de las aulas, los centros escolares y el mundo lugares en los que todos los seres humanos sean valorados y bien acogidos, y donde la diversidad sea considerada enriquecedora y positiva" (p.84).

En estrecha relación con lo mencionado, Skilar (2010), desde la perspectiva educativa, plantea el reto de la inclusión como aquel que demanda pensar en estar juntos con la sensibilidad y pensamiento que este requiere, en el que las “diferencias no se vean descritas como mejores o peores, superiores o inferiores, buenas o malas, normales y anormales” (p. 160). En donde al estar juntas se logre “mirar sin juzgar, mirar para posibilitar otras existencias diferentes de la nuestra, a saludar, a dar la bienvenida, a preguntar, dar cauce, permitir, posibilitar, dejar hacer, dar a hacer, sugerir, conversar, etcétera” (p. 163). Así las cosas, propone la inclusión como “una acogida, dar la bienvenida, dar hospitalidad al otro, recibirlo” (p. 161).

La inclusión supone un reto colectivo, en el que las personas han sorteado obstáculos económicos y políticos, no obstante, en mora de pasar los sociales e ideológicos. Para dar esta conclusión Blanco (2005) realiza un rastreo en la historia colombiana de la inclusión, desde el periodo de la conquista hasta constitución de 1991, hallando que la inclusión es “el derecho de participar y gozar de todos los beneficios” (p. 94), propiciando la participación en el Estado nación y en sus agendas políticas. Implicando ello, la alineación de voluntades políticas y el reconocimiento de derechos en el marco de la humanidad y la ciudadanía.

Es necesario mencionar que la conceptualización de inclusión es usualmente asociada a la exclusión como antónimo; es decir, se observa la comprensión de la inclusión como opuesta a la exclusión, concepto del cual se parte para su comprensión.

Esta línea de pensamiento es adoptada entre otros autores Chuaqui, Mally y Parraguez (2016) quienes emplean el símil dentro-fuera de la sociedad, en donde la exclusión es “una relación social que impide u obstaculiza el logro de una mejor posición social, superar una situación o un derecho a que se debiera tener acceso” (p. 163). “Es un proceso dinámico multicausal, relativo y estructural, ...manifestado en el impedimento o dificultad para ingresar a un sistema social, servicios o derechos fundamentales o para mantenerse dentro de un sistema” (p. 164, 165).

Según los autores (Chuaqui, Mally y Parraguez, 2016) los factores o causas inmediatas por las cuales las personas pueden verse excluidas son la precaria clase social, la localización socio-territorial aislada, marginal u otra. Por estar catalogado bajo alguna categoría médica o jurídica que denote anomalía social; por categorías de conflictividad moral, antecedentes penales; por categorías de género, edad; por apariencia física, discapacidad perceptible, preferencias sexuales, militancia política, profesar religión u otras ideologías, y por pertenecer o ser originario de una etnia.

No obstante, al comprender la inclusión como aquella que atiende la exclusión social, se dejan de lado situaciones como la falta de participación y poder político, desempleo juvenil, desempleo y precariedad del empleo, racismo, intolerancia cultural o explotación económica, aspectos que transversalizan los alcances de las acciones inclusivas (Sandoval, 2016). Se concluye entonces, que la conceptualización de la inclusión, a manera antónima de la exclusión, no es suficiente y no da cuenta de las dinámicas propias de esta.

En estrecha relación con lo mencionado, la comprensión de la inclusión se constituyó en un reto mayor para el proyecto pues, paralelo a este se vio la necesidad de reconocer las diversidades, las dinámicas y prácticas sociales enmarcadas en la triada diversidad- inclusión- participación, igualmente, que la inclusión no es un asunto que solo atañe a las niñas(os) con

discapacidad. Este reto posibilitó recorrer la memoria, las prácticas cotidianas, el reconocimiento de todas(os) como sujetos de derechos y la necesaria participación en todas y cada una de las estancias sociales, al margen de las condiciones o categorías que transversalizan la existencia. Dicho reto exigió una vigilancia permanente de las formas como se reconocían a las personas y como se propició, desde la cotidianidad, su inclusión y participación en las instancias en las que tiene derecho y desea estar.

Horizonte metodológico.

El proyecto Educación inicial saludable, diversa e inclusiva, está inspirado en las trayectorias y en un tejido de intercambios con escenarios comunitarios, maestras y madres comunitarias, niños y niñas de primera infancia, bajo perspectivas de pensamiento que privilegian los saberes otros; otros, en la medida en que se sitúan en la práctica viva, en la vida cotidiana, en los espacios y diálogos comunes y coloquiales, en las realidades situadas y sentidas (Cortina, Larrota y Jimenez, p. 4, 2023).

Siguiendo el marco de la inspiración, fue valioso acudir a una propuesta metodológica que respondiera a la comprensión de los sujetos, sus acciones, sus vínculos y sus significados, reconociendo así, bajo la apuesta de la Investigación Acción Participativa (IAP), un contexto y un proceso de relaciones y comprensiones entre dinámicas sociales, sujetos, prácticas de vida y posibilidades de transformación.

La investigación acción participativa - IAP

Para Selener citado por Balcazar, 2003 “la IAP ha sido reconocida como un proceso por el cual los miembros de un grupo o comunidad, identifican y analizan sus necesidades y problemas, con el propósito de encontrar soluciones y promover transformaciones políticas y sociales” (p. 60). Es así que para la IAP todos los actores de una comunidad, tienen un papel dinámico en la investigación, es decir, todos contribuyen de manera propositiva al proceso desde su historia y potencial. Sobre la base de la perspectiva sociológica en Latinoamérica y como referente a Fals Borda (1999), se considera que la investigación participativa va más allá de una metodología; es entonces, una apuesta de vida necesaria para el progreso de la democracia y la justicia de las comunidades.

Para la IAP, el abordaje o estudio de una problemática, se establece en la medida en que todos los actores de una comunidad o un grupo, lo identifican como importante. Según Pring

citado por Colmenares (2015), refiere que este tipo de investigación presenta cuatro características principales:

1. Es cíclica y recursiva.
2. Es participativa porque los actores sociales se asumen como investigadores.
3. Es cualitativa al preocuparse más por caracterizar y comprender interacciones, diálogos, aprendizajes, que por aspectos estadísticos y homogéneos.
4. Es reflexiva, crítica y propositiva porque se privilegia el cuestionamiento constante y la posibilidad de transformación durante todo el proceso.

En sintonía con anterior, Latorre (2007) indica que la IAP conlleva establecer nuevas relaciones con otras personas, esto implica, saber escuchar, saber gestionar la información, saber relacionarse, saber implicarse e implicar a los demás en el proceso investigativo. Sobre estas ideas es fundamental reconocer que la IAP es más que procedimientos, y busca ser una manera crítica frente al desarrollo del conocimiento.

Selener (1992) refiere que el objetivo central de la IAP, en estrecha relación con el proyecto, es contribuir al desarrollo y crecimiento de sujetos históricos y colectivos, para que participen plenamente en la definición y satisfacción de sus necesidades, anhelos de vida y la construcción de una sociedad más justa e igualitaria. En ese sentido, la IAP promueve y plantea las siguientes apuestas [(Selener, 1992 (p.19) citando a Cadena (1987))]:

- La creación participativa de conocimiento.
- El desarrollo o fortalecimiento de organizaciones de base comunitaria.
- El desarrollo de capacidades colectivas que favorezcan una comprensión de la realidad para transformarla.
- Centrar el proceso investigativo en la experiencia vivida y la realidad subjetiva.

Siguiendo el objetivo central de la IAP y de las apuestas planteadas en el proyecto Educación inicial saludable, diversa e inclusiva, se propusieron los siguientes momentos:

Momentos del proceso investigativo Educación inicial saludable, inclusiva y diversa

Los momentos descritos a continuación, hacen referencia a los pasos y el camino que se contempló para el desarrollo del proyecto bajo la perspectiva de la IAP.

Momento 0. Acercamiento e intercambio con la comunidad educativa de primera infancia
En este se busca llevar a cabo un acercamiento inicial con la comunidad integrada por madres comunitarias, maestras del Centro de Desarrollo Infantil, familias y directivos de la Fundación Trabajando por una Vida Digna - Funtravidi) y familias de la comunidad UPZ El Codito. Este

momento implicó llevar a cabo la gestión necesaria para contar con los recursos necesarios para el proyecto, la viabilidad y la pertinencia del mismo.

Momento 1. Construcción con la comunidad educativa de los significados presentes y reproducidos sobre la salud colectiva, la diversidad y la inclusión. En este se propusieron espacios de intercambio y discusión, con estos, se encontraron puntos de acuerdo, se identificaron elementos en tensión y divergencias relacionadas con la salud colectiva, la diversidad y la inclusión.

Momento 2. Análisis de los constructos hallados. A partir del proceso de discusión y sobre tópicos, tensiones y reflexiones relevantes en los discursos de los participantes, se realizó un proceso de categorización, triangulación e interpretación la información.

Momento 3. Planeación y desarrollo de encuentros, discusiones y actividades para la sensibilización con familias, maestras, a manera de acción preparatoria para la construcción colectiva del proceso experiencial central del proyecto, el programa. Desde el ejercicio analítico, se diseñaron y ejecutaron experiencias con los actores involucrados para abordar las categorías salud colectiva, diversidad e inclusión.

Momento 4. Elaboración colectiva de un programa de sensibilización, basado en estrategias participativas, que favorezcan el reconocimiento y la implementación de acciones relacionadas con la salud colectiva, la diversidad y la inclusión para la primera infancia. Este momento, recogió el proceso llevado a cabo en el proyecto y buscó concretar conceptos, discusiones y acciones para el acompañamiento a la primera infancia, abordando la salud colectiva, la diversidad y la inclusión.

Momento 5. Implementación del programa construido para favorecer el reconocimiento y las prácticas de salud colectiva, el respeto a la diversidad y la inclusión en el marco del acompañamiento a la primera infancia, en escenarios cotidianos y de educación inicial.

Momento 6. Análisis de campo de la implementación del programa, bajo una perspectiva abductiva que permitió el diálogo del saber y el conocimiento empírico con el saber y conocimiento teórico. Buscó ser un momento para comprender y amplificar los sincretismos entre la cotidianidad, la experiencia viva y los aportes conceptuales, nutriéndose las perspectivas para el acompañamiento a niños y niñas de primera infancia.

Momento 7. Rastreo de las acciones y prácticas cotidianas de salud colectiva, diversidad e inclusión acogidas por la comunidad educativa. Buscó ser un momento para aprender, reconfigurar, transformar e implementar acciones que se dinamicen en los ambientes más cotidianos como el hogar y el jardín infantil en clave de la salud colectiva, la diversidad y la inclusión.

Momento 8. Reconstrucción y documentación de la experiencia. Fue un momento de socialización e intercambio sobre la experiencia, los resultados, los retos, los aprendizajes que como comunidad se hayan construido. Este generó espacios de interlocución con la academia, instituciones, otros grupos y actores sociales.

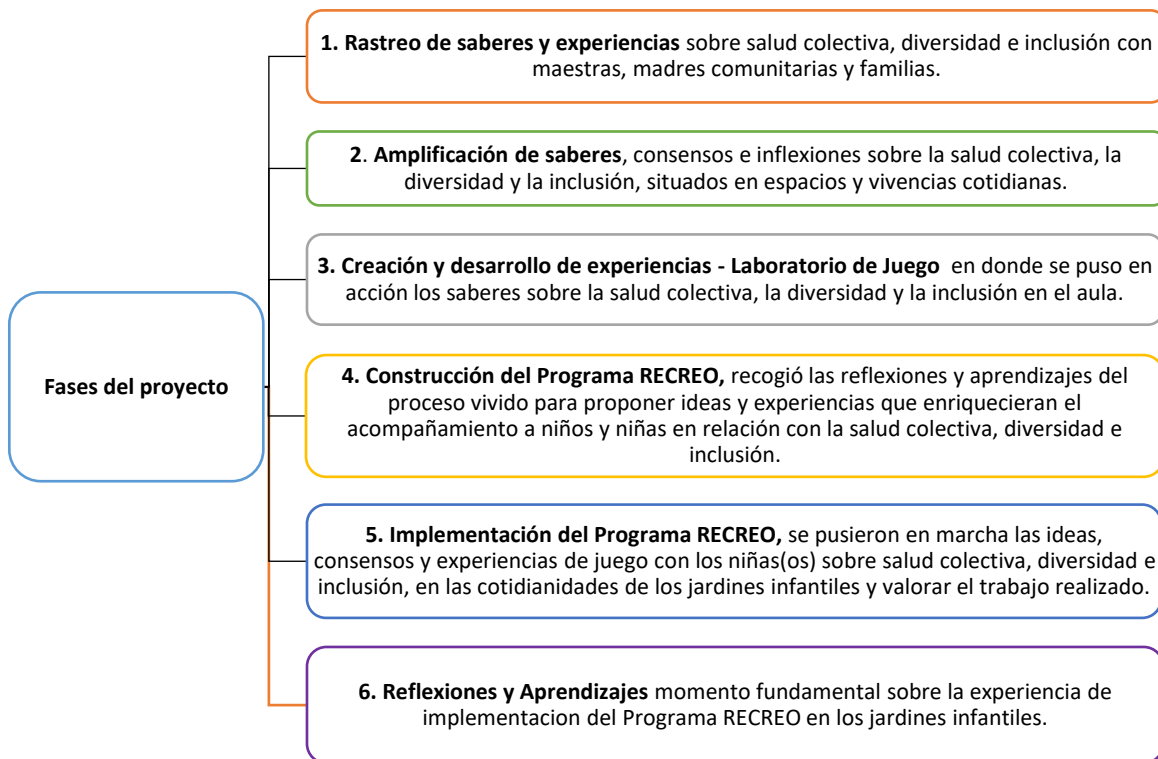
Metodologías ideadas para el desarrollo del proyecto

Como parte de la experiencia, el proceso implicó el diseño y la implementación de metodologías para cada una de las fases/momentos del proyecto. Con estas se llevaron a cabo talleres participativos para reflexionar y ampliar las miradas conceptuales y prácticas acerca de los temas enunciados; la creación de un laboratorio de juego con maestras, madres comunitarias, familias e investigadores, el cual, además de permitir la vivencia y la co-creación de actividades sobre cuidado colectivo, el reconocimiento de las diversidades y las formas de participación, impulsó la co-construcción de un programa que fue validado e implementado con la comunidad educativa.

Como punto de partida y desde la construcción preliminar del proyecto, se consideraron tres categorías conceptuales (salud colectiva, diversidad e inclusión) dinamizadoras del ejercicio crítico y la construcción de conocimiento situado. También fueron los pretextos que permitieron tejer las discusiones y crear propuestas de acompañamiento a niños y niñas de primera infancia.

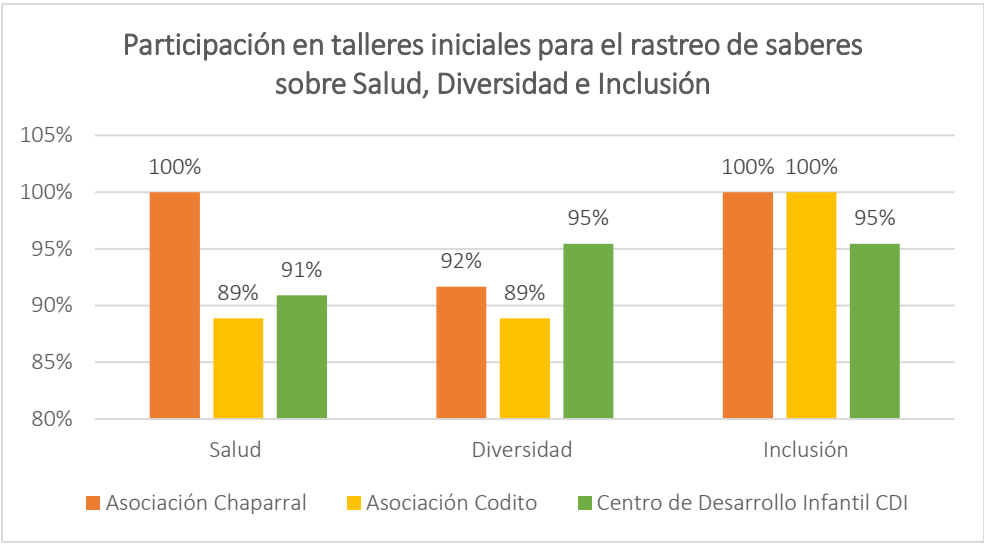
El proceso se dio bajo premisas de aprendizaje y colaboración colectiva, siendo permanentes los ejercicios reflexivos de cada uno de los momentos avanzados, de las oportunidades de transformación y de ir paulatinamente encontrando las mejores formas para alcanzar los propósitos planteados.

De esta manera, la investigación en general tuvo seis grandes fases:



Fase 1. Rastreo de saberes

En esta fase se realizaron 3 talleres con cada asociación, uno por cada eje temático planteado en el proyecto, logrando 9 talleres en total. Aunque la mayor participación de madres comunitarias y maestras es evidente en los talleres sobre inclusión, y asimismo, las asociaciones con un máximo de asistencia fueron Chaparral y Codito, llama la atención que en general, los porcentajes de participación estuvieron por encima del 89%, situación que nos indicó fuerte interés por el proyecto y por los temas planteados en el mismo.



Esta fase fue la oportunidad para el reconocimiento entre los actores interesados en el proceso (maestras, madres comunitarias, familias, expertos temáticos, expertos metodológicos, fundación). Se diseñaron talleres participativos con el fin de compartir conocimientos y saberes en relación con la salud colectiva, la diversidad y la inclusión.

Las experiencias diseñadas contemplaron premisas de la IAP, como el reconocimiento del valor que tiene la experiencia subjetiva tanto individual como colectiva y la construcción participativa del conocimiento sobre cada una de las categorías/ ejes conceptuales. Esto para divisar la posibilidad concreta de transformación que redundara en el bienestar, la participación y la pluralidad para vivir en comunidad.



Registro fotográfico Repositorio Proyecto

Para concretar las experiencias, el equipo investigativo y metodológico, llevó a cabo varios intercambios para definir los objetivos de los talleres. En estos se llevaron a cabo lluvia de ideas para construir las propuestas basándose en experiencias y saberes del trabajo comunitario y de la IAP, se discutió la ruta de cada encuentro, el valor y el aporte de cada momento del taller. Teniendo en cuenta esto, se elaboró para cada uno de los talleres y para cada una de las categorías una ficha metodológica que cumplió el papel de organizar la

dinámica, identificar los enfoques que se debían hacer en cada momento y concretar la logística que demandaba cada experiencia.

Las experiencias y fichas metodológicas fueron las siguientes:

Taller 1. Rastreado saberes sobre salud colectiva	
Eje – Categoría	Salud colectiva
Objetivo	Indagar y reflexionar con las maestras y madres comunitarias sobre saberes y prácticas de salud colectiva.
Materiales sugeridos	Hojas blancas, marcadores. Por la medida de aislamiento social, plataforma Zoom.
Momento afectivo y de encuadre	Se iniciará la sesión con la bienvenida al espacio y recordando los momentos que tiene el proyecto y en cuál de ellos se ubica este taller. Se mencionará el tema del taller y el objetivo de este.
Momento Experiencial	<p>Pensamiento/Reflexión individual: En una hoja de papel tamaño carta, se pedirá a las participantes, dividirla en tres partes. En cada parte representarán gráficamente y de manera individual lo siguiente: En la primera, ¿qué es para usted la salud?; en la segunda, ¿cómo se refleja la salud en sus prácticas cotidianas; y en la tercera, ¿cuáles de esos saberes se transmiten a las niñas y los niños? Una vez finalizada esta parte, se animará a las participantes compartir a través de la cámara el trabajo realizado.</p> <p>Se hará una toma de todos los trabajos y se mostrará con el fin de compartir todas las expresiones gráficas a modo de mosaico. Una vez realizado esto, se propiciará un espacio de socialización, procurando que todas las participantes compartan aquello que quisieron expresar en su hoja.</p> <p>Significación colectiva /Interpretación: A la observación colectiva se propiciará el diálogo mediante la realización de preguntas como ¿qué se observa?, ¿qué relaciones se pueden establecer entre los gráficos?, ¿qué sensación produce lo expresado, ¿qué es lo que predomina?, ¿qué lo más relevante?, ¿qué se invisibiliza?, ¿cuál es la relación con lo que se transmite a las niñas y los niños?</p> <p>Construcción colectiva/Toma de conciencia: Se realizará un análisis de lo expresado colectivamente a partir de preguntas como ¿qué es lo común?, ¿qué es lo diferente? Y ¿qué se saberes se transmiten a las niñas y los niños? Se consolidarán los aportes y se proyectarán.</p>
Momento de cierre	<p>Se llevará a cabo la retroalimentación del espacio de manera conjunta, a partir de las siguientes preguntas:</p> <p>¿Cuáles considera fueron las conclusiones y aprendizajes del taller? ¿Qué ideas o argumentos fueron del interés general? ¿Existe alguna idea en la que es necesario profundizar?</p>

	¿Qué aspectos se rescatan del taller? ¿Qué aspectos deben mejorar en el taller?
--	--

Taller 2. Rastreado saberes sobre la diversidad	
Eje – Categoría	Diversidad
Objetivo	Explorar con las maestras y madres comunitarias los saberes y significados sobre la diversidad.
Materiales sugeridos	Fotografías que las participantes tomarán previo al encuentro, plataforma zoom por medida de aislamiento social.
Momento afectivo y de encuadre	<p>Momento preparatorio: Se pedirá a las madres comunitarias y maestras que preparen para el encuentro mínimo tres fotografías (imágenes) en la que se encuentren personas o situaciones poco comunes, diversas, que alteran el orden de las cosas. Estas serán enviadas al WhatsApp indicado. A estas se sumarán otras proporcionadas por el equipo investigador.</p> <p>Se iniciará la sesión con la bienvenida al espacio, y recordando los momentos que tiene el proyecto y en cuál de ellos se ubica este taller. Así mismo, se mencionará el tema a abordar en el transcurso de este y el objetivo del taller.</p>
Momento Experiencial	<p>Pensamiento y reflexión individual/: Se inicia conversando sobre la experiencia de pensar en la diversidad y sobre la elección de las fotos o las imágenes.</p> <p>Se hará una reflexión sobre qué sintieron o pensaron mientras se llevaba a cabo el ejercicio de las imágenes.</p> <p>Expresión individual: Una vez finalizada esta parte, se dividirá a las participantes en grupos; y a cada grupo se le asignarán un grupo de fotografías. En los grupos observarán las imágenes y reflexionará sobre las siguientes preguntas:</p> <p>¿Qué observamos? ¿Qué sensación o sentimiento me genera? ¿Cómo me relaciono con lo que está en la fotografía? ¿Qué siente la persona de la imagen? ¿Cómo le gustaría a la persona de la imagen que la vieran?</p> <p>Significación colectiva / Interpretación: Se compartirán las respuestas a las preguntas y se identificarán colectivamente lo común y lo diferente.</p> <p>Construcción colectiva / Toma de conciencia: A partir de estas, se condensarán los significados que generan las imágenes, las formas de relación que se establecen según las imágenes, los aspectos evidentes y lo que se invisibiliza. Concluyendo y validando los saberes y significados sobre la diversidad.</p>

Momento de cierre	<p>Se llevará a cabo la retroalimentación del espacio a partir de las siguientes preguntas:</p> <p>¿Cuáles considera fueron las conclusiones y aprendizajes del taller?</p> <p>¿Qué ideas o argumentos fueron del interés general?</p> <p>¿Existe alguna idea en la que es necesario profundizar?</p> <p>¿Qué aspectos se rescatan del taller?</p> <p>¿Qué aspectos deben mejorar en el taller?</p>
--------------------------	---

Taller 3. Rastreado saberes sobre la inclusión	
Eje – Categoría	Inclusión
Objetivo	Identificar los saberes que poseen las maestras y madres comunitarias sobre inclusión social.
Materiales sugeridos	Imágenes, hojas, lápices.
Momento afectivo y de encuadre	<p>Momento preparatorio: Se invita a cada participante buscar tres imágenes o tomar tres fotografías en su contexto, las cuales representen lo que significa inclusión social. Se recomienda que estas imágenes no sean compartidas hasta el día del taller.</p> <p>Contextualización: El taller comienza con un saludo y con la presentación, tanto del propósito como la generalidad de la jornada.</p>
Momento Experiencial	<p>Pensamiento/reflexión individual: se invita a cada participante a realizar un dibujo acompañado de un texto corto que represente lo que es inclusión social.</p> <p>Expresión individual: De manera voluntaria, presentará su dibujo y el texto a las demás participantes.</p> <p>Significación colectiva / Interpretación: Posteriormente, se divide el grupo en tres subgrupos y se propone un diálogo colectivo, cada participante comparte su ejercicio y sobre este, se pide reflexionar en relación con los siguientes aspectos:</p> <p>¿Qué es lo más predominante o lo que más se repite en los relatos?</p> <p>¿Qué es lo menos común en los relatos?</p> <p>¿Qué es lo más importante que encuentran?</p> <p>Construcción colectiva/Toma de conciencia: posterior a la reflexión por subgrupos, se vuelve a la plenaria general para expresar las ideas construidas. Se dará la oportunidad a los demás grupos para que sumen ideas. Posterior, las y los facilitadores recogen las principales opiniones e incluyen aspectos que no fueron nombrados, para ser validados con el grupo.</p> <p>Para finalizar se planteará a todo el grupo la siguiente pregunta:</p>

	¿Consideran que estas ideas o saberes sobre inclusión social se transmiten a los niños y niñas? ¿Cómo se transmiten?
Momento de cierre	Se llevará a cabo la retroalimentación del espacio a partir de las siguientes preguntas: ¿Cuáles considera fueron las conclusiones y aprendizajes del taller? ¿Qué ideas o argumentos fueron del interés general? ¿Existe alguna idea en la que es necesario profundizar? ¿Qué aspectos se rescatan del taller? ¿Qué aspectos deben mejorar en el taller?

Es importante mencionar que el momento de rastreo de saberes, se desarrolló de forma coyuntural en el marco de la emergencia sanitaria decretada por la pandemia a causa del Covid-19 y como parte de las medidas adoptadas por el gobierno nacional, se ordenó un estricto confinamiento. Esto significó situarse y actuar de manera no habitual. Dinamizar momentos para revisar, repensar y generar ideas – alternativas - formas de contacto y de intercambio, con el propósito de mantener viva la iniciativa del proyecto. Aquí fue clave el trabajo colaborativo y las propuestas que cada actor generó.

Nos propusimos entonces, mantener el contacto y aprender el uso de tecnologías para encontrarnos. Dentro de ellas, aprovechar las funciones del teléfono celular y plataformas de conexión sincrónica. Fue una experiencia enriquecedora en la medida en que el aprendizaje condujo a explorar recursos informáticos, el internet de las cosas, formas de audiovisuales, fotos e imágenes. También condujo a reconocer nuevos retos de la comunicación y de la transformación digital, que, si bien se dio de manera intempestiva, fue una oportunidad de transformación.

Así las cosas, se acordaron las horas y frecuencias de encuentro y poco a poco fuimos apropiando modos de conexión, tiempos de atención e interacción a través de pantallas. Dentro de los acuerdos fue importante reconocer los ritmos y dinámicas diarias que había que conciliar, dado que todo ocurría en el mismo espacio y bajo la medida de confinamiento. Fue un reto armonizar las demandas de la casa, la familia, el trabajo, el proyecto, los tiempos de descanso y las pausas. Hubo sensaciones de agotamiento, dificultades de tiempo y conexión. No obstante, por parte de todas las participantes hubo un interés permanente por superar las dificultades y generar ideas para cada encuentro.

Teniendo este contexto, los encuentros se plantearon a partir de cuatro momentos centrales: Un momento de encuadre frente al propósito del espacio, un momento de pensamiento y reflexión individual, un tercer momento de discusión, análisis colectivo a la luz del proceso realizado individualmente, y finalmente la valoración y retroalimentación sobre los aprendizajes y aspectos a profundizar. Los encuentros sobre el rastreo de saberes,

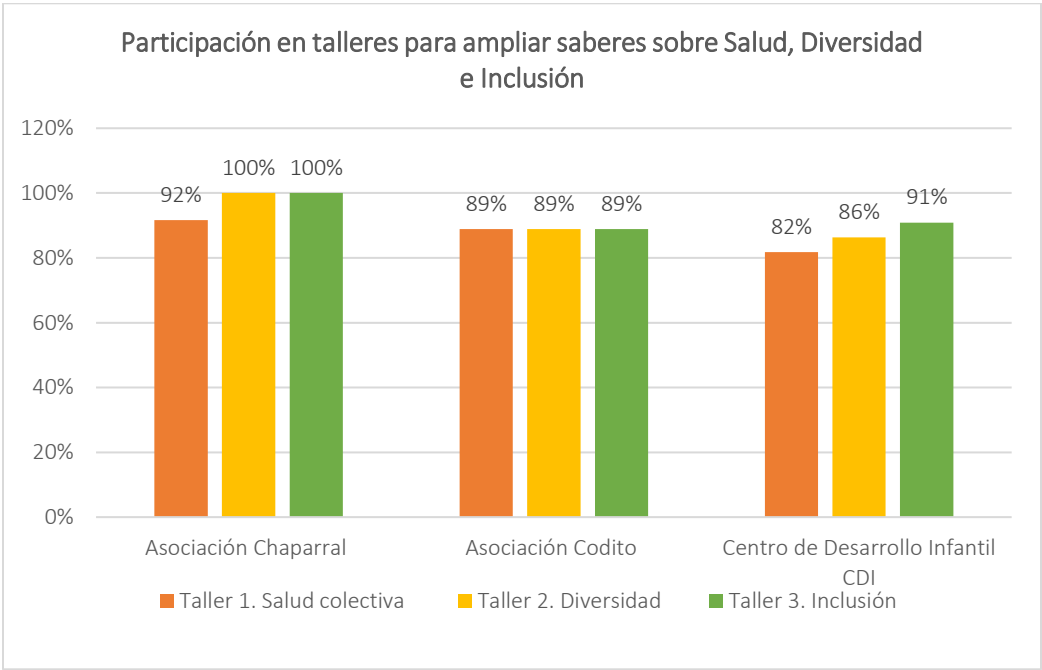
fueron nutridos con imágenes, noticias, vivencias personales y comunitarias, acontecimientos históricos del territorio. Elementos que favorecieron el análisis, la reflexión, la divergencia, y la necesidad de trabajar sobre estos temas en la experiencia de vida humana y en la primera infancia.

Este tipo de metodologías dinamizaron intercambios, discusiones, preguntas, trayectorias y amplificaciones sobre ideas de salud colectiva, diversidad e inclusión. Ideas que fueron problematizándose y complejizándose con el avanzar de los encuentros y del proyecto mismo.

Fase 2. Amplificación de saberes

La ideación de este momento implicó la adaptación a las circunstancias del momento en el marco de la emergencia sanitaria a causa del Covid 19 en las que se flexibilizó el confinamiento y se posibilitaron algunos encuentros presenciales.

Se realizaron 9 talleres en total, y al igual que en la fase inicial, estos se desarrollaron con cada asociación y con el CDI por cada eje temático: Salud colectiva, Diversidad e Inclusión. La constante de participación en estos espacios se mantuvo entre el 82% y el 100%, cifras que impulsaron dinámicas participativas en las actividades y fueron parte de la inspiración para que la mayoría de actores se motivaran a seguir aportando ideas en las sesiones y reconociendo el valor de los temas abordados en la cotidianidad con las niñas, niños y familias.



En comparación con la participación en la fase 1, esta disminuyó ligeramente en razón al contagio de algunas participantes por Covid19, lo cual impidió su asistencia.

Sobre los ejes temáticos, esto espacios propiciaron personal y colectivamente hablar y vivir sobre el cuidado, ya no hablando de otros/as, sino de la propia experiencia. Entonces, fue importante asumirnos desde lógicas de mayor protección personal y empatía hacia los demás, reconocimos temores a la enfermedad y a la muerte, y por ello, extremamos medidas como el uso de vestidos antifluido, tapabocas, no compartir objetos o comida. Estas condiciones hicieron que, para los encuentros, pensáramos en espacios ventilados, amplitud para evitar estar muy cerca, formas de interacción cortas pero productivas. Y nos puso en una actitud de mayor sensibilidad frente a la vida, a las relaciones, a la receptividad, a la escucha más pausada, a privilegiar el trabajo colectivo y a sacar adelante las ideas sobre el proyecto.

Fue así que, a partir del rastreo de saberes, comprendimos a profundidad los saberes sobre salud colectiva, diversidad e inclusión. Llevamos a cabo, como se mencionó, 9 talleres participativos, en donde se propiciaron diálogos y reflexiones nutridos con cuestionamientos que tensionaron y desacomodaron las propias creencias, visiones y formas de actuar. Se reconocieron, también, las dinámicas sociales y contextuales que determinan las configuraciones y realidades sobre el bienestar, el cuidado, la participación, el ejercicio de los derechos, la democracia y las pluralidades. Para el desarrollo de este momento se propuso la siguiente metodología:

Taller 1. Amplificando saberes sobre salud colectiva.	
Eje – Categoría	Salud colectiva
Objetivo	Profundizar y ampliar visiones sobre la salud colectiva, en un intercambio con maestras y madres comunitarias pertenecientes al proyecto.
Materiales sugeridos	Materiales: Hojas blancas, esferos, bafle, papel periódico, marcadores, video-beam o computador portátil.
Momento afectivo y de encuadre	Se iniciará la sesión con la bienvenida a las participantes. Se mencionará el objetivo del taller y la metodología a desarrollar.
Momento Experiencial	<p>Pensamiento/Reflexión individual: Se da inicio al taller invitando a las participantes pensar y escribir en una hoja la idea o ideas que tengan frente a los aspectos que se relacionan con la salud de las personas en el territorio, teniendo en cuenta los contextos donde se desenvuelven: vida personal, entorno familiar, entorno laboral, entorno comunitario, contexto nacional. Este momento se ambientará con música relajante.</p> <p>Expresión individual: Posteriormente se les pedirá a las participantes que socializan esos aspectos que se relacionan con la salud de las personas. En la</p>

	<p>medida que las docentes y madres comunitarias van exponiendo sus ideas, se van consolidando en el siguiente cuadro que está expuesto en el espacio para visualización de todas:</p> <table border="1" data-bbox="539 331 1455 443"> <thead> <tr> <th data-bbox="539 331 719 401">Vida personal</th> <th data-bbox="719 331 894 401">Entorno familiar</th> <th data-bbox="894 331 1071 401">Entorno laboral</th> <th data-bbox="1071 331 1268 401">Contexto comunitario</th> <th data-bbox="1268 331 1455 401">Contexto social</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td data-bbox="539 401 719 443"></td> <td data-bbox="719 401 894 443"></td> <td data-bbox="894 401 1071 443"></td> <td data-bbox="1071 401 1268 443"></td> <td data-bbox="1268 401 1455 443"></td> </tr> </tbody> </table> <p>Significación colectiva / Interpretación: En este momento se divide el grupo en subgrupos (de acuerdo a la cantidad de participantes) y a cada subgrupo se le comparte dos noticias relacionadas con la salud colectiva, y se les pide que respondan la siguiente pregunta ¿Qué relación tiene la noticia con la salud?, para esto se da un tiempo de 15 minutos y posteriormente cada subgrupo expone sus noticias y la relación de esta con la salud. En la medida que las maestras y madres comunitarias participan se escriben sus aportes en el cuadro utilizado en la actividad anterior. Posteriormente se realiza un intercambio sobre salud colectiva y la determinación social. Para esto se presentará círculos concéntricos de salud colectiva en papel periódico, lo cual permita la visibilidad por parte de los participantes.</p> <p>Construcción colectiva / Toma de conciencia: En este momento se expone el video <i>“Sobreviviendo a la pobreza en Colombia”</i> y sobre este se discuten aspectos relacionados con la vida personal, el entorno familiar, entorno laboral, entorno comunitario y entorno social y la relación de esto con la salud colectiva.</p>	Vida personal	Entorno familiar	Entorno laboral	Contexto comunitario	Contexto social					
Vida personal	Entorno familiar	Entorno laboral	Contexto comunitario	Contexto social							
<p>Momento de cierre</p>	<p>Para finalizar Se llevará a cabo la retroalimentación del espacio a partir de las siguientes preguntas, ¿Qué aprendizajes se llevan?, ¿Qué fue lo más significativo del taller? Y ¿Qué aspectos se deben mejorar en el taller? Para la evaluación se contará con un tiempo de 15 minutos.</p>										

<p>Taller 2. Amplificando saberes sobre diversidad</p>	
<p>Eje – Categoría</p>	<p>Diversidad</p>
<p>Objetivo</p>	<p>Profundizar e intercambiar sobre la diversidad entre maestras y madres comunitarias participantes del proyecto.</p>
<p>Materiales sugeridos</p>	<p>Hojas blancas, esferos, espejo, tijeras, cinta, marcadores y papel periódico.</p>
<p>Momento afectivo y de encuadre</p>	<p>Se iniciará la sesión con la bienvenida al espacio. Se retomarán aspectos concluyentes del encuentro anterior. Se socializará el objetivo y la metodología.</p>
<p>Momento Experiencial</p>	<p>Pensamiento/Reflexión individual: Se invitará a las maestras y madres comunitarias a verse en un espejo, a reconocerse un momento, a tomarse una selfie y luego responderse ¿Qué me hace especial con respecto a las demás?</p> <p>Expresión individual: Posteriormente se invita a las participantes a compartir sus reflexiones en torno a aquello que las hace especiales.</p>

	<p>Significación colectiva/Interpretación: A cada maestra y madre comunitaria se le entrega una tarjeta y se le solicita que escriba solo uno de los aspectos que la hace especial, posteriormente se solicita al grupo armar un rompecabezas (que será la palabra diversidad) con la tarjeta donde escribieron el aspecto que eligieron, al finalizar el rompecabezas se intercambian ideas sobre la comprensión y las reflexiones que han circulado en el encuentro en relación con la diversidad.</p> <p>Construcción colectiva/Toma de conciencia: Posterior a la profundización del saber sobre diversidad, se expone una galería de imágenes de lugares de El Codigo y se le pide a las maestras y madres comunitarias que identifiquen las diversidades presentes en el territorio.</p>
Momento de cierre	<p>Se propone a las participantes identificar, leer, reconocer en el territorio las diversidades humanas, de formas de vida, de intereses que se ubican en la familia, en el jardín, en la comunidad. También se compartirán ¿Qué aprendizajes se llevan?, y ¿Qué aspectos deben mejorar en el taller?</p>

Taller 3. Amplificando saberes sobre inclusión	
Eje – Categoría	Inclusión
Objetivo	Profundizar e intercambiar sobre la inclusión social, entre maestras y madres comunitarias participantes del proyecto.
Materiales sugeridos	Papel periódico, marcadores, hojas blancas, esferos y video-beam o computador portátil.
Momento afectivo y de encuadre	Se iniciará la sesión con la bienvenida al espacio. Se recogen las ideas del ejercicio anterior a manera de enlace para la sesión. Se comparte el objetivo del encuentro y la metodología a desarrollar.
Momento Experiencial	<p>Pensamiento/reflexión individual: En este momento se invitará a las maestras y madres comunitarias a pensar y responder a las siguientes preguntas ¿con qué derechos cuento? Y ¿cuáles derechos no se respetan?</p> <p>Expresión individual: Posteriormente se solicita a las participantes socializar y escribir en un mural: los derechos con los que cuenta y los derechos que no se respetan.</p> <p>Significación colectiva / Interpretación: Posteriormente se divide el grupo en dos subgrupos. A un grupo se le pide que identifiquen ¿quiénes participan de esos derechos? y al otro grupo se le pide que identifiquen ¿quiénes no participan de estos derechos? Luego del análisis por grupos, se retoman los dos murales y en el centro de estos se señalan las personas que participan y las que no. A través de un ejercicio de visualización con lana, se podrán identificar poblaciones que gozan de derechos y aquellas que no pueden hacerlo. A partir de allí, se propone una discusión de las condiciones sociales y personales, que han facilitado o no,</p>

	<p>el agenciamiento de los derechos humanos y civiles. Con ello se profundizará sobre la inclusión social.</p> <p>Construcción colectiva/Toma de conciencia: Después de profundizar sobre la inclusión social, se expone el siguiente video “Red de Mujeres Chaparrunas por la Paz” (https://www.youtube.com/watch?v=dw4jHdmu1FM), y se pregunta como pretexto de análisis qué reflexión deja el video. Por último, se comparten acciones que cada una movilizaría en su territorio para lograr la transformación social.</p>
<p>Momento de cierre</p>	<p>Se propone un ejercicio de reflexión para la semana en el que, desde el hacer cotidiano, se pueda hacer visible y vivible la inclusión. También se llevará a cabo la retroalimentación del espacio a partir de las siguientes preguntas, ¿Qué aprendizajes se llevan?, Y ¿Qué aspectos deben mejorar en el taller?</p>

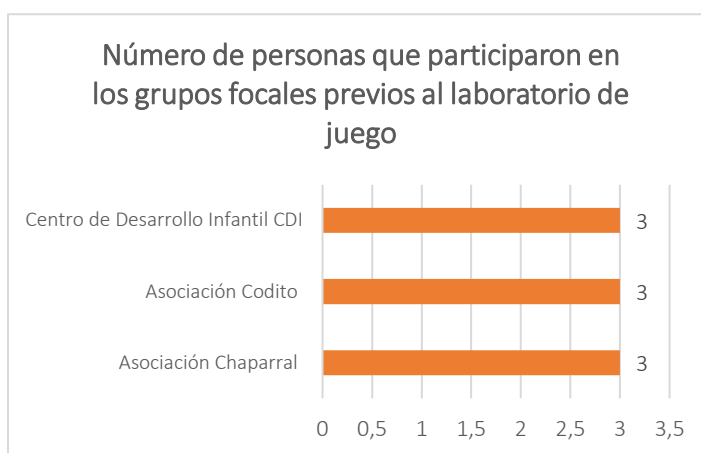
La ampliación de saberes tuvo una riqueza en cuanto despertó el interés por abrir, de manera sensible, la comprensión y la responsabilidad que como sociedad tenemos en la construcción de una cultura de vida justa, respetuosa, plural y democrática. Los ejercicios permitieron tensionar los saberes, las formas tradicionales de relación entre las personas y los entornos, y movilizar la necesidad de flexibilizarnos cognitivamente para recrear y agenciar, desde el escenario personal, la transformación del entorno hacia mejores condiciones de vida individual y colectiva.

Este momento posibilitó revisar en retrospectiva aquello que pasa en el jardín, en la casa, en el barrio y en la sociedad en general. Se identificó la necesidad de favorecer la inclusión social de manera clara y contundente, así como de aquello que vale la pena transformar. Fue así que, como parte del ejercicio permanente de construcción, se visualizó la oportunidad de pensar y crear experiencias de juego para extrapolarlas a la vida de los niños, niñas y familias. Sin embargo, fue clave identificar que esa transferencia solo era posible en la medida en que actores, como maestras y madres comunitarias, necesitaban reconocerse en sus prácticas para transformarse.

Fase 3. Laboratorio de Juego

Luego del capital epistémico que se alcanzó a partir de la amplificación de saberes, así como del dinamismo que se apoderó del ambiente y de los actores participantes, se consideró importante pensar y diseñar acciones, actividades y experiencias que pusieran en el hacer común de los jardines infantiles y hogares comunitarios, la salud colectiva, la diversidad y la inclusión. Pero ¿cómo y qué hacer?, fueron las preguntas que condujeron a imaginar y construir el laboratorio de juego, laboratorio porque significó la práctica, la experimentación, la reflexión, la retroalimentación permanente, el ajuste a las necesidades y los retos que emergieron día a día.

Para llegar a este momento, se llevaron a cabo 3 grupos focales, uno por cada asociación con una participación total de 9 madres comunitarias y maestras, quienes actuaron como líderes en representación de sus organizaciones. Estos grupos permitieron comprender los ejes y principios pedagógicos que cotidianamente se llevaban a cabo



en los jardines. Lo hallado fue un insumo para la comprensión y desarrollo del laboratorio de juego. En esa medida, lo primero fue recoger y situar los elementos clave y principios que debía contener cada experiencia, producto de esto, contemplamos lo siguiente:

Principios de la experiencia

- Entender que la experiencia es un ambiente seguro para los niños y niñas, en donde es valiosa la riqueza, la amplitud de opiniones, de expresiones y de acciones.
- El respeto, cuidado físico y emocional, como bien preciado de los encuentros.
- Participar activamente de la construcción, anticipación, desarrollo y finalización de la experiencia (niños, niñas, maestras, familias).
- Conservar la conciencia sobre el propósito de lo que se hace /para qué se hace.
- Tener presente el objetivo de cada experiencia, la coherencia de las acciones para su alcance y los recursos que podrían nutrirla.
- Interactuar, involucrarse en los juegos o actividades, dinamizar el encuentro y favorecer el intercambio entre las participantes.

Momentos de cada experiencia

- **Momento previo:** Es un momento de anticipar las condiciones para desarrollar las actividades: Duración, etapas/fases, espacios físicos adecuados, recursos materiales y humanos que podrían nutrir la experiencia, rutinas del jardín; número, características y necesidades de los niños y niñas, actividades que más disfrutaban y orientaciones de uso de ropa o atuendos requeridos.
- **Momento afectivo y encuadre inicial:** Es un momento de acogida, saludo, reconocimiento. Es el momento para compartir con los niños y niñas lo que se va a realizar, para animar la participación de la experiencia.
- **Momento experiencial:** Es un momento en donde se desarrolla la actividad (juego, una experiencia artística, corporal, literaria, de exploración), enmarcada en uno de los ejes/categorías (salud colectiva, diversidad o inclusión).
- **Momento de cierre:** Es un momento en donde se lleva a cabo la finalización de la actividad, se comparte con las niñas(os) lo que se experimentó, se sintió, se aprendió y se disfrutó.

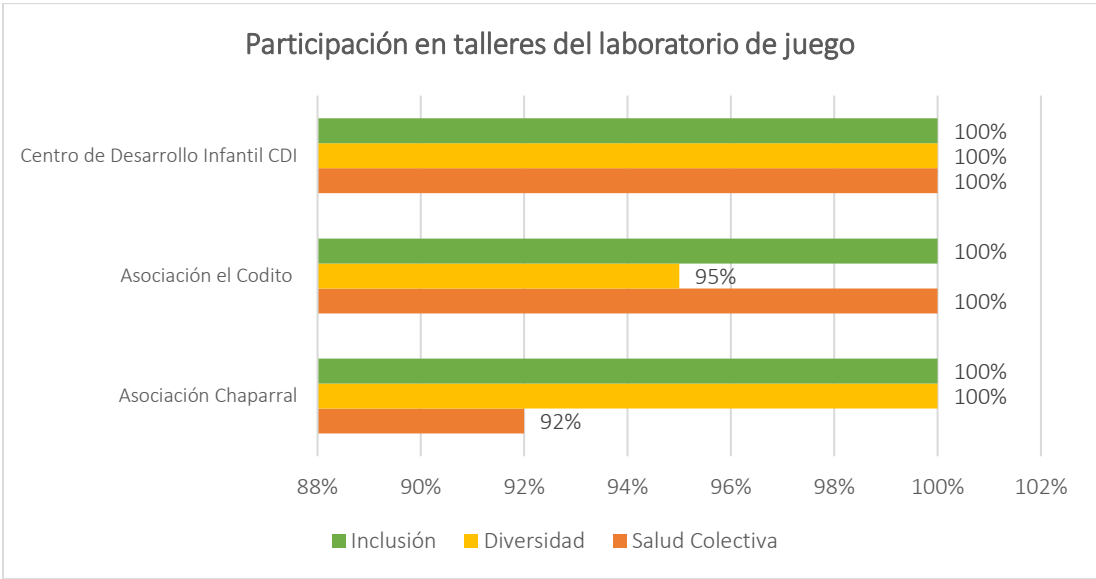
Con lo mencionado, se propusieron dos momentos centrales. El primero, la creación y desarrollo de “experiencias de juego con y para las maestras” abordando cada categoría. Estos juegos fueron nutridos por reflexiones, tensiones, reconfiguraciones, aprendizajes personales y colectivos.

El segundo, la ejecución de una de las experiencias creadas y vividas por las maestras, pero ahora, en cada uno de los hogares comunitarios y los grupos del nivel jardín, pertenecientes al Centro de Desarrollo Infantil. Este momento fue denominado “pilotaje en jardines infantiles” y se caracterizó por el reconocimiento de la voz y los aportes de las niñas(os) a la apropiación y a la comprensión de las categorías, así como por los retos que impusieron en su relación con los adultos.

3.1. Primer momento del laboratorio: Experiencias de juego con y para las maestras

El laboratorio de juego, en su primer momento, se llevó a cabo teniendo en cuenta los saberes y recorridos que habían tenido las madres comunitarias, maestras y el equipo investigativo/metodológico en el trabajo con los niños y niñas. En el marco de ese reconocimiento, se acordó preparar y dinamizar una actividad infantil para ser recreada por los adultos. Las madres comunitarias y maestras se organizaron por parejas y así dieron lugar a las actividades que serían pretexto para poner en acciones concretas y propias de los niños y niñas, las comprensiones sobre la salud colectiva, la diversidad y la inclusión.

Sobre este escenario se realizaron 27 talleres para recrear actividades y metodologías que impulsaran prácticas sobre los ejes temáticos mencionados, así las cosas, se destinaron 3 talleres para cada tema por cada asociación, logrando completar ciclos de 9 sesiones con cada organización para experimentar y disfrutar la riqueza de los saberes de todos los actores participantes del proyecto. Sobre esta dinámica, la siguiente gráfica muestra que la asistencia a estos espacios mantuvo un porcentaje por encima del 92% y en la mayoría de sesiones llego a un 100%, datos que reflejaron el interés y gusto de las maestras y madres comunitarias por participar en el laboratorio propuesto.



En este escenario, a lo largo de seis meses nos reunimos dos veces por semana para compartir actividades, jugar y experimentar. De este proceso, resultó valioso reconocer la creatividad y la experiencia que se le imprimió a cada propuesta. Cada actividad permitió leer la apropiación de los conceptos, esto como un verdadero desafío, porque, si bien ya habíamos construido todo un andamiaje conceptual, llevar cada categoría al plano de lo simple, de lo concreto y de la dinámica propia de los niños y las niñas, no fue sencillo. Esto significó, ir una y otra vez a la complejidad de los conceptos y a la vez, ir una y otra vez a refinar y re-pensar las actividades. Considerar el porqué de cada instante, de los recursos a usar y, de cómo se vivía/sentía la salud colectiva, la diversidad y la inclusión. De las experiencias realizadas se comparten algunas de ellas, como ilustración del proceso llevado a cabo:

Cuidado del otro	
Eje – Categoría	Salud colectiva – cuidado del otro

Objetivo	Promover interacciones y vínculos para cuidar a otros mediante actividades sensoriales.
Materiales sugeridos	Sonidos relajantes, crema, colchonetas.
Momento previo	Acondicionar el espacio para que las mujeres se puedan mover libremente.
Momento afectivo y de encuadre	<p>Con instrucciones verbales claras, se invita al grupo a doblarse y estirarse desde la cabeza hasta sus pies, empezando por la cabeza (asiente como si dijeras “sí” y sacúdela como si dijeras “no”, luego hagan círculos hacia atrás y hacia adelante con sus hombros, giren para mirar hacia atrás sin mover sus pies, doblen su cintura, etc.).</p> <p>Acondicionar el espacio para que las mujeres se sientan cómodas (preferiblemente colchonetas).</p>
Momento Experiencial	<p>Realizar una relajación inducida iniciando con la conciencia y el control de la respiración abdominal con música de fondo propicia para esto. Pedir que pongan sus manos sobre su estómago e inhalen aire lentamente por la nariz imaginando que su estómago es como un globo. Animar a respirar de manera larga y profunda para llenar su globo de aire. Cuando hayan llegado a su máxima capacidad, pedir que expulsen el aire del globo lentamente a través de su nariz. Usa esta oportunidad para introducir las palabras inhalar y exhalar a su vocabulario. Explicar que inhalar significa “respirar aire hacia dentro” y exhalar significa “respirar aire hacia fuera”.</p> <p>Se ubica a las mujeres en parejas; luego se le dará a cada pareja crema y se dará instrucciones guiadas para que cada integrante de la pareja realice un masaje en las manos y antebrazo a su compañera.</p> <p>Es importante que quien dirige sea modelo para dinamizar los ejercicios que representen cuidar al otro; siendo fundamental, hablar de la importancia del cuidado del otro.</p> <p>Se cambia de lugar, pasando a quien recibió el masaje a realizarlo a su compañera.</p>
Momento de cierre	Al final, en círculo, la quien guía la actividad contará a las participantes sobre la importancia de cuidar al otro y preguntar de manera simple cómo se sintieron al cuidar al otro y al ser cuidados.

Reconociéndonos	
Eje – Categoría	Diversidad - Reconocimientos
Objetivo	Identificar las diferencias en modos de actuar, pensar, sentir de las personas que integran las familias de las participantes y de la maestra.
Materiales sugeridos	Caja de sorpresas decorada (50x50cms), fotos familiares impresas en tamaño carta, tendedero, pinzas de ropa, cuerda delgada (pita), armellas.
Momento previo	Solicitar previamente una foto familiar a cada participante.
Momento afectivo y de encuadre	Se da la bienvenida y se invita a compartir en el espacio sobre nuestras familias.
Momento Experiencial	<p>En la actividad se ubican a las personas en círculo y en el centro se dispone de una caja en la que se depositarán las fotos que se han pedido previamente. Luego, se pide a cada una que pasen y tomen una foto de la caja y que describan lo que ven: las particularidades de cada una de las personas que están en la fotografía, una vez cada persona identifica su familia, se le anima a complementar la información sobre esta (gustos, actividades que realizan, temperamentos, formas de vestir).</p> <p>Mientras se conversa sobre cada foto, éstas se irán ubicando en un tendedero para poder visualizar la galería y diversidades en las familias.</p>
Momento de cierre	Se agradece la confianza en compartir sobre sus familias y se hace una reflexión sobre la riqueza de las diferencias y las oportunidades que se tienen para hacer lo que nos gusta y participar dentro de nuestra familia.

Jugando y compartiendo	
Eje – Categoría	Inclusión – Intercambios
Objetivo	Impulsar las posibilidades de participación de compañeros y compañeras diversos en una misma actividad.
Materiales sugeridos	Muñecos que representan figuras humanas y distintos personajes que no son usuales (Bebe negro, abuelo, muñeco sin pierna, muñeco sin ojos, bebe con bigote, muñeca con barba) kit de doctor(a), kit de bomberos, kit de mecánica, kit de construcción, kit de cocina y bolsas de tela, otros elementos no tradicionales al juego de los niños y niñas.
Momento previo	Disponer de un espacio amplio libre obstáculos.
Momento afectivo y de encuadre	Realizar una dinámica de movimiento que permita la organización de las participantes en cuatro o cinco grupos.
Momento Experiencial	<p>Se ubicará cada grupo en un espacio determinado y en el centro del salón se dispondrá una caja con múltiples materiales (kit de doctor(a), kit de bomberos, kit de mecánica, kit de construcción, kit de cocina y bolsas de tela y otros, para que cada grupo juegue lo que desee durante 15 minutos.</p> <p>Es importante resaltar que, para el desarrollo del juego, cada grupo puede disponer de los materiales que considere necesita para su juego.</p> <p>La maestra estará atenta al inicio de los juegos y de manera importante a la participación de todas en estos. De ser necesario intercederá en los casos donde esto no suceda proponiendo ideas que favorezcan la participación.</p> <p>Pasados 5 minutos de iniciados los juegos, la maestra pedirá un alto a las actividades para anunciar la llegada de nuevos participantes quienes se articularán a cada uno de los grupos. Este será el momento para presentar uno a uno a cada personaje a partir de sus diversidades (importante más que presentar características físicas, evidenciar emociones, gustos, intereses y demás aspectos que configuran el universo de las diversidades)</p> <p>Uno a uno se entregará el participante a cada grupo y se pedirá a las personas que deben permitir la participación del nuevo integrante en el juego que están desarrollando.</p> <p>Una vez realizado este ejercicio, la maestra se involucrará en los juegos para identificar de qué manera se está permitiendo la participación del integrante en el juego.</p> <p>Una vez cumplido el tiempo, cada grupo comparte el juego que realizaron y la manera en cómo permitieron la participación de sus compañeros haciendo énfasis en el nuevo integrante.</p>

Momento de cierre	Para finalizar, la maestra propicia los aprendizajes obtenidos durante la actividad a propósito de la participación colectiva. Se valorará la actitud juguetona, abierta y dispuesta para el juego.
--------------------------	---

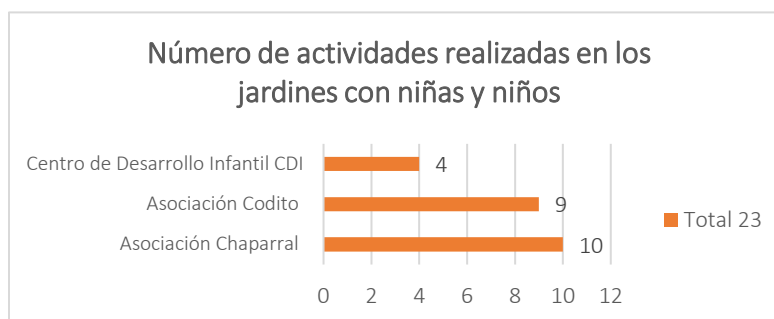
De cada encuentro se construyeron relatorías, videos y nuevas propuestas de juego. Estas nos permitieron identificar y poner en diálogo lo vivido y lo cuestionado, para seguir nutriendo la ruta del proyecto y las metodologías a incorporar para el alcance de los objetivos trazados. De este momento es valioso decir que las maestras y madres comunitarias fueron propositivas en la organización y la creación de las experiencias e involucraron distintos recursos materiales. Sin embargo, los mayores desafíos estuvieron en enfocar el objetivo de las experiencias y cómo poner de manifiesto los conceptos o categorías a abordar. Fue importante la retroalimentación colectiva para encontrar el sentido de las actividades y el corazón de la experiencia.

3.2. Segundo momento del laboratorio: Pilotaje en jardines infantiles

A partir del trabajo realizado, y de haber puesto en acción las ideas de juego para llevar a cabo con las niñas(os), se discutió sobre lo que había sido más sencillo y aquello que seguía siendo un reto. A través de las actividades, para las maestras y madres comunitarias, fue revelador que las categorías de diversidad e inclusión necesitaban ser más trabajadas. En ese sentido, se propuso elegir con apoyo del equipo metodológico, las experiencias que identificaban como potenciales para ser implementadas con los infantes, y que ilustraban mejor el cuidado colectivo, la diversidad y la inclusión.

Después de un consenso, se eligieron las actividades que se desarrollarían en los jardines infantiles: *Siluetas en movimiento, el panda de colores va al jardín y comelona de pañoletas*. De esta manera se dio apertura, bajo una propuesta de trabajo conjunto, al segundo momento del laboratorio de juego: el pilotaje de las actividades en los jardines.

El pilotaje en jardines, fue entonces, la experiencia que se desarrolló en cada uno de los hogares comunitarios de la Asociación Chaparral-Llanurita y la Asociación el Codito, y en los grupos del nivel jardín pertenecientes al Centro de Desarrollo Infantil Estrella de Oriente. En total se realizaron 23 sesiones con las niñas y niños, tal como lo muestra la gráfica.



Para esto, se concertó, se revisó y diseñó el ambiente que se requería para la actividad en la particularidad de cada jardín. Cada actividad implementada tuvo una intensidad de hora y media aproximadamente y buscó dinamizarse dentro de los espacios cotidianos, tiempos pedagógicos y de juego que tenían las niñas(os).

Las experiencias-actividades que se implementaron en los jardines contaron con el diseño y planeación que permitía su dinamización; a continuación, la metodología de la experiencia *siluetas en movimiento*:

Experiencia – Siluetas en movimiento	
Eje – Categoría	Diversidad – Pluralidad en las capacidades humanas
Objetivo	Propiciar el reconocimiento de cada niña y niño como personas con sus diversidades, identificando particularidades que les hacen únicos y especiales. Propiciar la comprensión de la noción de “apoyo para la participación” entre las niñas y los niños.
Materiales sugeridos	Pliegos de papel bond, marcadores, crayolas, pintura, pinceles, cinta de enmascarar, telas, lanas, pegante.
Momento previo	Se dispondrá un espacio amplio y despejado, se revisará contar con recursos suficientes para los niños y niñas.
Momento afectivo y de encuadre	Se hará un saludo, se llevará a cabo una actividad psicomotora, de conciencia y esquema corporal para iniciar y acoger a los niños y niñas.
Momento Experiencial	<ol style="list-style-type: none"> a. Se organizarán los niños y niñas en parejas, para el trabajo a realizar. b. En pliegos de papel bond que estarán previamente dispuestos para cada una de las parejas de niños y niñas, se les propondrá trazar el contorno de la silueta de sus cuerpos, para ello es fundamental el apoyo que puedan darse entre parejas, cada niño trazará la silueta de su compañero/a. c. Luego de trazadas las siluetas, cada niña/o decorará su dibujo haciendo uso de los recursos que desee. También se les invitará a plasmar lo que les gusta comer, los juegos que disfrutan, las personas favoritas. Este será un momento creativo en el que se les apoyará en sus creaciones, privilegiando sus ideas, invenciones y ocurrencias.

	d. Al finalizar la decoración y la creación de las siluetas, se propone una galería en donde se pegarán todas las siluetas y se conversará sobre lo que cada una/o realizó, enfatizando y reconociendo aspectos diferenciales, particularidades y preferencias, como expresiones importantes para la vida humana.
Momento de cierre	La actividad cerrará con reflexiones sobre el acto creativo, las ideas, las capacidades y particularidades de las niñas(os), así como se reconocerán los ritmos y disposiciones que tuvo la experiencia y las posibilidades de apoyo e intercambio que se generaron.

Ahora, para la actividad *El panda de colores va al jardín*, la ficha metodológica fue la siguiente:

Experiencia – El panda de colores va al cole	
Eje – Categoría	Inclusión – Interactuar y participar
Objetivo	Identificar múltiples oportunidades de participación que tienen las niñas y los niños a partir del reconocimiento de las diversidades y las interacciones.
Materiales sugeridos	Cuento “El panda de colores va al cole”, disfraces, sombreros, gafas, papeles de colores, pañoletas de colores, máscaras, crayolas, papel blanco en pliegos, fichas y bloques de armar.
Momento previo	Se propone disponer de un espacio despejado, que la maestra o quién vaya a dinamizar la experiencia personifique al Panda, y que se cuenten con recursos dispuestos en el espacio para animar cada momento por el que pase la narración.
Momento afectivo y de encuadre	Se saludará a las niñas(os) y se les invita a conocer a un nuevo integrante del jardín. El panda saludará a todas las personas.
Momento Experiencial	<ol style="list-style-type: none"> Se propone una narración interactiva en donde se represente al Panda, y se vayan llevando a cabo actividades con las niñas y niños según la narrativa. Se invitará a todas(os) a realizar un círculo y participar activamente de la narración de la historia. Esta experiencia propone que el Panda sea representado como un personaje amigable, empático, juguetón, confiable, cercano, conversador, flexible, que guía y también se deja orientar por las ideas de los niños y niñas. Él es capaz de llegar a acuerdos, de proponer y de enseña juegos, cantos, historias, deja fluir la espontaneidad y las ocurrencias de cada momento. Es un personaje que cree en las niñas(os), que busca la interacción, la participación y que fomenta la colectividad y el juego. La narración consistirá en que un Panda llegará al jardín con temor y será la maestra quien lo invite a entrar, a vincularse y a conocer a sus compañeros. El Panda, una vez se sienta parte de los niños y niñas, les invitará a escuchar una historia sobre su primer día de jardín. Propone un

	<p>círculo y un espacio de reconocimiento (un juego inicial para conocer los nombres, para animar la confianza).</p> <p>f. Basado en la narración de lo que puede suceder un día en el jardín y sobre lo que los niños y niñas le compartan, se llevarán a cabo momentos de reconocimiento, de juego, de canto, de baile, de dibujo, de fiesta y de disfraces. Para ello se contarán varias situaciones que propicien el intercambio y la interacción: un recorrido por los espacios del jardín guiado por los infantes, estos contándole al panda sobre cómo los momentos de alimentación en el jardín, de pintura, de sueño y descanso, de lavarse las manos, de jugar a los cogidos, de bailar, etcétera.</p> <p>g. También se propondrá a las niñas(os) enseñar y hacer una ronda infantil con el Panda de colores, a su vez, el Panda les compartirá y enseñará una ronda que él conoce. De esta misma manera, se dinamizarán las experiencias de canto, de baile, de juegos de rol usando disfraces y máscaras, dibujos y garabatos, juego con bloques, juego simbólico con juguetes, juegos de movimiento y velocidad.</p> <p>h. Se buscará que todas(os) orienten con sus ideas, propuestas y ocurrencias las acciones de intercambio e interacción. El Panda, se dejará llevar por las dinámicas y ritmos que emerjan y también será propositivo en la co-construcción de la experiencia.</p>
<p>Momento de cierre</p>	<p>Para finalizar, se animará un momento de despedida entre el Panda y los niños compartiendo lo que se disfrutó, lo que lo que le quieran decir al Panda, lo que aprendieron y enseñaron. Será clave resaltar las expresiones y comportamientos de solidaridad, empatía, intercambio que se generó entre los participantes y con el Panda.</p>

Y para la actividad *Comelona de pañoletas*, se propuso la siguiente dinámica y estructura:

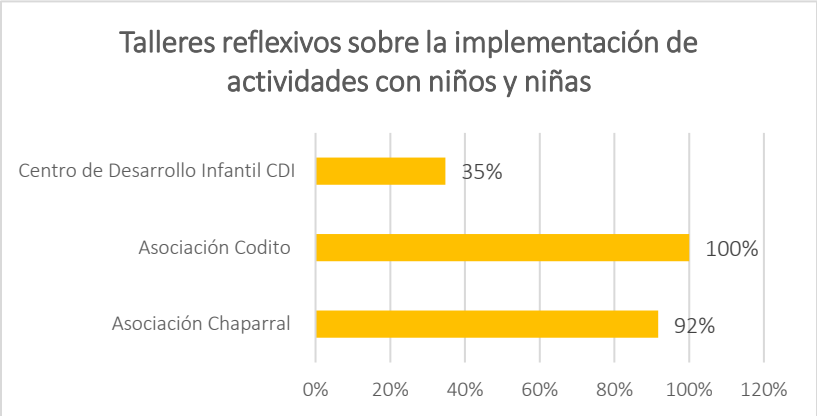
<p>Experiencia – Comelona de pañoletas</p>	
<p>Eje – Categoría</p>	<p>Salud colectiva – cuidado a los otros</p>
<p>Objetivo</p>	<p>Reconocer acciones de cuidado, participación e inclusión como precursoras del bienestar y disfrute colectivo.</p>
<p>Materiales sugeridos</p>	<p>Pañoletas de colores, caja grande.</p>
<p>Momento previo</p>	<p>Despejar el espacio para facilitar el movimiento, contar con pañoletas para cada uno de las niñas(os), contar con una caja.</p>
<p>Momento afectivo y de encuadre</p>	<p>Se saludará a los niños y niñas, se invitará a un juego motor y de reconocimiento entre ellos y ellas como, decir sus nombres y hacer algún movimiento, el cual todos repetirán.</p>
	<p>a. Se le entregará a cada niña/o una pañoleta que debe ajustar a su cintura o en la parte baja de su espalda.</p> <p>b. El juego consiste en que la maestra es la “comelona de pañoletas” y quiere alimentarse de estas, por lo tanto, tratará de quitar las pañoletas a las niñas y niños. Estos</p>

<p>Momento Experiencial</p>	<p>tratarán de no dejarse y de proteger a sus compañeros de la “comelona de pañoletas”.</p> <p>c. Las pañoletas que recoja la maestra serán depositadas en una olla(caja) para prepararlas; sin embargo, las niñas y los niños tienen la oportunidad de recuperar la pañoleta de una amiga o amigo, poniendo en la olla(caja) a cambio un zapato u objeto personal. A quien se le quite la pañoleta deberá sentarse a un lado y llegará alguien que aun la tenga para rescatar su pañoleta y volver a incluirlo en el juego.</p>
<p>Momento de cierre</p>	<p>El juego finaliza según el ritmo, interés y propuestas de los participantes. La maestra también puede decidir el cierre de la actividad. Será clave resaltar las acciones y actitudes que tuvieron para el cuidado hacia los compañeros, las acciones generosas y empáticas para rescatarlos y las ayudas que crearon.</p>

De cada experiencia se construyó un diario de campo. Este fue un instrumento esencial para narrar los hechos, para hacer memoria de lo experimentado, para comprender, comparar, leer y reflexionar lo que sucedía con las niñas y niños, los adultos, el entorno, y con esto, proyectar y consolidar la propuesta que llamamos Programa.

El Programa, buscó recoger todo lo construido durante el proyecto y convertirse así, en una herramienta para el abordaje de la salud colectiva, la diversidad y la inclusión en y con la primera infancia.

Los diarios campo dejaron ver el impulso natural en los niños y niñas para el intercambio, el reconocimiento de las ideas y de los aportes colectivos para favorecer las formas distintas de pensar, sentir y actuar. Se reconoció al jardín infantil como espacio seguro para compartir, para aprender, para ser cuidada/o, escuchada/o. Las maestras y madres comunitarias se vieron retadas al cambio, a la interpelación de los infantes por animar nuevas formas de juego, a dejar ser y poder ser.



Una vez finalizadas las experiencias del laboratorio de juego tanto con las maestras como con las niñas y niños, vino un momento de encuentro para situar los aprendizajes y recoger los desarrollos alcanzados

hasta el momento, así como para evaluar el tránsito que había tenido el proyecto. En este encuentro se mantuvo el alto porcentaje de participación de las asociaciones Chaparral y el Codito, con 92% y 100% respectivamente; en relación con el CDI, participaron 8 maestras (35%) con quienes se implementaron las actividades en sus respectivos grupos de niñas y niños, lo anterior, porque en coordinación con las directivas del CDI se acordó un pilotaje solo en 4 grupos. En resumen, se podría decir que el encuentro contó con la participación del 97% de maestras y madres líderes de los jardines y grupos.

Para reconocer la dinámica metodológica de este encuentro reflexivo y de retroalimentación, a continuación, se describe el paso a paso:

Momento para la discusión y análisis	
Eje – Categoría	Salud colectiva, diversidad e inclusión
Objetivo	Reflexionar sobre los sentires, pensares y actuares que favorecen o limitan la salud colectiva, la diversidad y la inclusión, desde la experiencia cotidiana del jardín infantil.
Materiales sugeridos	Sillas, mesas, vasos, platos, galletas, arma todo, pasacalles, velas, vasija de barro, hojas de papel,
Momento afectivo y de encuadre	En este espacio se saluda a las participantes, se presenta el objetivo de la sesión y se contextualiza sobre el momento en que se ubica esta actividad en el marco del proyecto, así como se describe la metodología a desarrollar.
Momento Experiencial	<p>Para el desarrollo del momento experiencial, se propone una mirada integrada y articulada de la salud colectiva, la diversidad y la inclusión, para ello se llevarán a cabo dos momentos esenciales:</p> <p><i>El primero</i>, una puesta en escena basada en la cotidianidad del jardín infantil. Sobre ella, reconocer y reflexionar, en torno a la dinámica de la situación, la participación e interacción de los actores sociales, y las propuestas de transformación que podrían darse alrededor de la salud colectiva, la diversidad y la inclusión en el escenario del jardín.</p> <p><i>El segundo</i>, un ejercicio introspectivo para identificar experiencias personales en contextos familiares, laborales y comunitarios, en donde ha tenido lugar la exclusión, la segregación, la invisibilización y el no cuidado.</p> <p>El primer momento, la puesta en escena, será llevada a cabo a manera de juego de roles, en donde el equipo investigador/metodológico, y las madres comunitarias/maestras, asumirán un papel y dinamizarán situaciones que se dan en la cotidianidad del jardín infantil.</p> <p>Puesta en escena: Los infantes se encuentran jugando con la maestra al escondite, alguien sale a coger a los demás, y estos buscan un escondite para evitar ser cogidos. Este juego se propone bajo una dinámica activa, de disposición, animada por la maestra y algunos pequeños líderes. En el juego, hay niñas(os) que: se muestran tímidas(os), son muy rápidos, se mueven despacio, no quieren jugar mucho, lloran, niñas(os) grandes que no caben en el</p>

escondite y que necesitan más apoyo para participar. Niñas(os) que ayudan para que todos puedan quedar escondidos y evitar se atrapados. Otras(os) que se alegran porque sus compañeros son rápidos y no se dejan coger.

Durante el juego, uno de estos expresa su necesidad de ir al baño y con urgencia le pide acompañamiento a la maestra, ella le solicita esperar un momento mientras se puede concluir el juego, pero este insiste, la maestra decide invitar a los demás a continuar el juego, mientras acompaña al baño a quien le ha pedido llevarlo. En ese momento, todas(os) piden ir al baño, y entonces la maestra comenta que hay un orden establecido para ir, primero, las niñas, luego los niños; primero, las(os) pequeñas(os) y luego las(os) más grandes. En ese orden, pide hacer una fila. En dicha fila hay varias situaciones, el o la niña que está más urgido para entrar, el o la niña que se muestra tímido y aunque quiere ir al baño con urgencia no dice nada, pero sus compañeros se percatan de la situación, niñas y niños que se pelean en la fila, que están inquietos y juegan. La maestra llama la atención sobre los comportamientos y es flexiva en algunos momentos, pero en otros privilegia el orden establecido de las cosas y las normas establecidas por ella.

Rol de maestra – Representado por el equipo investigador/metodológico:

La persona se muestra activa en el juego, poco flexible frente a las necesidades, intrusiva pidiendo comportarse como ella dice, se preocupa mucho cuando se hacen cosas que ella no ha dicho.

Expresiones de la maestra

“Si sigue así, el loco se la(o) va a llevar”
 “Bueno, quieticos ...brazos y piernas atrás”
 “Otra vez, Ay no que pereza, juegue, ¿cuál es el problema?”
 “No cabe por ser tan gorda(o)”
 “No sea lenta(o), el juego es para correr”
 “No llore, el que llora nunca más lo vamos a llevar a jugar”
 “Espérese, primero la fila, usted puede aguantar”
 “Usted ya es grande, ya no está para esas”
 “Ustedes no pueden hablar, yo soy la que hablo”
 “Aquí solo queremos a los juiciosos y los campeones”
 “Tenía que ser usted, usted ya no tiene arreglo”
 “Pero siempre con esos miedos bobos”
 “Usted nunca va a aprender”

Roles de los niños y niñas – Representados por las maestras que se eligen al azar. Cada una representara a una niña(o):

Inquieta(o), con ganas de jugar todo el tiempo.
 Que llora, que se muestra irritable e incómoda(o).
 Que no quiere jugar y que se aísla.

De contextura gruesa.
 Con movimientos lentos y despaciosos en sus respuestas motoras.
 Rápido, hábil para correr, interesado en el juego.
 Líder, animando compañeros, proponiendo ideas.
 Cuidadora(or) de los más pequeños, interesado que todas(os) jueguen.
 Que hace caso a todo lo que la maestra dice.

Expresiones de las niñas y niños:

“No quiero”
 “No me gusta”
 “No quiero jugar con los otros”
 “Me gusta este juego”
 “Profe yo quiero jugar después”
 “Profe ayuda”
 “Esperemos a los demás”
 “Yo cuido que no nos cojan”
 “Yo tengo otra idea, hagamos otro juego”
 “¿Profe, podemos seguir jugando?”
 “Es muy divertido, me encanta”
 “Esperemos que todas(os) estemos listos”
 “Profe, usted regaña mucho”
 “Ya me aburrí de este juego”
 “Yo de primeras”

Reflexiones y discusiones del primer momento: La puesta en escena será filmada de tal manera que luego de ser finalizada, se proyecte a las participantes. Sobre las siguientes preguntas, se dinamizará un intercambio de ideas, reflexiones y propuestas:

- ¿Qué vimos en la escena?
- ¿Qué les llamó la atención?
- ¿Qué prácticas o acciones contribuyen a la salud colectiva, a la inclusión y la diversidad? ¿por qué?, ¿qué prácticas o acciones no contribuyen a la salud colectiva? ¿por qué?
- ¿Qué hizo la maestra bien y qué no, por qué?
- ¿Qué hicieron las niñas y niños bien y que no, por qué?
- ¿Qué se podría hacer diferente?

Posteriormente se invitará a las maestras al siguiente momento, el segundo momento, el ejercicio introspectivo, se llevará a cabo a partir de la proyección del video *¿Somos libres e iguales en Derechos Humanos?* <https://www.youtube.com/watch?v=XVJzKB7Qs8g>, con el fin de recrear ¿Qué es la exclusión vs la inclusión?

Luego de observar el video, a cada una de las maestras y teniendo en mente las ideas de inclusión y exclusión representadas en el video, se le pedirá que hacer una lista personal sobre situaciones de exclusión que hayan vivido, que hayan

	<p>sido movilizadoras y que quisieran transformar. También se invitará a pensar sobre sus roles, principalmente en su rol como maestra y sobre situaciones en donde hayan reproducido situaciones de exclusión, será un ejercicio personal e íntimo, para ello, cada una tendrá una hoja para escribir.</p> <p>Reflexiones y discusiones del segundo momento: Sobre el video y las experiencias personales, se invitará a las maestras a un espacio de intercambio de ideas, reflexiones y propuestas, basado en las siguientes preguntas orientadoras:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ ¿Qué significa ser excluido? ▪ ¿Por qué sucede la exclusión? ▪ ¿Qué se siente cuando han sido excluidas? ▪ ¿Qué hicieron cuando sintieron ser excluidas? ▪ ¿Ustedes han excluido a alguien, por qué, qué pasó? ▪ ¿Han sentido qué necesitan ser cuidadas y no ha pasado? ¿Qué pasó? ▪ ¿Ustedes han usado expresiones o comportamientos han hecho que los niños y niñas se sientan excluidos y/o no cuidados, por qué, qué pasó? ▪ ¿Qué podrían hacer diferente para hacer de su jardín un espacio de cuidado, incluyente y diverso? ▪ ¿Qué cambiarían de ustedes y en sus actitudes para favorecer el cuidado, la inclusión y la exclusión? <p>Con base en sus respuestas, se animará a las maestras a escribir en la hoja las actitudes y circunstancias que quisieran transformar para favorecer el cuidado, la diversidad y la inclusión social.</p>
<p>Momento de cierre</p>	<p>Se propone a las maestras, luego de la socialización y discusión, un momento de transformación en donde se quemarán las listas de situaciones personales, de expresiones y acciones que seguimos reproduciendo y que quisiéramos transformar para favorecer el cuidado, la diversidad y la inclusión.</p> <p>Posteriormente y como espacio final, se propone un momento esperanzador. Se hará un círculo con las personas en un espacio ambientado por música relajante, luces apagadas, luz de vela. A cada participante se le entregará una vela que irá encendiendo en la medida que la compañera de lado le pase la luz. Mientras cada una enciende su vela, mencionará un cambio personal y un cambio que contribuya al bien colectivo, a la inclusión y a la transformación.</p>

Sobre la experiencia del encuentro realizado, se develó la importancia de avanzar en el ejercicio introspectivo y de trabajar en la deconstrucción de historias e ideas aún presentes.

Fue también valioso el reconocimiento de la fuerza en las acciones y expresiones de las niñas(os) para apropiar y vivir relaciones recíprocas, de cambio, de alteridad y otredad, mostrando a las maestras nuevas formas de vínculo y de posibilidad para participar, para estar, para ser cuidada y cuidar.

Fue un camino andado, que, si bien propició la reflexión y la discusión, también, invitó a llevar a los entornos inmediatos y de manera pragmática el cuidado, el ejercicio de los derechos a la participación, al desarrollo y, al intercambio seguro y afectivo.

Fase 4. Construcción del Programa RECREO

Este programa es el resultado del compromiso de aportar a la construcción de una sociedad más justa, más y mejor cuidada, más participativa y plural. De esta manera, el PROGRAMA RECREO se configuró con los aportes, las retroalimentaciones, los aprendizajes, las preguntas de cada uno de las(os) participantes durante el proceso.

El programa pasó por distintas etapas para su consolidación. Estas etapas tienen un valor importante en la medida en que se dieron bajo una dinámica en espiral, es decir, permitieron ir hacia adelante sobre la base de ideas, propuestas y recorridos históricos en el trabajo con la infancia, así como de ir avanzando a partir de un proceso que se retroalimentaba permanentemente.

A su vez, esa trayectoria en espiral nos permitió movernos en retrospectiva y detenernos para evaluar, reconsiderar, apropiarnos los aprendizajes y estimular la transformación. Dicha transformación, entendida como una apuesta por asumirnos como agentes de cambio y propiciar oportunidades para las niñas(os).



4. Construcción preliminar, propuesta inicial de contenido y forma, que fue sometido a revisión por distintos actores.

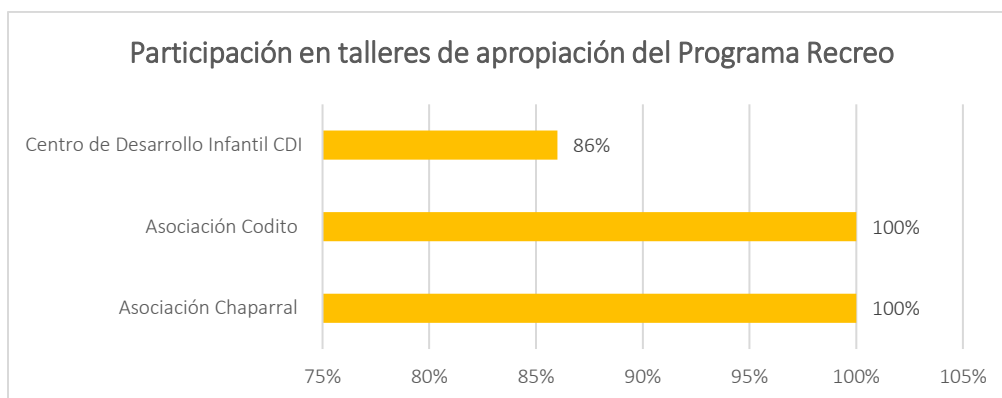
Proceso de construcción del Programa RECREO. Elaboración propia.

El programa fue una oportunidad para pensar y discutir con los actores sobre cómo y qué aspectos trabajar de forma focalizada. Adicionalmente, sobre los elementos relevantes y las formas que debería tener este para ser apropiado para el trabajo con niñas y niños en primera infancia. De esta forma, dicho programa se plasmó en su primera versión como una herramienta dinámica, que facilitó la implementación de los conceptos y estrategias de juego para compartir e incorporar en los hogares comunitarios y jardines. Este, resultó en una ventana de visualización del recorrido que tuvo el proyecto, llegando así a un momento de consolidación con ideas medulares trabajadas por los participantes, en aras de abordar y experimentar la salud colectiva, la diversidad y la inclusión.

Fase 5. Implementación del Programa RECREO

Esta fase pretendió poner en marcha y situar en la cotidianidad de los jardines infantiles las ideas, consensos y experiencias de juego con las niñas y niños sobre salud colectiva, diversidad e inclusión.

Para esta fase, consideramos importante recapitular, y a través del Programa en su primera versión, recrear todo el proceso con el total de madres comunitarias y maestras, con el fin de apropiar, acoger y dinamizar lo que habíamos consolidado. Se realizó un taller de socialización en el CDI y en cada asociación, alcanzando un total de 3 encuentros. Se llegó a tener el 100% de participación en las asociaciones y un 86% en el Centro de Desarrollo Infantil, cifras que mostraron el interés de las maestras y madres por reconocer, valorar y validar el programa construido.



Para el desarrollo de las jornadas construimos el siguiente proceso metodológico:

Socialización Programa RECREO	
Objetivo	Compartir y socializar el Programa RECREO, producto y resultado del proceso llevado a cabo durante dos años de trabajo con maestras, familias, niños y niñas, expertos metodológicos y conceptuales, alrededor de la salud colectiva, la diversidad y la inclusión en primera infancia.
Principios del encuentro	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Asumir el encuentro como un espacio de aprendizaje e intercambio en el que se valoran y reconocen las trayectorias, experiencias, opiniones y expresiones de todas las participantes. ▪ Participar activamente en todos y cada uno de los momentos de la sesión. ▪ Bienvenida la actitud analítica y reflexiva en todo el encuentro y de todo el proceso. ▪ Conservar la conciencia y el espíritu sobre el propósito de lo que se hace /para qué se hace.
Horizonte metodológico	<p>La propuesta metodológica del encuentro se planteó sobre cuatro dimensiones:</p> <p><u>Dimensión histórica:</u> Con la cual se busca visibilizar y reconocer los momentos y transformaciones del proceso construido y vivido hasta llegar a la consolidación del Programa RECREO.</p> <p><u>Dimensión epistémica:</u> Hace referencia a las relaciones que se tejen con los conocimientos producidos, los saberes previos y aquellos que emergieron de la experiencia de las participantes, así como de los conceptos que se revisaron sobre salud colectiva, diversidad e inclusión.</p> <p><u>Dimensión de empoderamiento:</u> Se propone evidenciar el carácter político y ético que ha tenido la experiencia, en tanto hay un proceso de apropiación, conciencia y transformación de la realidad, y con ello, valorar lo vivido y crear mejores posibilidades de vida personal y comunitaria.</p>

	<p><u>Dimensión experiencial</u>: Así como lo ha sido el desarrollo del proyecto, se propone que este encuentro tenga un carácter interactivo, participativo, reflexivo y cercano a las prácticas cotidianas.</p>
<p>Momento contextual</p>	<p>Para este momento, se propuso hacer un recorrido por el proyecto y su resignificación. Un transitar por las construcciones, experiencias y transformaciones que se han dado durante el tiempo, con el ánimo de representar el trabajo mancomunado, los logros, los desafíos y los productos alcanzados. Esto también como un recurso de encuadre para la socialización del Programa RECREO (Producto del proyecto).</p> <p>Para ello se llevó a cabo un ejercicio audiovisual, en el que se expuso una galería de fotografías que recreó las vivencias compartidas de todos los actores y actividades desarrolladas.</p>
<p>Momento de socialización del Programa RECREO</p>	<p>Teniendo como punto de partida el recorrido del proyecto, este momento buscó presentar como parte de ese recorrido, los logros y el programa RECREO.</p> <p>Para la socialización, se propuso tener en cuenta la estructura que contiene el programa:</p> <div data-bbox="812 1008 1250 1386" data-label="Diagram"> <p style="text-align: center;">PROGRAMA RECREO... Encontrarás</p> <p style="text-align: center;">Educación inicial saludable, inclusiva y diversa</p> </div> <p>a. Se realizó inicialmente un ejercicio exploratorio con preguntas relacionadas a la salud colectiva, la diversidad y la inclusión. Esto favoreció el reconocimiento de saberes y transformaciones.</p> <p>Salud colectiva</p> <ul style="list-style-type: none"> ♣ ¿Para sentirse bien, es mejor estar solo que acompañado? ♣ ¿Si te decimos salud colectiva te suena igual que salud en general? ♣ ¿Para tener salud basta con comer bien, dormir bien, hacer ejercicio? ♣ ¿Te parece que para tener una buena salud cada quien debe mirar cómo lo logra?

- ♣ ¿Crees que para cuidar la salud lo importante es ir al servicio médico?

Diversidad

- ♣ Cuando piensas en la diversidad, quiere decir que ¿todas las personas somos diferentes en color, raza, religión, edad, condición socio económica?
- ♣ ¿La garantía de los derechos de las personas, son responsabilidad únicamente del Estado?
- ♣ ¿Sería mejor un mundo donde todos fuéramos iguales y así no habría problemas?
- ♣ ¿Hay una única forma de vivir la infancia?
- ♣ ¿Los niñas y niños no necesitan aprender sobre la diversidad, eso será en la vida adulta?

Inclusión

- ♣ ¿Poder participar en las labores y planes de la familia, es esencial para el desarrollo social de las niñas y niños?
- ♣ ¿La democracia es solo un asunto cuando vamos a votar en las elecciones del país?
- ♣ ¿Es importante para la sociedad organizar a las personas (niños, adultos, afrocolombianos, inmigrantes, estratos, oficios)?
- ♣ ¿Te parece importante que las niñas y niños sin ninguna distinción, puedan estar juntos y tener muchas oportunidades y espacios para desarrollar sus capacidades físicas, intelectuales, afectivas, sociales?
- ♣ ¿Ir al jardín o a la escuela es un derecho que tienen todos los niños y niñas sin importar sus gustos, intereses, habilidades porque esto impactará su vida?

- b. **Conceptos orientadores:** Bajo una propuesta de pictogramas, a algunas participantes se les entregaron palabras que tenían definiciones y concepto para ser dibujados. Las participantes que tuvieron las palabras pasaron por turnos, y las demás adivinaron el concepto. Estas palabras estuvieron vinculadas con la salud colectiva, la diversidad y la inclusión: comunidad, relaciones – interacciones, cuidado, participación. Así, se ilustró el apartado de conceptos orientadores ilustrados en el programa.

c. **Trayectoria de los conceptos.** En este se llevó a cabo un recorrido y reconocimiento de la voz de las madres comunitarias y maestras. Para ello, se dispusieron fichas bibliográficas con expresiones, saberes y conceptos compartidos durante el proyecto, en donde las participantes ubicaron dichas expresiones en un gráfico de una línea temporal demarcada por el inicio y final del proceso.

“La salud es no tener enfermedades, no sentirse mal física ni mentalmente y tener hábitos de vida saludable”

“La salud es cuidar, es la protección en todos los sentidos, es respetar y pensar en el otro, es convivir...En el caso de los niños y niñas es acompañarles para que se sientan bien, protegidos”

“Las personas con diversidades son personas con diferencias étnicas, diversidad de género, diversidad en edades, en prácticas, en celebraciones, también en la diversidad funcional de las personas con discapacidad”

“Significa reconocernos, es un proceso que se mueve, también es salir de esquemas y estigmas. Es abrir la mente sobre el lugar del otro en la sociedad, es libertad, es aprender a convivir”

“Tiene que ver con pensar diferente, con que todos seamos empáticos, tolerantes, aceptar a los demás”

“La inclusión es para todos, es que todos estemos ahí, que podamos participar, pero no siempre es así, hay comunidades que deben lucharla más, por ejemplo, los afrocolombianos, las personas mayores, los niños y niñas, algo tenemos que hacer para que todos quepamos”.

d. **Experiencias desde la voz de las niñas y niños.** Este se presentó a través de un ejercicio de escucha, en donde se dispuso de un espacio de silencio y de baja luz para favorecer la conexión con las voces de las niñas y niños. Los sentires expresados, fueron los que emergieron de las experiencias de juego y de pilotaje en cada uno de los jardines infantiles. Para ello, se reprodujeron varios audios con las voces de niñas(os). Posteriormente se compartieron reacciones, emociones y reflexiones que suscitó el escucharlas.

e. **Experiencias desde la voz de las familias.** En este momento se recreó una escena en la que una madre de familia compartía la lectura de una carta a las maestras de primera infancia. La carta contempló expresiones y sentires que se dieron en los encuentros de familia durante el proyecto.

Apreciada y respetada maestra,

Recibo un cordial y afectuosa saludo, sé que ya hace un tiempo que no hemos podido vernos, sobre todo porque no he podido volver a llevar a Kevin directamente al jardín, y porque no he podido participar de todas las actividades que en el jardín se proponen. Le pido excusas por esto...

Pero le cuento que de los talleres de familias y actividades he tenido nuevas reflexiones y nuevas cosas en la cabeza y en corazón, por ejemplo, me quedé pensando y recordando las experiencias personales que tal vez muchos hemos tenido, al sentirnos discriminados. A mi familia y a mí nos pasó, cuando estábamos buscando casa en arriendo, nos decían que no nos arrendaban porque éramos muchas, en otro lado, que, porque había niñas, otra persona nos dijo que nuestro acento no le daba confianza, en otro lugar nos dijeron que no se veía que tuviéramos plata para pagar, bueno, un montón de cosas que aprendimos a transitar...no ha sido fácil, pero definitivamente el rechazo es fuerte...Kevin tuvo una amiga que era como del Chocó o algo así, y una vez uno de las hermanas de Kevin, le dijo que no volviera a juntarse con la niña, porque se volvía así...y le digo yo, ¿cómo? Y entonces vamos haciendo cosas que los niños aprenden, cosas como seguir juzgando, rechazando, diciendo cosas porque sí, sin sentido, solo porque el otro y la otra son diferentes a uno...Los niños y niñas son auténticos en sus afectos, en sus expresiones, no se ponen como los adultos a clasificar, privilegian la amistad, la compañía, el juego, las risas...entonces lo que realmente deberíamos hacer es motivar eso y no darles mal ejemplo.

Otra cosa, es eso de aprender a cuidarnos entre todos, a valorar la vida de los demás y no solo pensar en la de cada uno, abrirse a eso, no tan sencilla. Siempre nos han enseñado más a lo individual, y no tanto a fortalecer el vínculo y el contacto con los demás, con la comunidad, con los otros...Yo estoy tratando de aprender a desaprender, a tener en cuenta que realmente necesitamos una sociedad más sana física y mentalmente, y eso es responsabilidad de todos y enseñarlo y trabajarlo desde pequeños es fundamental.

De Kevin he aprendido otro montón, me ha enseñado la canción del Pio y con esa canción me levanta las fines de semana, a veces no tengo tanta paciencia para todo lo que quiere hacer Kevin...que pintar, que, a bailar, que a jugar a la gallina ciega, que a leer el cuento del monstruo de colores, que a salir, que a saltar...pero él me da vida...y espero contribuir un poco más enseñándole tantas cosas para cuidarnos, para respetarnos, para compartir, para participar, para ser felices...y sé que en conjunta con usted profe, lograremos muchas cosas...Gracias, gracias por su importante y profunda labor de acompañar seres humanos, de motivar su crecimiento y todas sus capacidades.

Un abrazo, con cariño la mamá de Kevin

f. Pistas para la implementación del programa. Se compartieron ideas centrales que niñas, niños y adultos identificaron para el desarrollo y la experiencia cotidiana de la salud colectiva, la diversidad y la inclusión.

Pistas desde la voz de las niñas y los niños:

- ♣ A las niñas y niños nos encanta jugar y que nos dejen proponer, reír, cantar, que nos dejen conversar de nuestras historias, que nos dejen usar juguetes.
- ♣ A las niñas y niños nos gusta mucho cuando los adultos juegan con nosotros, cuando se disfrazan, cuando hacen voces, cuando se esconden, cuando se animan a jugar, a contarnos cuentos o a cantar.
- ♣ A las niñas y niños nos parece chévere que nos llamen por el nombre, que los adultos se interesen por saber quiénes somos, cómo nos llamamos.
- ♣ A las niñas y niños nos gusta muchísimo disfrazarnos, usar gorras, gafas, atuendos, accesorios para vernos diferentes y jugar.
- ♣ A las niñas y niños nos encanta que nos dejen movernos, que nos dejen correr, saltar, explorar nuestro cuerpo y movimientos.
- ♣ A las niñas y niños siempre nos gusta que nos dejen estar juntos, no nos gusta que nos separen.

- ♣ A las niñas y niños nos pueden decir y pedir cambios en nuestro comportamiento cuando hemos hecho algo mal, pues podemos cambiar. Nos gustan las segundas, terceras, cuartas y quintas oportunidades. Somos niñas y niños, estamos aprendiendo.
- ♣ A las niñas y niños NO nos gusta que nos digan que somos perezosos, glotones, gordos, dormilones, nos gusta más que nos enseñen a ser mejores cada día.

Pistas desde la voz de las y los adultos:

- ♣ Intenta dejar el control de todo lo que pasa en los juegos y acciones cotidianas, las niñas(os) pueden proponer, cambiar y alterar el orden de las cosas.
 - ♣ Date la oportunidad de observar y compartir con las niñas(os) en distintas situaciones y espacios, puedes descubrir cosas maravillosas en y con ellas y ellos.
 - ♣ Atrévete a hacer las cosas diferentes, amplía el tiempo para las actividades, cambia de juguetes y materiales.
 - ♣ ¿Y ... si dejas que te lean el cuento?
 - ♣ ¿Y ... si te animas y juegas a ser una niña más?
 - ♣ Atrévete a romper lo rutinario lo repetitivo y los esquemas únicos. Amplía tiempos, recursos, dinámicas para las experiencias con las niñas(os).
 - ♣ Invita a otra maestra, madre, padre a compartir con las niñas y niños.
 - ♣ No hay una sola forma de vivir la infancia, todas las niñas y niños son diferentes en sus ánimos, en sus intereses, en sus gustos, en sus afinidades. Intenta reconocer las pluralidades y ayúdales a potenciar sus capacidades.
 - ♣ Cultiva en las niñas y niños la solidaridad, el respeto, el apoyo, la reciprocidad y el compromiso.
 - ♣ Realiza acuerdos con las niñas y niños para animar la participación, la armonía y la democracia en casa, en el jardín y en los espacios de la vida comunitaria.
 - ♣ Acompaña y anima a las niñas y niños a disfrutar su infancia.
 - ♣ Gózate la experiencia, disfruta con las niñas y niños cada ocurrencia, juego y situación.
- g. Experiencias vivenciales.** Se propuso que cada una de las Asociaciones y el CDI viviera la experiencia de un eje (salud colectiva, diversidad e inclusión). Para esto, se llevó a cabo una experiencia de juego propuesta en uno de los últimos apartados

	del programa. Las experiencias fueron: <i>Ruleta conozco y cuido mi cuerpo</i> , <i>Carnavaleando</i> y <i>Barcos y piratas</i> . A continuación, las metodologías propuestas para estas experiencias:
--	--

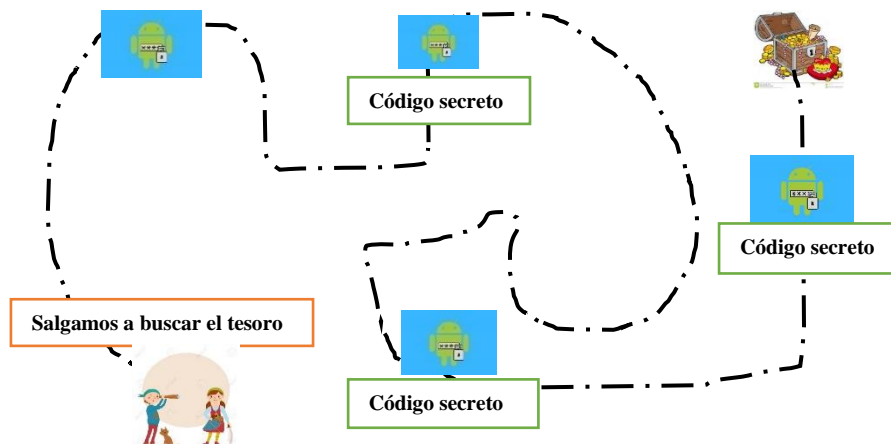
Experiencia – Ruleta conozco y cuido mi cuerpo	
Eje	Salud colectiva – cuidado de sí mismo
Objetivo	Reconocer el cuerpo y la importancia de su cuidado para el crecimiento y desarrollo.
Materiales sugeridos	Una ruleta en donde el tablero estará dividido en casillas y en cada una de ellas estará dibujada alguna parte del cuerpo humano; una bola que se lanzará al tablero; música; lazos; balones; aros.
Momento previo	Revisar que se cuente con los materiales e indicar asistir en ropa cómoda.
Momento afectivo y de encuadre	Saludar a las participantes e invitarlas para que sientan cómodas. Realizar una actividad psicomotora de movimiento, antes de empezar con la ruleta.
Momento Experiencial	<p>Sigue esta secuencia para la ruleta:</p> <ol style="list-style-type: none"> a. Se invitará a las participantes a ubicarse alrededor de la ruleta. Se les explicará el propósito del juego y se les animará a mover su cuerpo y enseñar algo a sus compañeros. b. Se acordará un orden para el lanzamiento de la bola. c. El juego consiste en que en el tablero de la ruleta estarán representadas varias partes del cuerpo con algún tipo de movimiento que represente una sensación, una emoción, una reacción y también una forma o acción de cuidado sobre el cuerpo: <ul style="list-style-type: none"> ♣ Piernas – representar sensación de rasquiña y un ejercicio para fortalecer las piernas. ♣ Manos – preparar la comida y lavar las manos. ♣ Pies-jugar con el balón y hacer un masaje en los pies. ♣ Cara - expresar alegría con algún gesto de la cara y representar aplicar bloqueador social. ♣ Piernas-montar triciclo y hacer estiramientos para las piernas. ♣ Cintura – jugar con ula-ula y mostrar cómo es sentarse bien para ayudar al cuidado de la espalda. ♣ Cuerpo total – dar un bote y representar el baño del cuerpo. ♣ Cuerpo total – bailar al ritmo de la música. ♣ Cabeza – representar decir sí y no. Mostrar cómo es hacer meditación (relajación). ♣ Dientes – hacer una sonrisa y representar cómo lavar los dientes y por qué es importante. ♣ Cuerpo – representar sensación de frío y cómo protegerse (usando ropa, medias, guantes, etcétera). ♣ Brazos – representar dar un abrazo, compartir qué se siente dar y recibir abrazos. ♣ Boca – representar el momento de comida y compartir qué es lo que más les gusta comer. d. A continuación, se lanzan la bola, la ruleta gira y cuando pare, la bola caerá sobre alguna de las casillas que tiene dibujada una parte del cuerpo, que también contendrá algún tipo de experiencia corporal. Todas llevarán a cabo los retos propuestos en las casillas y enseñarán a sus compañeros sus movimientos. Se puede invitar a imitar los movimientos y las prácticas de cuidado que se socialicen. e. El juego finaliza cuando todas hayan tenido la oportunidad de participar, también según el ritmo, interés y propuestas de los participantes. Es posible llevar a cabo varias rondas y complejizar los movimientos, las acciones o respuestas.
Momento de cierre	Se invitará a las participantes a compartir cuál fue el movimiento que más les gustó y por qué. Recordar que es importante aprender a conocer y cuidar el cuerpo.

Experiencia – Barcos y piratas

Eje – Categoría	Inclusión – Cooperación
Objetivo	Participar y contribuir al alcance de un objetivo colectivo.
Materiales sugeridos	Caja con un tesoro, pañoletas, gafas, parches para los ojos, sillas, lazos, pintucaritas, lupas, binoculares de cartón, mapa, decoración y dibujos sobre el mar y un barco, olores, frutas y texturas.
Momento previo	Crear y ambientar un espacio caribeño. Este puede incluir mar, barcos, piratas, tesoros, mapas.
Momento afectivo y de encuadre	Se invitará a observar, sentir, tocar lo que está a su alrededor (el ambiente caribeño) y compartir qué les gusta.
Momento Experiencial	<ol style="list-style-type: none"> a. Para esta actividad se debe proveer de un ambiente que dé cuenta de un escenario en el mar, un barco, piratas. La facilitadora también personificará un pirata. b. Se saludará a las participantes y se les compartirá el objetivo de la actividad. Se les indicará que serán unos piratas y deben rescatar un tesoro que se encuentra escondido. Ese tesoro es importante porque las(os) piratas llevan muchos días sin comer y ese tesoro podría calmar el hambre. c. Se invitará a las participantes a personificarse como piratas, usando varios de los recursos que se han dispuesto para ello (gafas, pañoletas, pintucaritas, parches, vestidos, etcétera.). d. Se permitirá a las participantes pensar y opinar sobre cómo encontrar el tesoro (el tesoro debe haberse escondido y contener algún alimento que luego puedan compartir. Por ejemplo, que el tesoro sea una papaya, de tal manera que al encontrarla la puedan pelar y comer). Se les propone asumir roles, por ejemplo, el pirata que conduce el barco, los que tienen binoculares y buscan el tesoro, el pirata que hace la comida, el pirata que limpia el barco, el pirata que interpreta el mapa y guía la ruta, el pirata que es guardián y cuida el barco. Aunque haya roles diferentes, todos están trabajando conjuntamente por encontrar el tesoro. Las participantes podrán elegir los roles que quieren asumir. e. La facilitadora dará pistas a las participantes sobre el tesoro, sus características y rutas para encontrarlo. En ese sentido, lo primero con lo que se contará es con un mapa. Se invitará a mirarlo y seguirlo...

Código secreto

¡Tesoro!



f. Basados en la ruta que muestra el mapa, recorrerán el espacio y en donde se ubicarán unas tarjetas que expresen códigos secretos, las participantes se detendrán para revisar lo que se encuentra allí (La ruta de los códigos secretos, se explorará a través de una propuesta sensorial, en donde se agudizarán los sentidos de los niños y niñas para ir avanzando en el camino y el hallazgo del tesoro).

▪ **Primer código secreto**

El tesoro que están buscando tiene colores verde y anaranjado...
Entonces buscarán en el espacio qué cosas tienen colores verde y anaranjado, las mencionarán, y la facilitadora será quien confirme si esas cosas identificadas tienen que ver con el tesoro. En uno de los objetos que tenga colores verde o anaranjado encontrarán el siguiente código secreto.
Deben seguir el mapa...aún falta camino...

▪ **Segundo código secreto**

El tesoro que están buscando tiene olor a frutas...
Entonces las participantes agudizarán su olfato y para esto, se habrá dispuesto distintas fragancias (frutas, dulces, plantas, café, tierra) en varios espacios. Se transitará por el espacio e identificarán distintos olores, en donde encuentren el olor a frutas, estará ubicado el siguiente código secreto.
Deben seguir el mapa...aún falta camino...

▪ **Tercer código secreto**

El tesoro que están buscando tiene una textura lisa y suave...
Entonces las participantes prepararán su sentido del tacto. Se les invitará a reconocer distintas texturas que habrá ubicado en el espacio (rugosas, pegajosas, punzantes...), así como a tocar objetos que estén alrededor. El siguiente código secreto lo hallarán en donde se haya dispuesto una textura suave y lisa y las participantes la hayan encontrado.
Deben seguir el mapa...aún falta camino...

▪ **Cuarto código secreto**

El tesoro que está muy cerca...
Se invitará a las participantes a caminar lentamente y a escuchar sonidos que emerjan y que se hayan dispuesto en el espacio (agua, viento, instrumentos, animales, sonidos de la calle, voces...). Al escuchar el sonido del agua se estará indicando que el tesoro está muy cerca. Cuando encuentren en donde se escucha el sonido del agua, desde ese punto caminarán en la dirección que indica el mapa y encontrarán el tesoro

Momento de cierre	La actividad finalizará cuando se haya encontrado el tesoro, que será una fruta, la cual podrán compartir entre todos y todas. Se invitará a reconocer cómo encontraron el tesoro, el valor del apoyo y la contribución de todos. Se reconocerán las actitudes y acciones de cooperación que observaron.
--------------------------	--

Experiencia – Carnavaleando	
Eje – Categoría	Diversidad - subjetividades
Objetivo	Intercambiar y reconocer distintas formas de vestir, actuar, sentir.
Materiales sugeridos	Pelucas, faldas, gafas, sombreros, blusas, pantalones, maquillaje, collares, balacas, bigotes, zapatos, cintas, pañoletas.
Momento previo	Estará dispuesto un ambiente de carnaval (un espacio adornado con cintas, sombreros, colores, luces, etcétera.) en el que habrá tres (3) o más rincones de juego, es decir, tres espacios en donde las participantes encontrarán disfraces, maquillaje, accesorios, vestidos.
Momento afectivo y de encuadre	Se saludará, se les invitará a estar cómodas y a bailar al ritmo de distintas canciones o melodías de carnaval. Esto para animar el ambiente.
Momento Experiencial	<ol style="list-style-type: none"> La experiencia consiste en que las participantes estarán inmersas en una experiencia de carnaval que ellas mismas irán nutriendo. Cada una pasará por los rincones escogiendo con lo que le gustaría vestirse y adornarse. Luego de que todas hayan escogido y se hayan vestido, pintado y adornado, se invitará a compartir un desfile de carnaval, cada quien dirá su nombre, qué lleva puesto, por qué le gusta, qué es favorito en su atuendo, etcétera. Posterior al desfile, se invitará a un momento de baile que contenga distintos ritmos, tonalidades, géneros musicales y que den cuenta de un ambiente de carnaval. Esta propuesta se enriqueció con objetos simbólicos e imágenes.
Momento de cierre	La experiencia finaliza cuando todas hayan compartido las ideas sobre sus atuendos y reconocido las propuestas de vestido, adornos, baile que propuso cada una. También pueden compartir por qué eligieron ese atuendo, qué es lo más les gusta.

Momento de retroalimentación y cierre del espacio de socialización del PROGRAMA RECREO	<p>En este momento se brindaron agradecimientos a las maestras y madres comunitarias por la participación y compromiso con todo el proceso y por el producto logrado como el Programa RECREO.</p> <p>Se propuso que, para el primer mes de implementación del programa, las maestras del CDI implementaran todas las experiencias del eje de Inclusión; las madres comunitarias del grupo Asociación El Codito las experiencias de Salud Colectiva y el grupo de maestras de la Asociación Chaparral las experiencias de Diversidad. Adicionalmente, se mencionó que de parte del equipo investigador/metodológico se llevaría a cabo una estrategia que permitiera registrar o sistematizar los aprendizajes, aciertos y retos que implicaba la implementación del PROGRAMA.</p>
---	---

Fase 6. Reflexiones y Aprendizajes en el proceso de implementación del PROGRAMA RECREO

La implementación del programa propició reflexiones, aprendizajes y recomendaciones para la versión final del Programa RECREO, conforme las experiencias de las madres comunitarias y maestras en cada uno de sus espacios de trabajo con las niñas y niños.

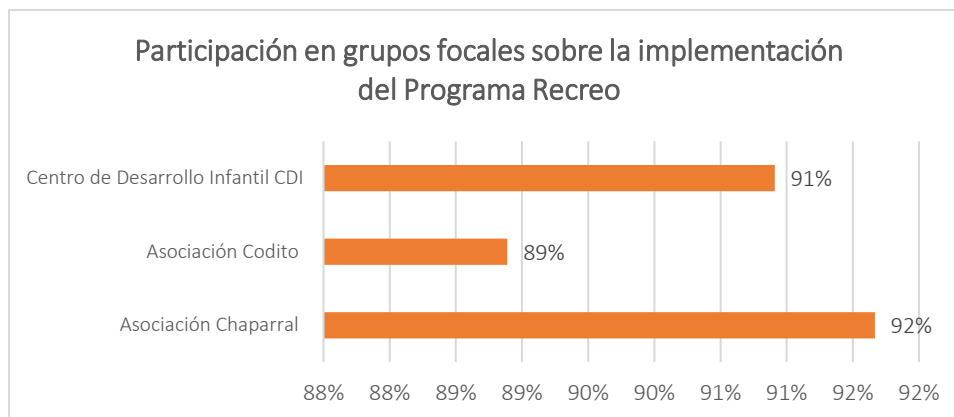
65

Propusimos inicialmente unas preguntas clave que fueron guía para la valoración del proceso de implementación. Para ello, se contó con el apoyo de un equipo que estaría en contacto para recoger aquello que iba ocurriendo. Las preguntas fueron:

1. ¿Has revisado la cartilla que describe el Programa RECREO?
2. ¿Qué te llamó la atención?
3. ¿Qué experiencias has implementado? ¿Cómo te fue?
4. Si no has implementado ninguna, ¿qué dificultades has tenido?
5. ¿Cuál ha sido la que más te ha gustado? ¿Por qué?
6. ¿Cuál no te gustó? ¿Por qué?
7. ¿Qué le cambiarías, qué le quitarías, qué le agregarías a las experiencias de juego que has implementado?
8. ¿Podrías contarnos qué expresiones salud colectiva, diversidad e inclusión, se dieron en los niños y niñas después de la actividad?

Teniendo en cuenta las dinámicas y tiempos de las maestras y madres comunitarias, propusimos hacer el acompañamiento vía telefónica, pedir consentimiento para grabar la conversación y luego pasar la información de audio a texto. Esta etapa de implementación fue retadora para la gestión de tiempos y para la organización de la experiencia. Sin embargo, las maestras se comprometieron a desarrollar las experiencias y los ejes propuestos.

La estrategia de contacto telefónico para la sistematización de la implementación no fue significativa. Por ello se replanteó y se desarrollaron tres grupos focales, uno con cada asociación. Allí, la participación estuvo entre el 89% y el 92%, es decir, por cada organización faltaron entre una y dos maestras o madres comunitarias; en este sentido, en los grupos focales se logró co-construir información asociada con la implementación del programa con la mayoría de participantes.



Este espacio fue valioso en la medida en que las maestras y madres comunitarias fueron espontáneas en sus apreciaciones. Encontraron en las experiencias, formas nuevas, abiertas y flexibles para establecer relaciones recíprocas con las niñas y los niños. Identificaron que las experiencias relacionadas, por ejemplo, con la inclusión, les permitió apropiarse con mayor confianza el concepto, que desde los inicios del proyecto fue retador para ellas.

Para su desarrollo se propuso la siguiente metodología a ser implementada con cada uno de los grupos (CDI – Estrella de Oriente, Asociación Chaparral, Asociación El Codito).

Grupo focal de discusión sobre la experiencia de implementación del PROGRAMA RECREO	
Objetivo	Compartir e intercambiar ideas y experiencias sobre la implementación de las actividades propuestas en el <i>Programa RECREO</i> , por parte de las madres comunitarias y maestras.
Principios del encuentro	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Asumir el encuentro como un espacio de aprendizaje e intercambio en el que se valoran y reconocen las trayectorias, experiencias, opiniones y expresiones de todos y todas las participantes. ▪ Participar activamente de la discusión. ▪ Bienvenida la actitud analítica y reflexiva en todo el encuentro y de todo el proceso. ▪ Conservar la conciencia y el espíritu sobre el propósito de lo que se hace /para qué se hace.
Horizonte metodológico	<p><u>Dimensión epistémica:</u> Hace referencia a los conocimientos producidos, saberes y reflexiones que emergen a la luz del desarrollo de las actividades propuestas por el programa.</p> <p><u>Dimensión de empoderamiento:</u> Se propone evidenciar el carácter político y ético que ha tenido la experiencia, en tanto hay un</p>

	<p>proceso de apropiación, conciencia y transformación de la realidad, y con ello, valorar lo vivido y construido.</p> <p><u>Dimensión participativa:</u> Se propicia un espacio de confianza, de construcción y de intercambio activo a partir de las voces y aportes de todas las maestras presentes en el grupo focal.</p>
Momento contextual	<p>Para este momento se propuso a las maestras ubicarse en un círculo propiciando así el intercambio de la palabra. Se presentó el propósito del encuentro, el cual consistió en compartir abiertamente los puntos de vista y los aprendizajes que suscitó la implementación de las actividades planteadas en el programa RECREO.</p>
Momento de discusión e intercambio de ideas	<p>Una vez dispuesto el espacio y dado el contexto del encuentro, a través de preguntas las orientadoras, se dinamizó el diálogo y la discusión. Se invitó al diálogo espontáneo, a la escucha, al intercambio entre las participantes.</p> <p>Para orientar el intercambio se propusieron las siguientes preguntas:</p>

Criterios a considerar en las preguntas	Preguntas base para orientar el diálogo	Preguntas prácticas para orientar el diálogo
Evaluación y autoevaluación sobre los aprendizajes derivados de la implementación del programa.	1. Una vez desarrolladas las actividades propuestas en el programa, ¿qué aprendió de nuevo o reforzó sobre salud colectiva?	¿Qué cosas sientes que estás haciendo diferente con las niñas y niños a partir de las actividades propuestas en el programa?
	2. Una vez desarrolladas las actividades propuestas en el programa ¿qué aprendió nuevo o reforzó sobre diversidad?	
	3. Una vez desarrolladas las actividades propuestas en el programa ¿qué aprendió nuevo o reforzó sobre inclusión?	
Acciones y prácticas cotidianas saludables, diversas e inclusivas.	4. ¿Qué ha hecho?, ¿qué ha transformado cotidianamente, que considera tiene que ver con salud colectiva, diversidad e inclusión?	Desde que inicio el proyecto y en particular, desde que se están implementando las actividades del programa, ¿Qué estás haciendo diferente? Cuéntanos detalles de lo que has cambiado a diario.
	5. En sus acciones comunes o pequeñas, ¿qué considera que es inclusivo, saludable, diverso?	
	6. ¿Qué le ha dejado esta experiencia en su vida en general?	
Capacidades de la comunidad para desarrollar acciones y prácticas saludables e inclusivas con las niñas y los niños.	7. ¿Qué se apropió, ¿qué quedó en las familias, en las maestras, en los niños y niñas como herramientas para llevar realmente la salud colectiva, diversidad e inclusión a la vida común?	
	8. Qué ejemplos podemos compartir sobre las expresiones, las acciones, las formas y los pensamientos relacionados con la salud colectiva, diversidad e inclusión.	¿Qué le dirías a un extraño sobre cómo te cambió la vida participar en este programa?
Pertinencia y valor de pensar y actuar en perspectiva saludable, diversa e inclusiva en la educación de la primera infancia.	10. ¿Por qué es valioso reflexionar y vivir en sintonía de salud colectiva, diversidad e inclusión en la primera infancia?	¿Qué fue lo que hiciste durante esta experiencia, y en este proyecto? ¿De qué hablaron? ¿Qué aprendiste? ¿Para qué te sirvió?
	11. Pensemos para todas las personas que atienden y acompañan niños y niñas menores de cinco años, ¿por qué es valioso abordar y actuar desde la salud colectiva, la diversidad y la inclusión?	A partir de la experiencia, ¿qué le dirías a una madre comunitaria de otra asociación, de otra localidad, sobre salud, diversidad e inclusión? ¿Qué consejo le daría?

	<p>12. ¿Por qué será valioso que los niños y niñas aprendan y apropien eso de la salud colectiva, la diversidad y la inclusión?</p>	<p>¿Qué cosas crees, que consideras como errores del pasado sobre salud, inclusión y diversidad, y de los cuales ahora puedes reír?</p> <p>¿Qué aprendiste de esos errores?</p> <p>¿En qué situaciones, los niños y las niñas no logran cuidar a otros, participar con otros y vivir la diversidad?</p>
<p>Reflexión final del proceso Agencia</p>	<p>13. Consideras que este proyecto, durante estos dos años de encuentro y de trabajo, ¿generó algún impacto o transformación en la comunidad? ¿Por qué, en qué sentido? Pensemos en todas las personas que han participado.</p>	<p>¿De lo que aprendiste en el proyecto y con el programa, qué crees que le falta a la comunidad?</p> <p>¿Cómo vives en tu vida cotidiana, en tu barrio, la salud colectiva, la diversidad y la inclusión?</p> <p>¿Qué crees que hace falta sobre salud colectiva, la diversidad y la inclusión en tu comunidad?</p> <p>¿Si tuviéramos que pensar en un nuevo proyecto sobre salud colectiva, diversidad e inclusión para la primera infancia en otra localidad, qué harías diferente, qué cambiarías?</p> <p>¿Qué sigue siendo difícil en cuanto a temas de inclusión, diversidad e inclusión en la educación inicial?</p>

<p>Momento de cierre del grupo focal.</p>	<p>Se recogió lo sucedió en el encuentro, las expresiones, las interacciones más recurrentes y aquellas que llamaron la atención entre las participantes. Se concluyó con el interés por seguir nutriendo las experiencias a partir de los aprendizajes y transformaciones logradas.</p> <p>Se agradeció la participación, el interés y compromiso con todo el proceso alcanzado.</p>
--	---

La metodología descrita tal y como se mencionó, respondió a dinámicas abductivas que, sobre la base de la Investigación Acción Participación, reconocieron las condiciones contextuales del momento, las dinámicas y necesidades de quienes participamos en el proyecto. Se espera que estas se constituyan en pistas útiles para proyectos de alcance comunitario y educativo.

Los hallazgos encontrados en los grupos focales, estuvieron principalmente situados en la autorreflexión sobre la fuerza y el papel de las adultas en la configuración sobre el mundo que construyen las niñas y los niños. Esto significa reconocer la responsabilidad de aquello que se enseña, se transfiere y se modela. En ese sentido, los mayores desafíos están en la transformación paradigmática del mundo social, un mundo social que visibilice y agencie el derecho a estar, a pertenecer, a hacer y a expresar. Todo ello para construir relaciones de confianza, reciprocidad, compromiso, cooperación, cuidado y libertad.

Por otro lado, las experiencias de juego propuestas en el programa fueron reconocidas como apuestas para hacer del entorno cotidiano y habitual de las niñas(os) una experiencia de vida, que valore las diferencias, las oportunidades y la democracia. Igualmente, dichas experiencias resaltaron la agencia de las maestras y madres comunitarias para impulsar la salud colectiva, la diversidad y la inclusión en el territorio del Codito.

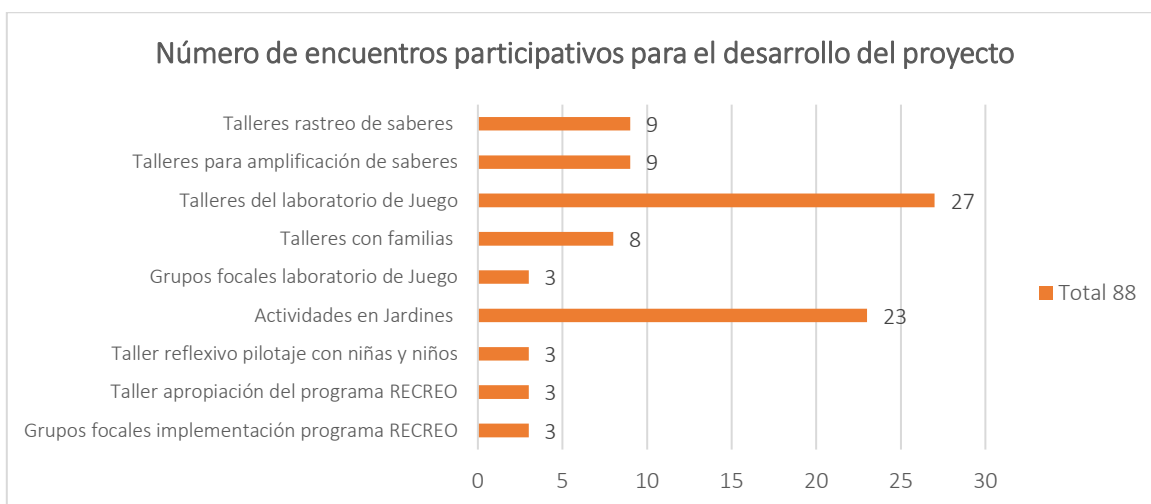
Resultados

Demostrando el compromiso en el proyecto

71

Dentro de los resultados, en lo cuantitativo se destaca la realización de 88 espacios colectivos entre talleres, actividades y grupos focales, que dieron paso al intercambio de saberes, a la co-construcción de ideas, pensamientos y emociones, así como a la resignificación del cuidado colectivo, la diversidad y la inclusión en la primera infancia. La gráfica adjunta muestra que la mayor cantidad de sesiones se desarrollaron en la fase del laboratorio de juego y en el pilotaje de actividades con las niñas y niños, siendo esto concordante con la apuesta investigativa de IAP en la que, por un lado, se transformaron los saberes sobre los ejes mencionados y, de otra parte, se logró la puesta en escena del programa construido directamente con las y los infantes.

Un número importante de talleres también se realizaron en las fases de rastreo y ampliación de saberes, logrando con ello, un impulso para la identificación e intercambio conceptual inicial de los ejes trabajados, y de manera importante, la generación de vínculos y motivaciones entre todos los actores para apostar y avanzar progresivamente en el proyecto. Asimismo, se destaca que la participación de las familias se dio mediante 8 talleres y esta tuvo mayor énfasis desde el inicio del proceso hasta la fase 4, momento donde la construcción de las actividades del programa se concentró en el aula.



Se resalta el desarrollo de 12 sesiones donde se realizaron grupos focales y espacios para reflexionar sobre los aprendizajes obtenidos, validar actividades y el programa, y poner en común las transformaciones individuales y colectivas derivadas del proceso construido.

Finalmente, un logro de gran valor del proyecto en el marco de un proceso comunitario tiene que ver con el alto compromiso de las madres comunitarias y maestras para participar de manera constante en el proceso, ello representado en un porcentaje superior al 90% de asistencia en todas las actividades propuestas, lo cual significó interés, motivación por el tema y transformación decida a nivel individual mostrando actitud y disposición de aprendizaje y mejora continua en su rol de educadoras, madres, mujeres, compañeras y líderes de procesos en la primera infancia.

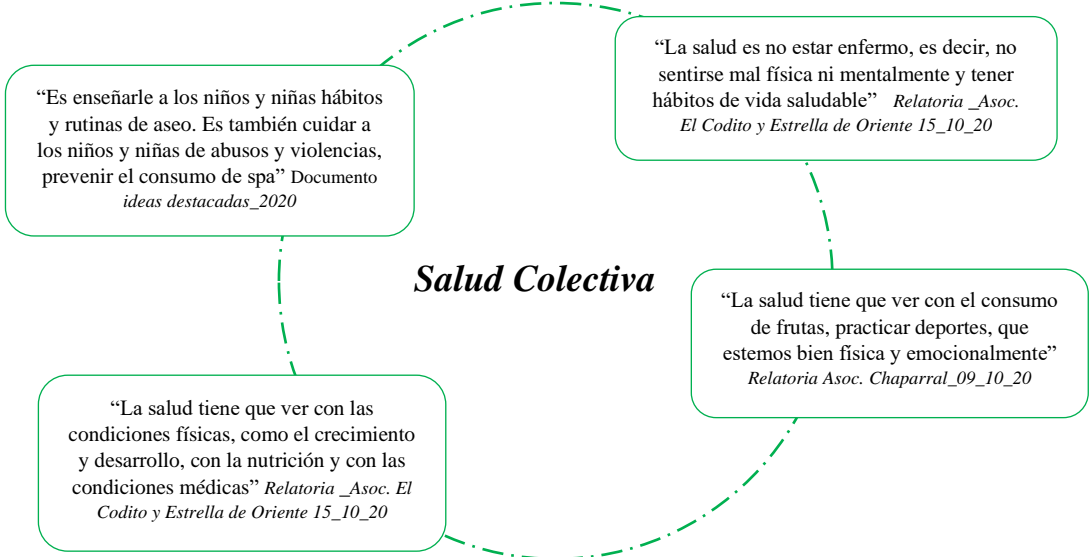
Compartiendo lo vivido – Hallazgos en cada momento



Registro fotográfico Repositorio Proyecto

Este apartado busca recrear los resultados derivados por cada uno de los momentos que se tejieron a lo largo de todo el proceso. Como ya se ha mencionado a lo largo del documento, en el primer momento, que dio inicio a este tejido, de llevó a cabo el rastreo de saberes. Entonces, a partir de las discusiones basadas en ideas populares y experiencias, se compartieron las ideas y puntos de partida. Por cada una de las categorías se relacionan a continuación las **ideas fuerza y más recurrentes**

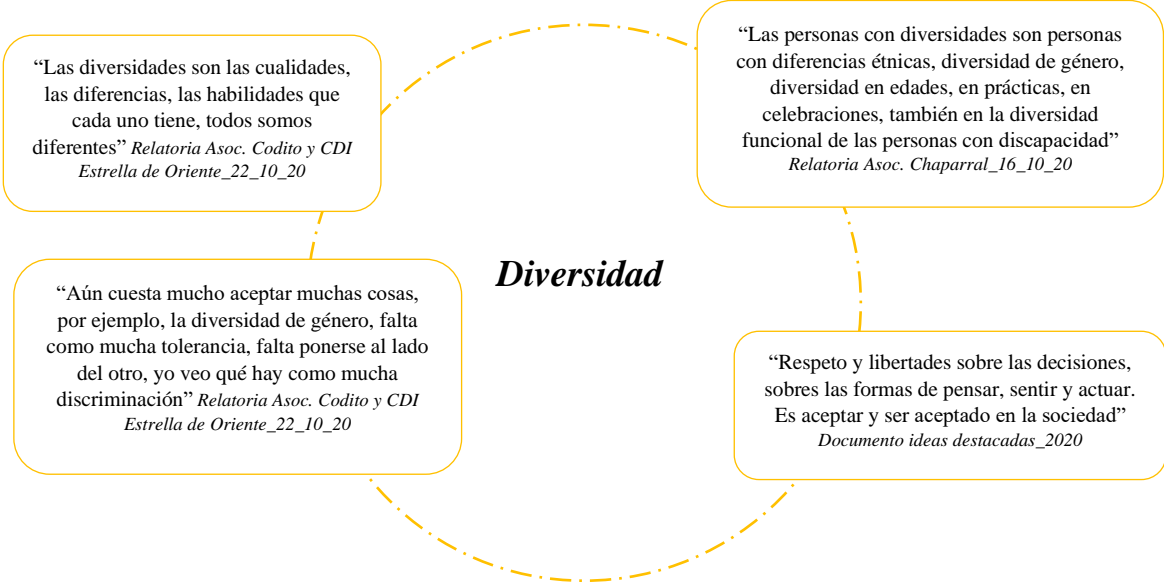
entre las maestras y madres comunitarias:



El gráfico anterior muestra las expresiones iniciales de las maestras y las madres comunitarias, develando una comprensión sobre la salud ubicada en las prácticas instrumentales de cuidado del cuerpo y en el ideal de desarrollo. Para ello, consideran fundamental contar con una adecuada alimentación, buenos hábitos de vida y la no aparición de enfermedades. También, las ideas expuestas situaron al sujeto como único responsable de su condición de salud. La salud colectiva aún no es visible en las primeras expresiones de las maestras.

Es posible identificar que las comprensiones que plantean las maestras y madres comunitarias se establecen por las propias dinámicas de la vida moderna, en donde el cuidado, la protección y la salud, se materializa en servicios y acciones concretas, más que a formas de interacción y de proyectos de vida de las sociedades.

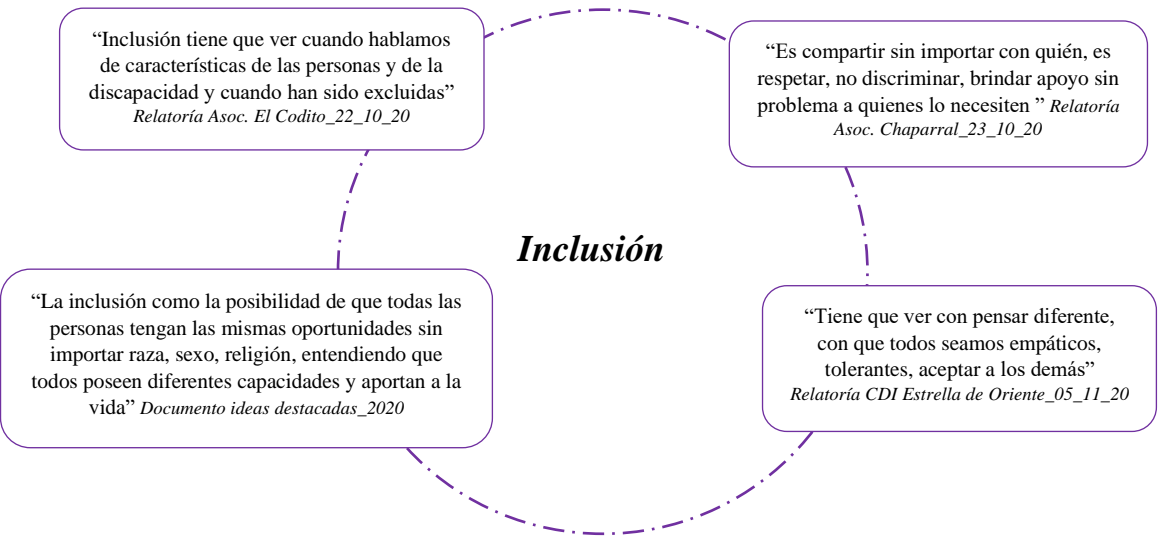
Ahora, en relación con la diversidad se revelaron:



Tal y como se muestra en el gráfico, para las maestras y madres comunitarias en sus primeras ideas e intercambios sobre la diversidad, se comprende que ésta es una manera en que se expresan las diferencias, las cuales son específicas, categoriales y ubican a los sujetos por sus particularidades. También se asume que tiene que ver con otros y otras que difieren de los patrones “normales” de vida y comportamiento. Además, sitúan las diferencias en la necesidad de las personas que las poseen, sean acogidas gracias a la voluntad humana y valores como el respeto y la aceptación.

Estas ideas iniciales sobre la diversidad dejaron ver un lugar de privilegio cuando se enuncia a los “otros y otras”. En este momento se prioriza la individualidad “normalizada” sobre el compromiso, la corresponsabilidad con la pluralidad y el ejercicio de los derechos ciudadanos.

Sobre la inclusión, en el ejercicio de rastreo de saberes, emergieron las siguientes ideas de las maestras y madres comunitarias.



Cómo lo ilustra el gráfico, las ideas iniciales sobre la inclusión se vinculaban a las prácticas que favorecía la no exclusión de personas. Se acercaron a la generación de relaciones de solidaridad y empatía, así como a considerar que hablar de inclusión aproximaba a la identificación de las necesidades particulares de las personas.

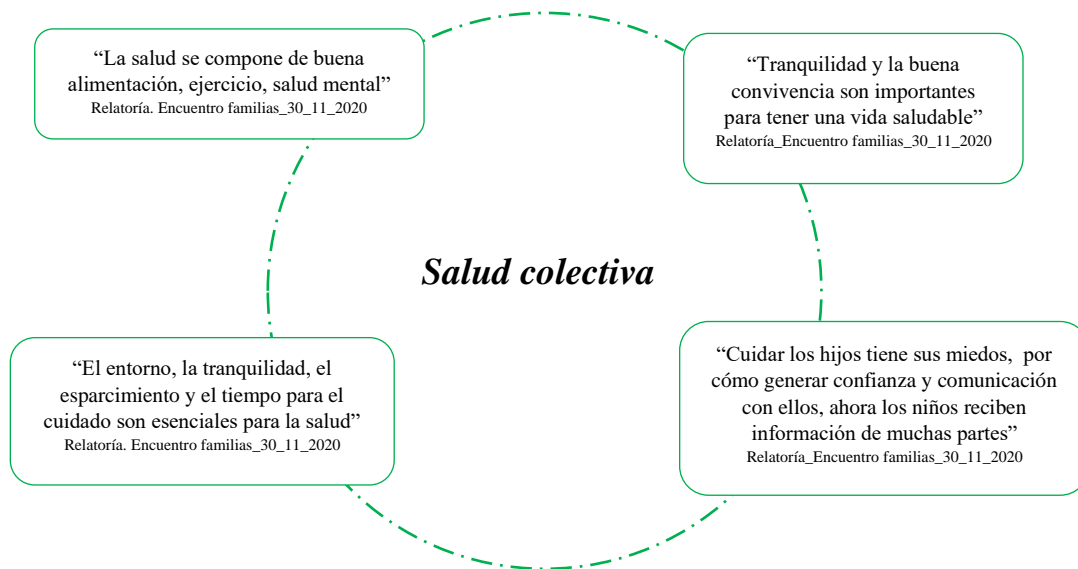
Esta categoría generó inicialmente muchos retos para su comprensión y definición. Para el acercamiento a esta, fue para los grupos fácil partir de la exclusión de personas y grupos, para llegar a las ideas de inclusión. Simultáneamente, se discutió sobre la importancia de prácticas inclusivas para el desarrollo humano y social.

Otro de los actores fundamentales del proyecto, fue la familia. En ese sentido, con las madres que representaron a las familias de las niñas(os), se llevaron a cabo encuentros similares a los generados con las maestras y madres comunitarias. Con ello se buscó continuar la ruta de exploración sobre las comprensiones de salud colectiva, diversidad e inclusión. Se logró identificar colectivamente formas de transformación que permitieran favorecer el cuidado

colectivo, la participación, las diversas oportunidades de vida para las niñas(os), así como para quienes les rodeamos.

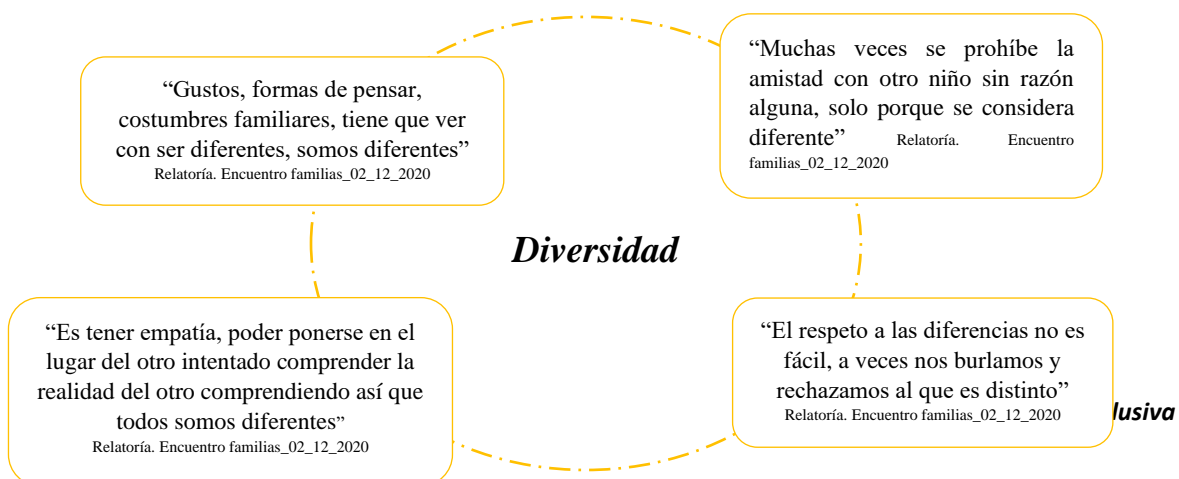
De esta manera, ilustraremos las ideas y comprensiones de las mujeres-madres de familia, sobre cada una de las categorías las cuales acompañaron todo el proyecto.

Rastreo de saberes de las familias, las ideas que emergieron fueron las siguientes:



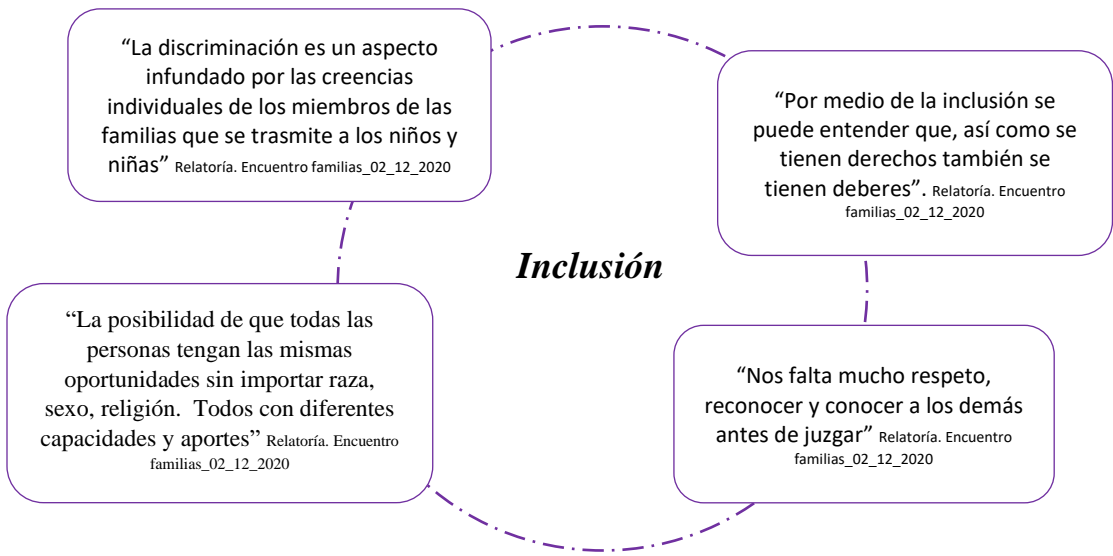
Estas ideas representan una comprensión amplia de la salud colectiva, en donde, las relaciones y los entornos son fundamentales para gozar de sensaciones de bienestar, de cuidado y protección. Estos puntos de partida fueron clave para dinamizar discusiones y complejizar la comprensión de salud colectiva con los demás actores del proyecto. Las madres de familia reconocieron la responsabilidad de los adultos en la creación y garantía de ambientes saludables que favorezcan la vida de las niñas y niños.

Sobre la diversidad se reconocen las siguientes ideas:



Uno de los aspectos valiosos que surgieron de las familias, fue el ejercicio de autoconciencia sobre las prácticas que adoptamos y que enseñamos. Por ejemplo, las de señalar, juzgar o rechazar, porque hemos aprendido a homogenizar y que, al alterarse el orden de las cosas, se debe buscar regular, controlar y reorganizar. Estos elementos de discusión se entendieron como desafíos de transformación para nuestras creencias, costumbres, estigmas. Además, nos invitan a deconstruir para fortalecer nuevas y mejores formas de vida en sociedad.

Frente a los saberes de las familias en relación con la inclusión, se encontraron de manera recurrente las siguientes expresiones:



Paras las familias, la inclusión tiene un carácter procesual, es decir, es un construir permanente, cotidiano y transformador que reta los esquemas, los prejuicios, las tradiciones e historias que han acompañado la vida de los adultos y, ahora enfrentan las demandas de un mundo mucho más justo, igualitario y participativo. En esa medida, ellas hicieron una reflexión sobre el valor que tienen los derechos y las corresponsabilidades para agenciar, desde los microespacios sociales, las posibilidades y entornos de oportunidad para todos y todas.

La fase de rastreo de saberes fue una oportunidad para el intercambio de ideas, reflexiones, inquietudes y complejidades que abrieron los escenarios para diálogos sobre lo que necesitan los infantes entorno al cuidado, al ejercicio de los derechos, a la creación de oportunidades y el disfrute de la vida en pluralidad. Así mismo, esta fase animó repensar el compromiso que como adultos tenemos para acompañar a niñas y niños en primera infancia. En este sentido, se configuró el desarrollo de la siguiente fase, la fase de la amplificación de saberes.

Fase 2. Amplificación de saberes



Registro fotográfico Repositorio Proyecto

El desarrollo de este momento se dio bajo nuevas circunstancias para enfrentar la emergencia sanitaria a causa del Covid 19. El gobierno nacional flexibilizó medidas frente al confinamiento y esto permitió la posibilidad de salir de casa y tener algunas interacciones sociales.

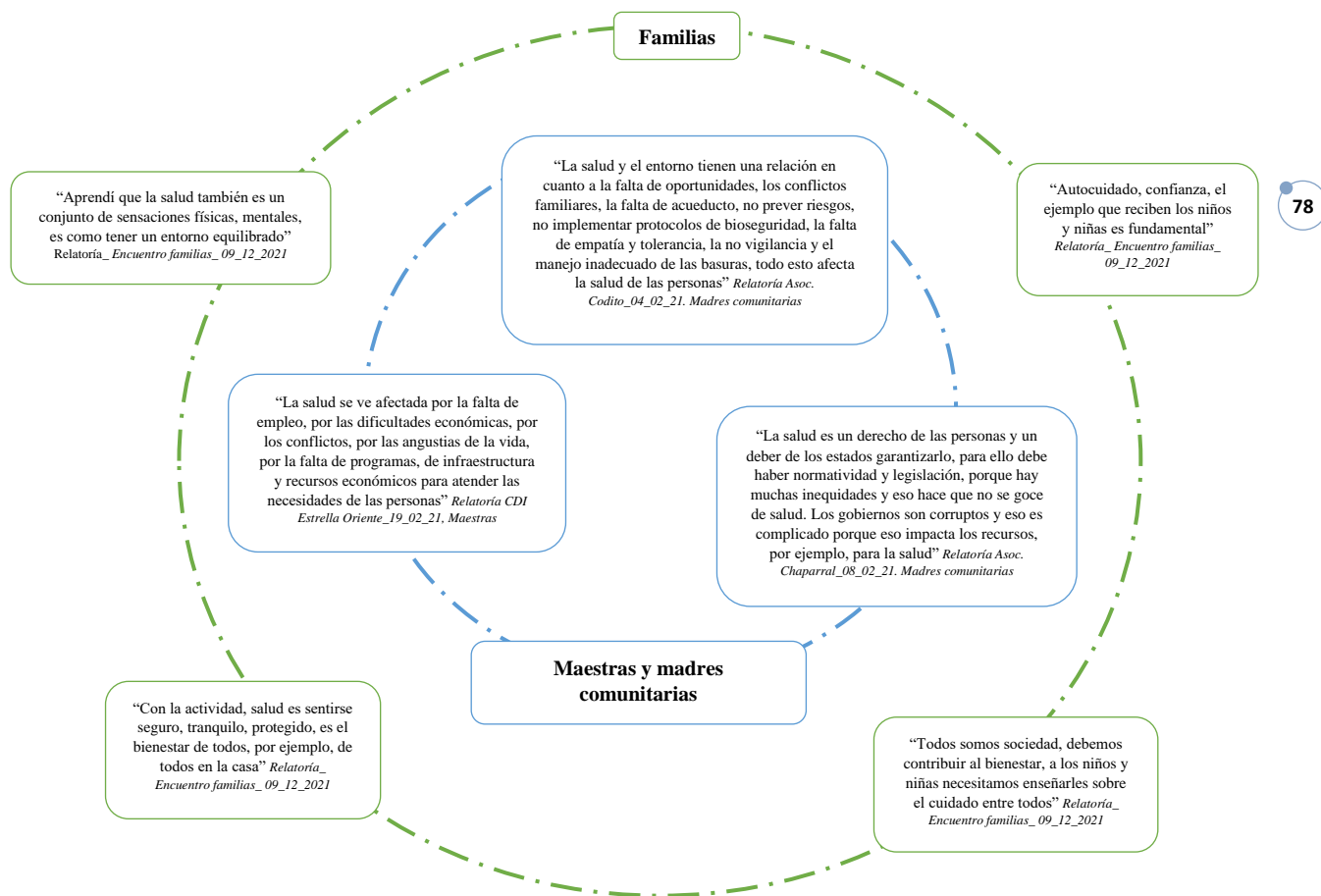
77

Sobre esta posibilidad, colectivamente se expresó el interés para lograr algunos encuentros presenciales y animar el desarrollo del proyecto, compartiendo y acampándonos alrededor de lo que experimentábamos por la crisis de salud mundial.

Por otro lado, siguiendo la apuesta procesual del proyecto, es importante mencionar que los saberes previos fueron un insumo fundamental para esta fase. Así, luego de las pistas que dejaron esos intercambios, se agenció el análisis sobre las categorías que se venían trabajando. Fue así que este espacio abrió las discusiones sobre el cuidado y co-cuidado en la vida personal, ciudadana y comunitaria. La importancia de proteger la libertad individual, la capacidad y la potencia que tiene participar en asuntos que nos involucran y nos convocan en la experiencia privada y pública. De la misma forma, el agenciar el colectivo como nicho para propiciar la igualdad y la equidad.

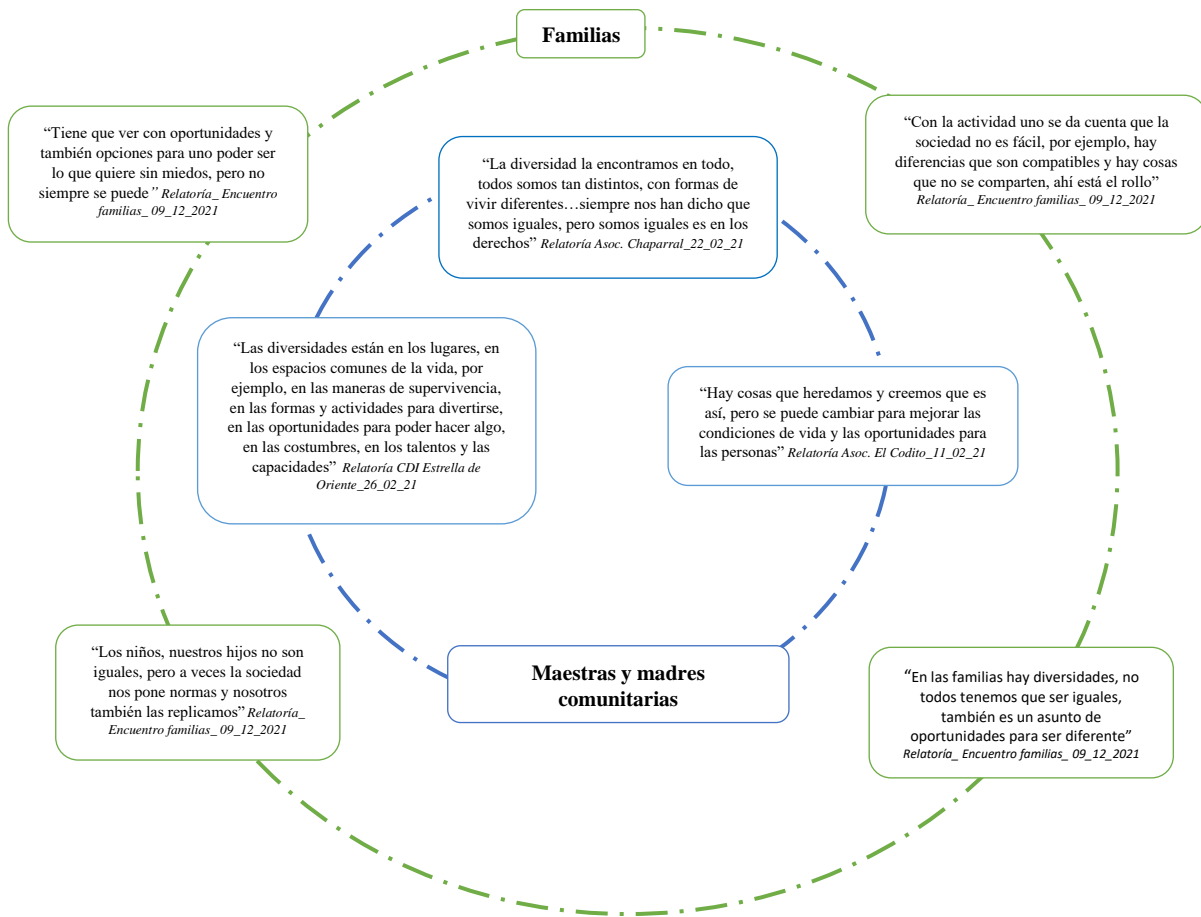
De esta manera, la fase de ampliación de saberes se ilustra a continuación conforme cada una de las categorías (salud colectiva, diversidad e inclusión). Se señalan las expresiones más contundentes que emergieron tanto de las maestras y madres comunitarias como de las familias:

Sobre salud colectiva



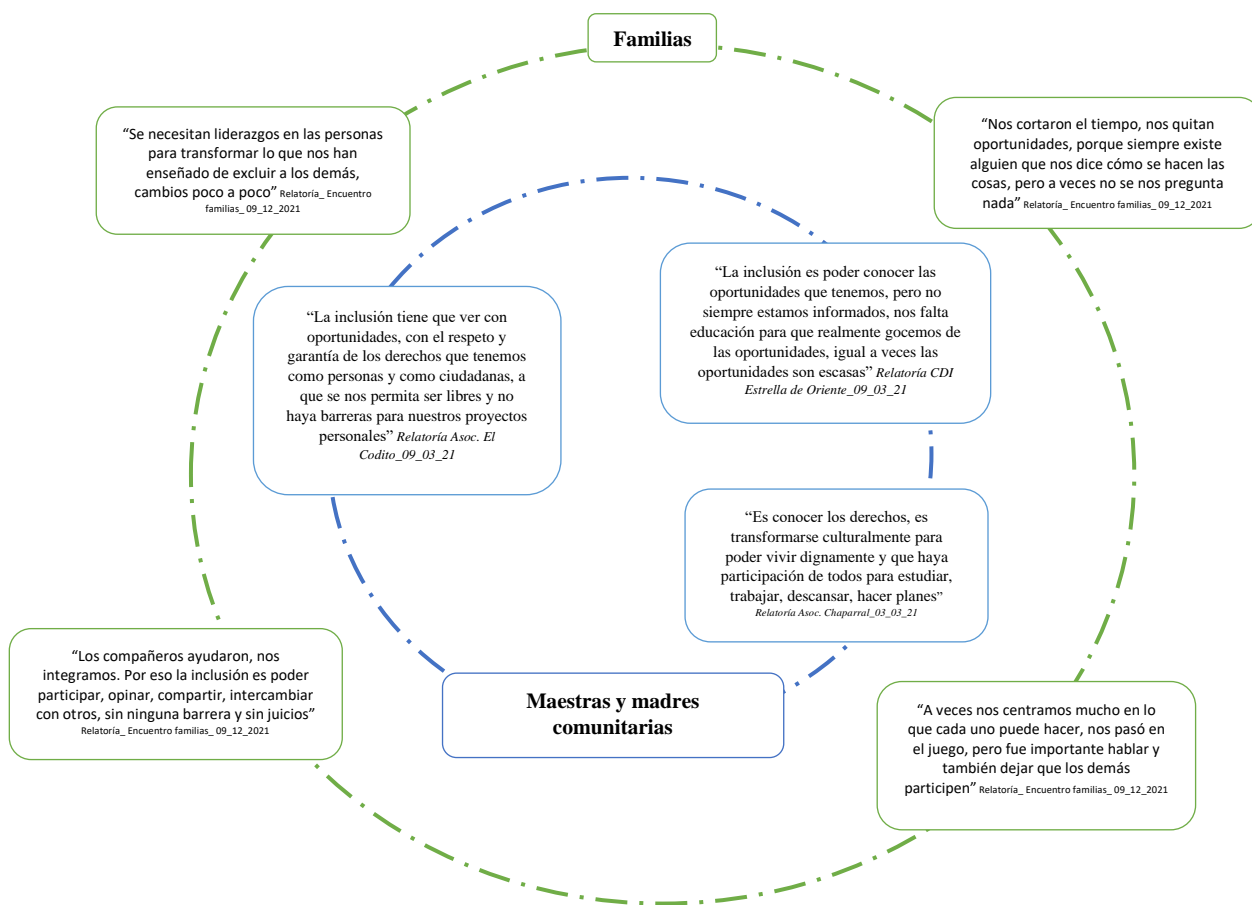
La amplificación que tuvo la categoría de salud colectiva fue potente, en la medida en que se le ubicó como un derecho fundamental para la protección y desarrollo de la vida. En esta se transitó hacia una problematización de las condiciones del entorno y su papel en la construcción de las sensaciones de bien-estar y protección. A su vez, se atribuyó a los vínculos, a las interacciones y a la calidad de las relaciones humanas el estatus de soportes transversales y fundamentales para el cuidado. De ahí el valor y la fuerza que poco a poco fueron tomando durante todo el proyecto.

Sobre la diversidad



En esta categoría es valioso resaltar el compromiso que expresaron madres comunitarias, maestras y familias con el reconocimiento de las diferencias, con las interacciones y con las relaciones que se tejen en el marco de las divergencias. Es ahí en donde están las verdaderas y visibles oportunidades para ser, sentir y actuar diferente. Se reconoce la diversidad como un aspecto que ayuda a visibilizar lo que históricamente se invisibiliza, así como la apuesta por transformar conceptos de normalidad, regla y homogeneidad, y transitar hacia diferencias, acuerdos y heterogeneidades.

Sobre la inclusión



De la categoría inclusión, se resaltaron situaciones y experiencias de la cotidianidad, que reproducen formas de relación basadas en la discriminación y en el privilegio de oportunidades. De esta manera, se llegó a la comprensión que, para dinamizar verdaderas sociedades incluyentes, es necesario agenciar y respetar los derechos de todas las personas, así como sembrar opciones de participación en la vida ciudadana. Y, durante el transcurrir vital, tener la garantía del disfrute de la vida en libertad, que la voz de cada una(o) cuente, y el reconocer y defender la vida en pluralidad.

Fase 3. Laboratorio de Juego

El laboratorio de juego, a partir de los saberes y experiencias de las fases uno y dos, se desarrolló en dos etapas. En la primera se pusieron en acción experiencias-actividades que, a juicio de las(os) participantes (madres comunitarias, maestras y equipo metodológico),

propiciaran el cuidado colectivo, el reconocimiento de las diversidades y la inclusión en los espacios en que se comparte con niñas y niños en primera infancia.



Registro fotográfico Repositorio Proyecto

Esta fase fue importante, por ser el escenario de la experiencia, del hacer, del proponer y del actuar en clave del trabajo con niñas y niños sobre la salud colectiva, la diversidad y la inclusión. Esto condujo a recrear los propósitos, los alcances, los recursos, los ritmos y las demandas que debían contener las experiencias.

Igualmente, propició pensar y construir las actividades con propósitos de cuidado, participación y alterar el orden de las cosas. Esto, dejó ver la capacidad del saber acumulado y de la generación de nuevas alternativas para el acompañamiento y las actividades cotidianas que se viven en el jardín infantil.

Transitamos entonces por experiencias de juego individual y grupal, de creación de objetos, de lectura de cuentos, de corporalidad - movimiento, de uso de juguetes en el juego libre, de rondas y de cantos. Allí, los adultos nos comprometimos con la vivencia y nos reconocimos como sujetos en transformación. Esto, porque fuimos conscientes de las formas tradicionales en las que trabajamos con las niñas(os), de las maneras en que transferimos formas y saberes a través de nuestras acciones y prejuicios. Nos reconocimos con algunas dificultades tanto para arriesgarnos a los cambios y resolver imprevistos, como para comprender quiénes son, qué les interesa y qué tipo de infantes estamos visionando para nuestra sociedad.

En el ejercicio retrospectivo y de transformación es importante señalar que las primeras ideas de actividad no lograron recoger los conceptos a trabajar. Tomó tiempo enfocar el propósito hacia los conceptos que veníamos estudiando y elaborando. Las maestras organizaron equipos de trabajo para reflexionar y diseñar actividades. El equipo metodológico también propuso experiencias, para lograr así, sincretismos entre los saberes, las nuevas ideas y las acciones concretas. Cada semana se llevaron a cabo dos experiencias que, una vez puestas en escena, nos permitieron analizar qué se proponía, qué concepto se abordó, que

herramientas ayudaron, qué cambiaríamos, qué dejaríamos. Esto, sin lugar a dudas, fue un laboratorio en la medida en que pudimos hipotetizar sobre lo que se esperaba, se experimentó, se examinaron los hallazgos y se establecieron oportunidades de mejora.

Bajo esta dinámica se lograron 48 experiencias de juego que favorecieron la reflexión situada y la creación basada en la evidencia. De esas 48 creaciones, se pasó a un momento de comparación y de razonamiento sobre el valor de cada una de ellas, para priorizar, darles mayor forma y elegir aquellas que, de acuerdo con los principios establecidos para las actividades, cumplían y podrían ser llevadas al pilotaje con los niños y niñas de los jardines infantiles.

Entonces, las experiencias deberían contar con criterios de calidad, fácil aprendizaje, recursividad y creatividad. Se elaboró así, un primer banco de actividades que podrían posteriormente proponerse para el programa que se tenía pensado realizar.

Para la puesta en marcha del pilotaje en los jardines infantiles, la elección de actividades por parte de las maestras y madres comunitarias, estuvo orientada hacia el fortalecimiento de las nociones y formas de transferencia a las niñas y niños. Sin embargo, manifestaron tener mayores retos para la comprensión y dinamización de las experiencias/juegos que abordaban la inclusión, prefiriendo así, que fuera una experiencia sobre este tema, la que se llevara a su hogar comunitario o jardín infantil.

La segunda etapa del laboratorio de juego, el pilotaje de las experiencias, permitió la implementación de las actividades elegidas, con las metodologías diseñadas, para abordar la salud colectiva, la diversidad y la inclusión. Las experiencias que se llevaron a cabo en los hogares comunitarios y jardines fueron: *Siluetas en movimiento (eje diversidad)*, *el panda de colores va al cole (eje inclusión)* y *comelona de pañoletas (eje salud colectiva)*.

La experiencia “*Siluetas en movimiento*” propició que los pliegos de papel se tomaran como lienzos para crear. En estos, cada niña(o) trazó su silueta corporal e hicieron uso de distintos elementos para adornar y dar vida a sus representaciones.

Cada una/o narró una historia sobre sí, compartió sus gustos, intereses, juegos favoritos y aspectos de su familia, mostrándose creativos, propositivos y comprometidos con su silueta. Fue valiosa la oportunidad de reconocimiento, de escucha, de encontrarse con aspectos en común con otros compañeros, de compartir gustos e intereses y de expresarse sobre las historias que se compartían.

La experiencia “*El panda de colores*” fue una forma de acercarse a los diálogos, juegos, ocurrencias y cantos. A través de la representación del *panda* y la narrativa del cuento, emergieron historias y situaciones con los objetos, espacios, juguetes e intercambios

entre/con las niñas y niños, cada grupo con sus particularidades y reacciones. Sin embargo, todas(os) acogieron e involucraron al *panda* sus espacios, rutinas y juegos.

La experiencia “*Comelona de pañoletas*” fue la oportunidad para cuidarnos unos a otros. Este fue un momento importante para el intercambio con los adultos. Emergió una relación de fuerzas equilibrada, en donde se animó que varias/os participantes asumiéramos roles distintos. En el juego hubo preocupación por proteger a las niñas y niños más pequeños, por rescatar a quienes eran despojados de la pañoleta y por rodear a la maestra.

En general, las experiencias propiciaron aprendizajes. Las niñas y niños mostraron expresiones genuinas e interés por compartir, disfrutar, aprender, escuchar y resolver. Igualmente, privilegiaron las interacciones sobre el juego en sí mismo y las nuevas oportunidades. Incluso, tensionaron las reglas que coartaban el ingenio, el disfrute y el error, proponiendo alternativas de juego, negociando, reacomodando e instalando sus ritmos en cada uno de los momentos de la experiencia.

Los infantes nos enseñaron que la salud colectiva se asienta en el intercambio de afecto, en las relaciones de soporte y en un entorno que les haga sentir seguros. Nos mostraron que la diversidad tiene que ver con el valor de reconocer al otro desde las semejanzas y las diferencias. Es decir, desde las formas de pensar, actuar, decidir, sentir y reaccionar diferentes a las propias, pero igual de valiosas, contribuyen cada momento que se comparte.

Y sobre la inclusión, nos revelaron que naturalmente favorecen la cohesión y el vínculo social invitándonos a sus juegos. Dicha lección de cohesión, nos mostró lo fundamental de esta para transformar las condiciones de vida y de relación que tenemos.

Fase 4. Construcción del Programa RECREO

Esta fase retomó en retrospectiva el proyecto y con ello los desarrollos, nuevos horizontes y concreción de ideas relacionadas con el abordaje de la salud colectiva, la diversidad y la inclusión en el contexto de la primera infancia. El programa RECREO logró recoger a todos los actores del proceso, el valor de sus acciones en la cotidianidad y el derecho de las niñas(os) a expresar, a jugar, a participar, a no querer estar, a una nueva oportunidad, y el derecho a transformar y transformarse.

Cada apartado ideado fue una propuesta de comprensión y conexión entre la salud colectiva, la diversidad y la inclusión. En ese sentido, el programa se dio bajo una lógica procesual a partir de cada momento/fase y de cada coyuntura de aprendizaje y transformación. Para llegar a su consolidación, tuvimos que ir a las ayudas de memoria, a los audiovisuales, a los relatos de los encuentros y a las discusiones entre los actores participantes, reconstruyendo así trayectoria y la apuesta por abrir ventanas de oportunidad.

El primer momento: ¿para qué un programa de salud colectiva, diversidad e inclusión? Nos condujo a orientar la fuerza que podría tener para los actores del proceso en dos sentidos, el primero en términos de reconocernos y reflejarnos en el programa con nuestros aportes y desafíos. El segundo, en relación con plasmar/visualizar la evidencia de un trabajo que implicó una dedicación de tiempo y de análisis importante, es decir, darle la categoría de guía y de soporte para abordar la salud colectiva, la diversidad y la inclusión en y para la primera infancia, en donde estos con el centro y agentes de transformación.

El segundo momento: ¿qué apartes generar en el programa y cómo denominarlos? Nos llevó a identificar los periodos de mayor tensión y de mayor cohesión durante el proyecto, lo que permitió revelar las categorías, los conceptos, experiencias y aprendizajes que podrían extrapolarse al programa y a los jardines infantiles. El programa fue denominado RECREO haciendo alusión al valor de la vida en libertad, al juego y al universo construido desde el aprendizaje, la transformación y el disfrute del proceso realizado.

El tercer momento de ideación y estructura. Resultó del análisis anterior sobre categorías y la organización por contenidos clave. Propusimos así, apartados que incluyeron contextualización, preguntas de exploración y desarrollo de los conceptos de salud colectiva, diversidad e inclusión. Ideas centrales que acompañan dichos conceptos; trayectorias y transformaciones sobre saberes y aprendizajes, un intercambio de experiencias de todos los actores; pistas y orientaciones para implementar el programa y un apartado de actividades con propósitos para el abordaje de la salud colectiva, la diversidad y la inclusión, y por último algunos agradecimientos a la experiencia vivida. También tuvimos discusiones sobre los lenguajes y estéticas que debía contener el programa, en ese sentido los colores, las formas, los dibujos se establecieron en familiaridad con las niñas y niños, así como se repasaron varias veces las formas de diálogo y expresiones que hicieron más sencilla la apropiación social de este conocimiento.

El tercer momento de construcción preliminar. Fue el aterrizaje a un producto concreto con estéticas definidas, apartados y contenidos. Por parte del equipo metodológico se alinearon expectativas, se depuraron contenidos, se revisó la coherencia, la calidad textual y se hizo una primera impresión, para esto último se contó con un equipo de diagramación que

conoció toda la experiencia y realizó importantes aportes de forma y contenido para la construcción de la primera versión del Programa RECREO.

El cuarto momento, el lugar para la validación y los aportes de las familias, madres comunitarias y maestras. En relación con esto, se propusieron dos líneas de acción, la primera, la socialización del producto logrado mediante una metodología que mostró la trazabilidad del proceso y las apuestas de transformación expuestas a través de acciones y actividades a desarrollar en el jardín infantil.

Y la segunda, invitó a las maestras y madres comunitarias a implementar las experiencias/actividades propuestas en sus espacios de acompañamiento a las niñas(os). Estas dos líneas de validación permitieron reconocer importancia de los procesos de transformación y de recreación permanente sobre las dinámicas y formas de relación entre los distintos actores que rodean la primera infancia. Adicionalmente, a identificar el capital humano e intelectual que tienen las madres comunitarias y maestras para impulsar el desarrollo humano de niñas(os) de primera infancia.

El programa se reconoció como una apuesta dinámica y transformativa sobre las prácticas y formas de concebir la infancia. Las actividades propuestas se identificaron como retadoras para las madres comunitarias/maestras y para sus acciones, siendo esto igualmente insumo para la invención y creación de nuevas experiencias de juego. Esto se amplía en el aparte de reflexiones y aprendizajes.

El quinto momento. Revisión y última valoración del programa. Tres evaluadoras expertas y externas que, con sus recorridos, experiencias, conocimientos y acercamientos a la primera infancia, a la salud colectiva, la diversidad y la inclusión, hicieron la lectura y exploración del contenido del programa, de sus apuestas y apartados. Este proceso permitió hacer ajustes y transitar hacia la versión final. Una versión clara, precisa, coherente, con expresiones y lenguajes sencillos, con un reconocimiento de diversos públicos, con puntos de entrada y salida concretos para visualizar los logros alcanzados. Tanto del cuarto momento, como del quinto, se tomaron los aportes para la versión final del programa.

El sexto momento: consolidación y diagramación de la versión final del programa. Acogiendo las recomendaciones y observaciones de las participantes y las evaluadoras, se consolida un documento con seis apartados: trayectorias, transformaciones, voces de los actores y experiencias a implementar. En este se visibilizaron los consensos, las definiciones construidas y las experiencias con el detalle de cada momento. Finalmente, este producto impreso y entregado a las madres comunitarias y maestras invitando a su divulgación, utilización, actualización y aportes permanentes.

Fase 5. Implementación del Programa RECREO



Registro fotográfico Repositorio Proyecto

Para la implementación del Programa, tal como y se ha mencionado anteriormente, se llevó a cabo un ejercicio inicial de socialización de la apuesta construida. En esta socialización se hizo un recorrido que movilizó el reconocimiento y visibilización de los puntos de partida, las transformaciones y las nuevas banderas frente al trabajo con la infancia en dimensiones como la salud colectiva, la diversidad y la inclusión social. Para las

maestras y madres comunitarias este momento resultó valioso, pues mostraron una actitud de asombro sobre lo que ganaron y tejieron para la transformación de su mundo interno y el mundo más inmediato que comparten con las niñas y niños.

Vale la pena resaltar que, dentro de la metodología del encuentro para la socialización, se contempló la puesta en escena de una de las actividades. Con ello, fue evidente el nivel de compromiso e involucramiento de las maestras y madres comunitarias con la actividad, su apertura, disposición, nivel de análisis y extrapolación para el trabajo en los jardines. Estos fueron elementos que permitieron valorar el capital acumulado y ganado con la experiencia del proyecto.

Sus expresiones críticas y reflexivas sobre las necesidades de complejizar la realidad, acompañadas de las propuestas, propició formas de agencia plurales y participativas en sus prácticas cotidianas y en las relaciones con otras personas.

El programa también nos permitió reconocernos como equipo, como corresponsables de un proceso de transformación que requiero de cada una/o disposición, reaprendizajes, acomodación y esperanza para sembrar mundos posibles.

Ahora, y teniendo un producto concreto como el Programa, el objetivo que nos trazamos fue el de ampliar y potenciar en los jardines infantiles lo que habíamos plasmado y reconocido. En sintonía con ello, acordamos explorar con más detalle cada uno de los apartados del programa y empezar a usar las herramientas y experiencias consignadas. Con esto, también se validó y realimentó el Programa, ampliando la visión con oportunidades de mejora e

iteración. El compromiso de todas/os los actores fue usar generosamente todas las reflexiones, experiencias y conceptos que quedaron plasmados y que ayudaron a transitar hacia una propuesta más sólida.

Fase 6. Reflexiones y Aprendizajes en la implementación del programa RECREO

Este fue el momento central para incorporar, en los espacios de acompañamiento a la primera infancia, el programa RECREO. Este transcurso tuvo momentos de lectura, de comprensión, de revisión retrospectiva. Permitió explorar y proponer aprendizajes, recursos, desafíos y acciones concretas para trabajar con las niñas y niños desde perspectivas de salud colectiva, diversidad e inclusión.

Para las maestras y madres comunitarias, resultó significativo y valioso haber transitado por un camino de co-construcción en el que la experiencia, el intercambio interactivo, la reflexión, la retroalimentación y los saberes, tuvieron un lugar y fueron herramientas para apropiarse e incorporar ejercicios y quehaceres cotidianos, lenguajes y expresiones basadas en el cuidado, co-cuidado, la participación, el respeto y agenciamiento de las diferencias.

Y, con ello, desafiar los ritmos y las prácticas de acompañamiento a las niñas/os, así como innovar en su labor pedagógica habitual. Es así que el programa RECREO fue acogido como proceso y producto del tiempo compartido, y como un potencial creativo, orientador e inspirador para ser trabajado y replicado en el jardín, con las familias, entre las maestras y otros actores y escenarios que se interesen por la infancia.

“...después de todo este tiempo de encuentros, yo como maestra, gane como la facilidad de crear actividades no monótonas, como antes, como que ahora se le ocurren a uno cosas nuevas, y se pasa mejor con los niños, y ellos como que aprenden más, me dí cuenta que los niños socializan más, y desean que pase algo nuevo, y como que uno aprendió a sacar más ideas y poder a través de una propuesta enseñarles lo aprendido sobre salud colectiva, diversidad e inclusión (MC_CH)”.

“En el programa se encuentra todo lo que hicimos y uno mira y dice, ¿a qué hora hicimos todo esto?, entonces este programa, es maravillo, porque lo hicimos todos y también hay actividades como puntuales para trabajar con las familias, con los niños, entonces eso es muy bueno, porque es coger el programa y revisarlo y hacer lo que está ahí, y también se despierta la creatividad para hacer nuevas cosas en el jardín (MC_C)”.

Por otro lado, la implementación del programa RECREO, desde la experiencia personal de las maestras y madres comunitarias, les significó trabajar en ellas mismas, en sus reconfiguraciones, en la revisión y en la flexibilidad de sus formas de relación e interacción con las niñas y niños, con las familias y entre el grupo de mujeres. El programa, fue reconocido como un instrumento transformador con nuevas perspectivas que las movilizó y

catapultó a un ejercicio de acompañamiento y cuidado abierto y de mayor autonomía en las niñas/os, participativo, dinámico y de disfrute. Es decir, revelando el valor de la calidad en las relaciones interpersonales y los significados en las interacciones, para tejer verdaderas condiciones de salud colectiva, diversidad e inclusión.

Por otro lado, la experiencia de intercambio y encuentro entre las participantes, posibilitó puentes y ventanas de empatía a las realidades que vive cada una, a su cotidianidad, a su intimidad, a su trabajo, y con ello disminuir, la brecha frente al acceso y derecho a espacios de cuidado, afecto, crecimiento y solidaridad.

“Nosotras mismas hemos cambiado, entre nuestro grupo, nos escuchamos más, nos entendemos más, como que somos más solidarias y comprensivas, es decir, el programa no solo sirvió para los niños, sino para darnos cuenta y hacernos la vida diferente entre nosotras y eso impacta lo que hacemos en todo sentido (MC_C)”

“Todo este proceso y espacio es bonito porque tenemos y tuvimos la oportunidad de expresar lo que sentimos, aprender, reír, cambiar de ambiente y cambiar nosotras, lo vuelvo a decir, necesitamos el espacio para nosotras...recuerdo el día que trabajamos el tesoro y el barco, y fue algo espectacular y éramos otras, de mentes más abiertas y eso hizo que nos surgieran cada vez más ideas para trabajar en nuestros jardines (MC_CH)”

El programa permitió avanzar hacia nuevas maneras de relación con las familias, en la medida en que las maestras y madres comunitarias identificaron que las actividades propuestas, podían ser construidas con ellas (familias). Así las cosas, las familias fueron parte del trabajo y de las actividades de los jardines. De una sola experiencia, las maestras desplegaron un trabajo amplio de forma paralela en sus asociaciones. Fue así que las niñas/os, familias, madres comunitarias y maestras organizaron, ambientaron espacios y diseñaron actividades que alimentaban el propósito central y la experiencia final (así lo nominaron). Esa gestión de cooperación estuvo acompañada por dinámicas de alianza, creación y corresponsabilidad como comunidad educativa, a partir de los aportes, talentos, disposiciones y oportunidades para alcanzar un propósito común, el beneficio para todas/os, la participación y el derecho a estar y ser reconocido.

“Con lo de las actividades y lo que dice el programa se nos despertó mucho cómo hacer las cosas, yo recuerdo que cuando empezamos no sabíamos qué decir, cómo hacer, aunque sabemos hacer nuestro trabajo, el proyecto y el programa nos dio muchas pistas. Por ejemplo, nos organizamos entre nosotras y pusimos uno de los ejes que aprendimos y las actividades a trabajar, y también a los niños y a las familias se le invitó y se les explicó y entre todos hicimos muchas cosas para las actividades, entre todos hicimos todo y no solas nosotras (MC_CH)”

Con la implementación del programa, se tomó mayor consciencia del papel de las niñas(os) como sujetos vigentes. En ese sentido, de manera más aguda y sensible, se les reconoció y escuchó respecto a sus necesidades, valoraciones, intereses y posibilidades. Hubo lugar para el desacuerdo y para el consenso, para permitir ser y expresar sin condición, para proponer

otras formas de juego, de aprendizaje e interacción. En dichas formas alternativas de juego la maestra no siempre tuvo la mejor idea, las niñas(os) marcaron la intensidad y el tiempo para las actividades, se acordaron formas de organización dentro de las propuestas del jardín y se reconoció el papel y el valor de los aportes de todas las personas.

Nuevamente se pone de manifiesto el fenómeno relacional como categoría central para construir sociedades diversas, inclusivas y cuidadas. Las niñas(os) propician los procesos, los recrean y los nutren. También fomentan acciones para vivir bajo ambientes de libertad, de apoyo, de cuidado, de no discriminación. Esto fue particularmente evidente para las maestras, a la luz de la implementación del programa.

“Con las actividades que hicimos con los niños, ellos estaban como más dispuestos para participar, también para hablar entre ellos mismos, para interactuar, más emocionados, que trabajan, se integran en cualquiera de los momentos o de los sitios donde nos encontramos (MC_CH)”

“Yo también como más tranquila, ellos en la medida en que yo no los interrumpí, ni les dije cómo hacer ciertas cosas, ellos propusieron nuevos juegos, y llevaron la actividad de una manera tan creativa, sin discriminar a nadie, sin dejar de lado, ya sabían que uno y otro no les gustaba ciertas cosas, pero eso no fue impedimento y me dí cuenta que los niños sí que saben de inclusión, de salud, de diversidad y con el solo el juego, eso aparece y los niños tratan es de aprender y divertirse, yo también, bueno, les he inculcado algunas cosas (MC_C)”

“...como maestra ha significado reconocer las situaciones, viendo las cosas desde distintos puntos de vista, uno también transmite eso a los niños, enseñándoles a ser más tolerantes, como que, si uno niño habla de una forma y otro de otra, pues no pasa nada, es parte de lo que somos, de las distintas y no únicas maneras de estar en este mundo, es la esencia de lo humano, de la cultura, entonces mejor vivámosla (M_CDI)”

Los actores evaluaron la implementación del programa desde cuatro criterios: (1) los aprendizajes, (2) la capacidad de transformación, (3) la satisfacción con el proceso y (4) las capacidades instaladas para la construcción de ambientes y jardines inclusivos, diversos y saludables.

Es así que, frente a los *aprendizajes*, reconocen nuevas comprensiones, complejidades y aplicaciones prácticas sobre salud colectiva, diversidad e inclusión. Así mismo, sienten poseer las capacidades para transferir y enseñar sobre estos temas. Consideran que cuando inició el proceso no contaban con la claridad y visión que actualmente tienen. Valoran que, dada su participación en el proyecto, tal y como se muestra en el programa, sus conocimientos se ampliaron.

“Ha cambiado el conocimiento que yo tenía sobre salud colectiva, diversidad e inclusión, yo veo el mundo ahora, de otra manera. Soy una mujer con muchísimos defectos y yo antes del proyecto, estigmatizaba y como que señalaba, encasillaba a los demás, y aunque uno no esté de acuerdo con tantas cosas, fue aprender al respeto verdadero, como base de llevar buenas relaciones en sociedad, es también que de parte y parte nos demos un (MC_CH)”

“Para mí, antes hablar de salud era pensar en la EPS, ahora entiendo que el cuidado está en todo lado y que es esencial para hablar de salud, por ejemplo, en la casa nos podemos cuidar, entonces en esencia el punto de vista de los conceptos que trabajamos, cambió para bien. Recuerdo la primera que vez que hablamos de los conceptos y yo como que titubeaba, uy yo que mejor me voy de acá, pero ahora, tengo la fuerza, claridad y puedo argumentar esto con tranquilidad, a otras personas, familias, a los profesionales de ICBF (MC_CH)”

En relación con la *capacidad de transformación*, en estrecha relación con los aprendizajes, se reconoce que el programa propone cambios en el las acciones, en las relaciones, en los contenidos, en los discursos y en las dinámicas de la vida humana y social. Se comprende que el programa es un reflejo y ejemplo de lo que vale la pena cultivar en las niñas y niños. Es también un pretexto para retar las formas históricas de hacer las cosas y alterar aquello que conduce únicamente a la individualidad, a la discriminación, a la invisibilización de las diferencias y que se sigue reproduciendo en el universo adulto. Particularmente las participantes reconocieron e incorporaron nuevas maneras de vincularse con las niñas y niños en sus cotidianidades, centraron la atención en las expresiones y comportamientos, estimularon ambientes de cuidado y de respeto a las diferencias. Privilegiaron el derecho a opinar, a participar y a estar desde sus posibilidades en situaciones de confianza, tranquilidad y soporte co-construidas con la comunidad educativa.

“Es dejarlos ser, los niños propusieron cómo jugaríamos, todos querían hacer mil cosas, esos siempre quieren hacer...y yo estuve más tranquila, como que no estuve ahí encima, sino que me dejé llevar por ellos y pues en realidad como que todos estamos bien, y el programa RECREO nos invita a eso, a hacer cosas y actividades para los niños, niños felices, sanos, diversos e inclusivos, pero es haciendo que pase, que también hagamos de los jardines como espacios con nuestra actitud, nuestras ideas, y los mismos espacios y rutinas del jardín son formas que podemos aprovechar para hacer y ser distintos (M_CDI)”

En relación con ello, los las participantes se dejaron abrazar por las apuestas del programa, impactando su mundo interno y su mundo próximo. Fue evidente en las interacciones la expresión y materializaron de mejores formas de comunicación, de reconocimiento de las necesidades, de las posibilidades y las limitaciones propias y de los demás para ayudar, para pensar y para ejecutar proyectos juntas. Para aprender y reflexionar sobre lo que se hace bien y lo que hay por mejorar. Por otro lado, los espacios físicos y simbólicos que dan vida a los hogares comunitarios y jardines, también tuvieron transformaciones. Pues para las maestras esto se convirtió en algo de importante valor, que implicó estructurar y proponer representaciones que dieran lugar al intercambio, a la creación, al reto, al juego. En este mismo sentido, las actividades como recursos para abordar los ejes del programa, se asumieron con objetivos claros y con una visión del porqué de las experiencias.

“El programa nos cambió la forma de hacer y proponer lo que hacemos, ahora estamos pensando con más detalle en el propósito, el para qué, en como una actividad y la suma de muchas, puede ayudar a trabajar y enseñar a los niños y niñas sobre la diversidad, la inclusión y la salud y eso también nos pone en tener que aprender y cambiar formas tradicionales de hacer las cosas, innovar, no hacer siempre lo mismo y también hacer

cosas con los espacios, el trato entre los niños, yo he hablado con ellos, aunque ellos por sí solos saben incluir, no discriminar, los adultos a veces somos la barrera (MC_C)”

“déjelo vivir, déjele vivir su niñez, que ese niño no sea amargado como lo fuimos nosotros, aprendamos a cambiar y hacer las cosas de otra forma (MC_CH)”

Las maestras y madres comunitarias, encuentran altamente *pertinente* el programa RECREO, en la medida que identifican el momento histórico que se vive, los retos que como sociedad y como colectivo se deben afrontar para alcanzar la transformación y la restauración del tejido social. Hacen referencia a esto desde dos lugares, el primero, identifican el debilitamiento del tejido social por la desconfianza, las sensaciones de inseguridad, el individualismo y la falta de oportunidades. Y el segundo, consideran importante honrar los cambios sociales y políticos que propenden por la defensa a los derechos humanos, el reconocimiento de las diversidades, el cuidado del entorno y el ambiente. De esta manera, el programa RECREO generó reflexiones sobre el valor que tiene apropiarse y dinamizar la vida humana en ambientes de cuidado. Sobre dar lugar y construir contextos comunitarios y cotidianos que respeten y garanticen el derecho a la participación, a las diferencias y a crecer como sociedad en igualdad de oportunidades. Por ello, abordar y construir con las niñas, niños y sus familias alrededor de la salud colectiva, la diversidad y la inclusión, es una manera de cultivar transformaciones, vidas en libertad y proyectar sociedades más justas.

“...se está volviendo difícil vivir, son violentas las palabras, se arman peleas por todo “Tampoco hay solidaridad, si algo le pasó a una persona, nadie está atento a colaborar, ahora cada uno como pueda (MC-C)”

“...otra cosa que no deja que se dé la salud colectiva, la diversidad y la inclusión, es la inseguridad, la desconfianza, como que necesitamos cambiar esto (MC_CH)”

“Ahora vivimos en un mundo que reconoce más los derechos, por ejemplo, ahora se puede hablar del maltrato, y ahora hay muchas maneras de vestir, de ser, que, si una cosa y otra y eso es bueno y hay que aprovecharlo para bien de todos, para respetar, para cambiar” Y podemos dejar lo que hemos aprendido positivamente en el barrio, y en la casa y en el jardín para la salud, para el respeto, para los derechos (M_CDI)”

Frente a la *satisfacción con el proceso*, las maestras encontraron en el espacio construido posibilidades para la reconfiguración permanente sobre sus creencias, saberes y prácticas. Es decir, tuvieron la oportunidad de reinterpretar sus realidades, tomar acciones y transformar. Se asumieron como multiplicadoras de las nuevas comprensiones, y valoraron de manera especial el acompañamiento y la modelación del equipo metodológico en las experiencias de juego implementadas. Reconocieron el valor del aprendizaje situado, de la capacidad de asombro al poder ver a las niñas/os desde nuevos lugares, a partir de la ejecución de las actividades. Es decir, identificaron en las actividades dispositivos para animar, transformar relaciones y poner en práctica los conceptos de salud colectiva, diversidad e inclusión, así como para mirarse en el ejercicio pedagógico.

Sobre la *capacidad instalada*, identifican que actualmente cuentan con herramientas y elementos de interpretación sobre la realidad de manera compleja y de la necesidad de cultivar mejores relaciones que lleven a la construcción de la salud colectiva, la diversidad y la inclusión. Es así que, dentro de los aspectos más reveladores, los actores del proceso han puesto de manifiesto que la salud colectiva, la diversidad y la inclusión se gestan y dinamizan sobre la base del fenómeno relacional, es decir, que se experimentan en el significado y calidad de las interacciones con otros(as), y en ese sentido, conducen y soportan el cuidado, la protección, la participación y el ejercicio de los derechos. Lo describen como un entramado, una red que se teje centrando la atención en las relaciones entre las personas, que dan lugar a un ecosistema que permite y se sustenta, en intereses de protección, reciprocidad, cooperación, reconocimiento y agenciamiento.

Por otro lado, manifiestan contar con la determinación e interés por ser multiplicadoras de sus aprendizajes, así como de instalar una práctica permanente y abierta dentro de su comunidad para espacios de intercambio. Algo así como construir un laboratorio, una escuela de pensamiento o un observatorio sobre la infancia, la salud colectiva, la diversidad y la inclusión. En este grupo de maestras quedó la semilla del trabajo en colectivo con propósitos de transformación, actualización y garantía de los derechos de los niños y niñas.

Dentro de las *recomendaciones* señaladas por los (as) actores del proceso se encuentran, primero, poder tener mayores momentos de acompañamiento en las actividades desarrolladas en los hogares comunitarios/ jardines infantiles, pues esta experiencia resultó de importante aporte para reconocer los aciertos y aspectos a mejorar en la relación con las niñas, niños y maestras. Sumado a ello, el desarrollo de acciones concretas en las cotidianidades, por ejemplo, favorecer la toma de decisiones conjuntamente, la autoorganización por parte de las niñas y niños, y el disfrute y aprendizaje desde las diferencias. Esta experiencia de situar y desarrollar una actividad en el jardín con el apoyo del equipo metodológico, fue reconocida como una oportunidad de soporte y orientación pragmática al ejercicio común que realizan las maestras en los jardines infantiles.

Segundo, poder llevar a cabo un trabajo fuerte con las familias, pues las actividades implementadas, en las que hubo participación de ellas y en los encuentros que se lograron de sensibilización e intercambio, mostraron el valor de las sinergias y diálogos transparentes frente a las necesidades de los infantes. Como maestras, les permito reconocer mejores maneras de relación con las familias y e generar compromisos compartidos para trabajar sobre la salud colectiva, la diversidad e inclusión y con ello que las niñas(os) sintieran un entorno articulado.

Tercero, las maestras señalan la importancia de generar distintas estrategias para multiplicar e intercambiar diálogos sobre lo aprendido y los retos en la comunidad. Proponen implementar el taller al parque: un espacio abierto y dirigido a muchos actores de la

comunidad. Así, ser agentes activos dentro de su entorno para sensibilizar y orientar a colegios, instituciones y familias.

De las capacidades logradas por la comunidad educativa, el proceso fue un escenario que favoreció el interés por pensar y actuar para impactar los escenarios próximos, como, las familias de las maestras y las familias de las niñas/os, pues basados en los relatos y las interacciones visibles de los encuentros, los diálogos y reflexiones sobre la salud colectiva, la diversidad y la inclusión, llegaron a los hogares la problematización y el reconocimiento entre los mismos actores familiares, la necesidad e interés de transformación en aras de cultivar y contribuir a sociedades más igualitarias, justas, cuidadas.

Conclusiones

Sobre la salud colectiva, la diversidad y la inclusión, el proyecto permitió develar que estas categorías están basadas en un fenómeno relacional, es decir, que tienen que ver con las dinámicas y comportamientos conscientes que construyen o transforman las personas de manera individual y colectiva. Ahora, también tienen que ver con la calidad de las interacciones que se dinamizan entre las personas y los ambientes que se habitan, dinámicas que, basadas en la confianza y la seguridad, la reciprocidad y el cuidado, el respeto y la cooperación.

Siguiendo la idea anterior, el proceso que se llevó a cabo reconoció que el bienestar común, la pluralidad y la participación son posibles en la medida en que existan plataformas sociales, culturales y políticas que las agencien. Es decir, se construyan y se potencien ecosistemas que resultan de las formas de relación basada en los derechos y la dignificación de la vida.

Por otro lado, el proyecto dejó ver que las diversidades son formas de tensionar las relaciones de poder y con ello, posibilitar distintas formas de estar en el mundo para construirlo y transformarlo desde la comprensión de la vida en libertad. La inclusión por su lado nos dejó ver que el ejercicio humano, ciudadano y político son fundamentales para conseguir y vivir bajo premisas medulares como la protección y la dignidad.

La salud colectiva nos permitió reconocer que las ideologías reproducidas y socialmente validadas no siempre resultan en función de bienestar, en ese sentido, el habernos preguntado por el cuidado común nos llevó a transformar nuestras subjetividades y los

mundos que vivimos y de esta manera, propiciar conscientemente algunos cambios de paradigma sobre nuestros modos de vida y de relación.

Desde las apuestas de la IAP, los actores sociales que vivimos esta experiencia resultamos realmente reconfigurados, especialmente los adultos. Pues las vivencias con las niñas/os retaron nuestro mundo interno, las prácticas heteronormativas creadas para organizar, encasillar y no desacomodar las dinámicas sociales que se reproducen y que terminan segregando, excluyendo e invisibilizando. Fue revelador el papel transformador que tienen las niñas(os), ellas y ellos abanderaron la resistencia al mundo adultocentrista que nuestra sociedad tiene arraigado.

Algunos de los resultados evidencian la naturalización del cuidado colectivo, las diversidades y la inclusión como formas de relacionamiento cotidiano en las niñas y niños; así como el necesario desaprendizaje y resignificación de estos asuntos en los adultos que los acompañan. Además, repensar la centralidad de la experiencia y el lugar de las subjetividades de los adultos en la formación de las niñas y niños, así como el necesario desprendimiento de prejuicios sistemáticamente reproducidos sobre el cuidado, la diversidad y la inclusión, para lograr procesos de educación más asertivos y transformadores en el marco de la participación y la vida en común.

Es valioso señalar la responsabilidad de los adultos en relación a la fuerza que tenemos sobre la vida y las comprensiones de mundo que crean las niñas y los niños, por eso, vale la pena trabajar en cultivar mejores formas y representaciones de relación entre los adultos y las/los niños. Esto significa reconocerles como sujetos dinámicos, propiciando encuentren en las y los adultos seguridades, afecto, confianza, orientación y apoyo. Y para los adultos significa situarnos como personas no concluidas o acabadas por ser adultos. evidentemente nuestras oportunidades de cambio van a impactar los ambientes que habitamos, para este caso, impactar la vida de los niños y niñas.

El proyecto favoreció un ambiente para explorar las capacidades humanas, técnicas e intelectuales que condujeron a que las maestras y madres comunitarias tomaran posturas determinadas y empoderadas para trabajar sobre la cualificación de su labor, proyectar acciones dentro del territorio para compartir y replicar sus aprendizajes sobre la salud colectiva, diversidad e inclusión, así como sentirse con los recursos para asumir una posición ante entidades y profesionales. ¡Eureka la verdadera IAP!

Por otro lado, si bien, no fue interés de este proyecto abordar la economía del cuidado, vale la pena mencionar que emergió el valor del cuidado que agencian madres comunitarias,

maestras y madres de familia, es decir, todas sus acciones y las relaciones que crean con y para las niñas(os) son medulares en la satisfacción de necesidades materiales y afectivas que redundarán en el tiempo para favorecer el desarrollo humano de quienes acompañan. En este mismo sentido, las mujeres cuidadoras reclamaron sobre su cuidado y entre ellas se construyeron puentes de solidaridad y empatía al compartir, a través del proyecto, sus necesidades y sus proyecciones.

Sobre la apuesta metodológica vale la pena señalar que la construcción colectiva demanda tiempos, disposiciones, aperturas y con ello, aprendizajes permanentes para asumirnos con compromiso frente a los objetivos propuestos para co-construir sociedades y culturas democráticas, participativas y propiciadoras de la pluralidad.

Referencias

- Alberich, T. (2008). IAP, redes y mapas sociales: Desde la investigación a la intervención social. España: Portularia, vol. VIII, núm. 1, 2008, pp. 131-151.
- Alvarado, L. J., & García, M. (2008). Características más relevantes del paradigma socio-crítico: su aplicación en investigaciones de educación ambiental y de enseñanza de las ciencias realizadas en el Doctorado de Educación del Instituto Pedagógico de Caracas. Sapiens: Revista Universitaria de Investigación, (9), 187-202.
- APA (American Psychological Assoc.) IAP : investigación, acción, participativa : metodologías para organizaciones de gestión de gestión horizontal: Vol. 1a edición. (2014). Editorial Brujas.
- Balcazar, E. (2003). Investigación acción participativa (IAP): Aspectos conceptuales y dificultades de implementación. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/1272956.pdf>
- Baum, F., MacDougall, C. & Smith, D. (2006). Participatory action research. Disponible en <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC2566051/>
- Bertolozzi, M. y De-la-Torre, M. C. (2012). Salud colectiva: fundamentos conceptuales. Salud Areandina, 1(1), 24-36.
- Blanco, J.(2005). Colombia multicultural. Historia del derecho a la inclusión. Informe final de la investigación. Diálogos de saberes: investigaciones y ciencias sociales. 22, 81-94.
- Breilh, J. (2010). Las tres 'S' de la determinación de la vida 10 tesis hacia una visión crítica de la determinación social de la vida y la salud. En R. P. Nogueira. (Ed.), Determinacao social da saúde e reforma sanitária (pp. 87- 125). Cebes.
- Bronfenbrenner, U., & Morris, P. A. (2007). The Bioecological Model of Human Development. In Handbook of Child Psychology. John Wiley & Sons, Inc. <https://doi.org/10.1002/9780470147658.chpsy0114>
- Bronfrenbrenner, U. (1987). La ecología del Desarrollo Humano. Argentina: Ediciones Paidós.
- Chuaqui, J., Mally, D., & Parraguez, R. (2016). El Concepto de Inclusión Social. Revista de Ciencias Sociales. <https://doi.org/10.22370/rcs.2017.69.927>
- Colmenares, A. (2012). Investigación-acción participativa: una metodología integradora del conocimiento y la acción. Voces y Silencios: Revista Latinoamericana de Educación, Vol. 3, No. 1, 102-115.

- Cortina L.A, Larrota O, Jimenez N.A (2023) Programa RECREO. Universidad del Rosario.
- De Cero a Siempre (2016). Por la cual se establece la política de Estado para el Desarrollo Integral de la Primera Infancia de Cero a Siempre y se dictan otras disposiciones. En: <https://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Leyes/30021778>
- Departamento Administrativo Nacional de Estadística-DANE (2020). Boletín Técnico Encuesta Nacional de Calidad de Vida (ECV). En: https://www.dane.gov.co/files/investigaciones/condiciones_vida/calidad_vida/2020/Boletin_Tecnico_ECV_2020.pdf
- Fals Borda, O. (1999). Orígenes universales y retos actuales de la IAP. *Análisis Político*, (38), 73–90. <https://revistas.unal.edu.co/index.php/anpol/article/view/79283>
- Gergen, K. J. (1985). The Social Constructionist Movement in Modern Psychology. *American Psychologist*, 40(3), 266–275. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.40.3.266>
- Gifre, M. y Guitart, M. (2012). Consideraciones educativas de la perspectiva ecológica de Urie Bronfenbrenner. *Contextos educativos: Revista de educación*, (15), 79-92.
- Grosfoguel, R. (2011). Racismo Epistémico, Islamofobia Epistémica E Ciencias Sociales Coloniales. *Tabula rasa*, (14), 341-355.
- Guevara J, Hernández M, Mendoza M. (2013). *Construcción y significación del territorio Comunidad El Codito*, 2011. Bogotá- Colombia.
- Härkönen, U. (2008). The Bronfenbrenner ecological systems theory of human development.
- Instituto Colombiano de Bienestar Familiar – ICBF (s.f). <https://www.icbf.gov.co/portafolio-de-servicios-icbf/centro-de-desarrollo-infantil>
- Instituto Colombiano de Bienestar Familiar – ICBF (2011). Concepto 12296 de 9 de septiembre de 2011. En: https://www.icbf.gov.co/cargues/avance/docs/concepto_icbf_0012296_2011.htm
- Kenneth Gergen. *Construccionismo Social: Aportes para el debate y la práctica*. (n.d.). Recovered October 1, 2020, from https://www.researchgate.net/publication/299741216_Kenneth_Gergen_Construccionismo_Social_Aportes_para_el_debate_y_la_practica
- Larrota-Veloza, O. J. (2020). Configuración de sentidos de comunidad que impulsan formas alternativas de desarrollo: una experiencia desde los liderazgos femeninos de

mujeres del sector el Codito. Recuperado de:
<http://hdl.handle.net/20.500.12209/13219>.

- Latorre A. (2007). La investigación-acción Conocer y cambiar la práctica educativa. Barcelona, España. Editorial Graó
- Linck, T. (2006). De la globalización al territorio. La economía y la política en la apropiación de los territorios. INRA, París.
- Martí, J. (2002). La investigación-Acción Participativa. Estructura y fases. Disponible en <http://www.ugr.es/~erivera/PaginaDocencia/Posgrado/Documentos/InvestigacionColaborativa.pdf>
- Martínez Herrera, L. A. (2012). Planeación del desarrollo y violación a los derechos humanos: Risaralda y la "reinención del territorio". *universitas humanística*, (73), 107-144.
- Melero, N. (2012). El paradigma crítico y los aportes de la investigación acción participativa en la transformación de la realidad: un análisis desde las ciencias sociales. *Cuestiones pedagógicas*, 21, 339-355.
- Ministerio de Educación Nacional (2014). Modalidades y condiciones de calidad para la educación inicial. GUÍA NO. 50 Serie de orientaciones para favorecer la calidad de la educación inicial en el marco de la atención integral. Autor: Bogotá D.C.
- Palacios, A. y Romañach, J. (2006). El modelo de la diversidad, la bioética y los derechos humanos para alcanzar la plena dignidad en la diversidad funcional, Diversitas Ediciones.
- Pecqueur, B. (2000) Le développement local: mode ou mo-dèle. 2.ed. Paris: Syros-la Découverte.
- Ramos, J. A. (2012). Cuando se habla de diversidad ¿de qué se habla? Una respuesta desde el sistema educativo. *Revista Interamericana de educación de adultos*, 34(1), 76-96.
- Salamanca, J.D.G., García, M.H., and Molina, M.A.M. (2013) Construcción y significación del territorio. Comunidad El Codito, 2011 [online]. Bogotá: Editorial Universidad del Rosario, Instituto Rosarista de Acción Social – SERES, 132 p. ISBN 978-958-784-206-7. <https://doi.org/10.7476/9789587842067>.
- Sandoval Álvarez, B. (2017). ¿Inclusión en qué? Conceptualizando la inclusión social. *EHQUIDAD. Revista Internacional De Políticas De Bienestar Y Trabajo Social*, (5), 71–108. <https://doi.org/10.15257/ehquidad.2016.0003>
- Sapon, M. (2013). La inclusión real: Una perspectiva de justicia social. *Revista de Investigación en Educación*. 11(3), 71-85.

- Sautu, R. (2003). Todo es teoría. Lumiere Ediciones.
- Selener, D. (1997). Participatory action research and social change. NY Cornell University Participatory Action Research Network. En: <https://www.proquest.com/openview/95048fedaf64a19f37e2a34c75890084/1?pq-origsite=gscholar&cbl=18750&diss=y>
- Skliar, C. (2010). De la razón jurídica hacia una ética peculiar. A propósito del informe mundial sobre el derecho a la educación de personas con discapacidad. Política y Sociedad. 47(1). 153-164.
- Soliz, M., Durango, J., Yepez, M., y Solano, J. (2020). El derecho a la salud en el oficio del reciclaje Acciones comunitarias frente al COVID-19. Quito, Ecuador: Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador. Recuperado de: <https://repositorio.uasb.edu.ec/bitstream/10644/7282/1/Soliz%20F-CON-055-El%20derecho%20a%20la%20salud.pdf>
- Solíz, M., Yépez, M., Valencia, M., y Solíz, R. (2019). Reciclaje sin recicladoras es basura (1ra. ed.).
- Todorov, T. (1991). Nosotros y los otros: reflexión sobre la diversidad humana. Siglo xxi.
- UNESCO (2005). Convención sobre la Protección y Promoción de la Diversidad de las Expresiones Culturales. Recuperado de: <https://es.unesco.org/creativity/convention/texts>
- UNESCO. (2009). Directrices sobre políticas de inclusión en la educación. Francia: UNESCO.
- Universidad del Rosario (2012). Trabajamos unidos, por el desarrollo integral de El Codito. Nova Et Vetera. Recuperado de https://www.academia.edu/5629693/El_Codito_Universidad_del_Rosario
- Val Cubero, A. (2017). La diversidad cultural: ¿es posible su aplicación al sector audiovisual? Comunicación y sociedad, (28), 111-130.
- Zapata-Barrero, R. (2008). Diversidad y política pública. Papeles de relaciones ecosociales y cambio global, 104, 93-104.