



ALIMENTACIÓN CONSCIENTE: POSIBILIDADES Y DESAFÍOS PARA LA EDUCACIÓN INFANTIL DESDE UNA EXPERIENCIA EN COLOMBIA


Conscious eating: Possibilities and challenges for early childhood education from an experience in Colombia

Alimentação consciente: possibilidades e desafios para a educação infantil a partir de uma experiência na Colômbia

Adriana ARROYO-ORTEGA

Facultad de Educación
Universidad de Antioquia
Medellín, Colombia


arrovoortegaadriana28@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-9522-4116> 

Susy Yarley Hinestroza RODRÍGUEZ

Fundación CINDE
Universidad de Manizales
Sabaneta, Colombia

shinestroza@cinde.org.co


<https://orcid.org/0000-0001-8263-598X> 

Sandra Milena ROBAYO-NOREÑA

Fundación CINDE
Universidad de Manizales
Sabaneta, Colombia

sandrarobayo48@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-6064-0005> 

A lista completa com informações dos autores está no final do artigo 

RESUMEN

Este artículo presenta una experiencia con la educación preescolar impartida por una caja de compensación familiar en Medellín, que trabaja en el ámbito de la educación infantil temprana. Se analizan las posibilidades que generan sus prácticas pedagógicas, así como las tensiones y desafíos que estas pueden conllevar, mediante un enfoque analítico basado en el análisis narrativo. En este contexto, se destacan temas clave como la alimentación consciente y la neurociencia aplicada a la primera infancia, concebidos como oportunidades educativas para cuestionar las subjetividades neoliberales.

PALABRAS CLAVE: Educación preescolar. Niños. Nutrición. Familias.

ABSTRACT

This article presents an experience in early childhood education of a family compensation fund in Medellín that has been working in the field of early childhood. The possibilities generated by its pedagogical practices are analyzed, as well as the tensions and challenges that these may imply, through an analytical route based on the analysis of narratives. In this framework, key axes such as conscious eating and neuroscience applied to the early years are highlighted, conceived as educational opportunities to question neoliberal subjectivities.

KEYWORDS: Early childhood education. Children. Nutrition. Families

RESUMO

Este artigo apresenta uma experiência sobre a educação pré-escolar de um fundo de compensação familiar em Medellín que trabalha na área da primeira infância. São analisadas as possibilidades geradas pelas suas práticas pedagógicas, bem como as tensões e desafios que estas podem implicar, através de um percurso analítico baseado na análise de narrativas. Neste contexto, destacam-se eixos-chave como a alimentação

INTRODUÇÃO

La educación inicial y la educación infantil son concebidas en Colombia como dos etapas educativas que, aunque están relacionadas, tienen particularidades en sus enfoques y propósitos, se han nombrado de manera indistinta. La educación inicial se implementa en el período del ciclo vital desde el nacimiento hasta los tres años, y se centra en el desarrollo integral de las niñas y los niños a través de estímulos y experiencias con intencionalidad pedagógica que potencian sus capacidades cognitivas, emocionales, sociales y motoras en un ambiente de cuidado y protección (UNESCO, 2010). Según el Ministerio de Educación Nacional – MEN- en este proceso son fundamentales las actividades rectoras: juego, arte, literatura y exploración del medio, las cuales no son solo herramientas que se usan como medio, sino que, son en sí mismas posibilitadoras de los aprendizajes. Según las normativas nacionales (Ley 1804 de 2016) y específicamente para Medellín (Acuerdo Municipal 54 de 2005), esta educación inicial se brinda en el marco de la atención integral a la primera infancia, tal como lo sustenta el documento de Fundamentos políticos, técnicos y de gestión de la estrategia de atención integral a la primera infancia (MEN, 2013).

En este mismo texto se plantea que la Educación inicial es un derecho impostergable de la primera infancia y que al tratarse de un factor estructurante de la atención integral busca potenciar de manera intencionada el desarrollo integral de las niñas y los niños desde su nacimiento hasta cumplir los seis años, partiendo del reconocimiento de sus características y de las particularidades de los contextos en que viven y favoreciendo interacciones a través de experiencias pedagógicas y prácticas de cuidado en ambientes enriquecidos.

Por otro lado, en la operatividad del sistema educativo, la educación infantil está más dirigida a la etapa de los tres a los seis años y se enfoca en el desarrollo de habilidades básicas, como el lenguaje, la creatividad y la socialización, preparando al niño para su ingreso a la educación formal (Ministerio de Educación, 2018). Ambas etapas buscan el bienestar del niño, pero la educación inicial en el marco de atención integral tiene un énfasis en el trabajo pedagógico que retoma desde la planeación los intereses, inquietudes, capacidades y saberes de las niñas y los niños, no busca como fin último su preparación para la escuela primaria, sino que les ofrece experiencias

retadoras que impulsan su desarrollo; allí juegan, exploran su medio, se expresan a través del arte y disfrutan de la literatura, mientras que la educación infantil se orienta hacia el aprendizaje estructurado orientado a esa preparación para la escuela.

En este contexto Colombia cuenta con el Sistema de Compensación Familiar que se constituye en una forma de organizar una prestación social que se otorga a los trabajadores y sus familias con el objetivo de aliviar las cargas económicas que pudieran tener. El sistema tiene como eje central las cajas de compensación familiar, que son entidades sin ánimo de lucro que administran y pagan el subsidio familiar, las cuales se encuentran en distintas regiones del país. De acuerdo con Asocajas (2024, p. 4):

Uno de los principios del que parte el ecosistema educativo del Sistema de Compensación Familiar es el de la enseñanza para toda la vida, acompañando a las personas a lo largo de los ciclos educativos, desde la educación inicial, hasta la educación terciaria, conectando además a sus beneficiarios con el sector productivo y empresarial a través de la gestión del empleo. Para las Cajas de Compensación Familiar es relevante garantizar la educación como un derecho fundamental, promover el acceso al sistema educativo, apoyar el avance en infraestructura educativa, y construir e implementar modelos pedagógicos en los procesos de enseñanza y aprendizaje que contribuyan al desarrollo de la sociedad.

Comfama entonces como caja de compensación familiar desarrolla su accionar en el departamento de Antioquia, teniendo su sede principal en la ciudad de Medellín y generando procesos educativos desde los primeros años, así como de apoyo laboral, vivienda, salud, recreación, entre otros.

En la investigación de la que emerge este artículo se reconoce la experiencia en educación infantil desde la primera infancia que ha venido desarrollando Comfama como innovadora en el marco de los procesos de atención que se han venido desplegando en Colombia, razón por la cual se consideran relevantes las narrativas generadas sobre su experiencia pedagógica.

Esta experiencia se considera notable porque como lo plantean Sousa and Moss (2024) la democracia, la solidaridad y la cooperación se han socavado, los estados de bienestar se han debilitado y el dominio público se ha reducido; al tiempo que se ha dado primacía a lo técnico y gerencial a expensas de lo político y lo ético. Por último, pero no menos importante, la crisis ambiental se ha profundizado debido a la búsqueda rapaz de ganancias y la incitación desenfrenada al consumo por parte del neoliberalismo (Sousa and Moss 2024), lo que hace de suma importancia – para Colombia y toda América Latina – repensar los esquemas de la educación infantil y preguntarse qué clase de sujeto queremos que habite el presente y qué formación recibe para poder vislumbrar alternativas de futuro a las realidades complejas que tendrá que enfrentarse. En esa medida la educación que los niños y niñas reciben desde su primera infancia es

sumamente importante en términos de constitución de subjetividades infantiles más democráticas y autónomas, que a la vez reconozcan la interdependencia y la vulnerabilidad que nos asisten desde la humanidad, pero también más allá de lo antropocéntrico.

Acercarse a las distintas maneras de agenciar la educación infantil desde prácticas educativas innovadoras, puede ser valioso en términos de ampliar los esquemas de representación y acción política, más allá de lo definido por las políticas públicas existentes y poder definir rutas desde las propias prácticas pedagógicas de distintas organizaciones que puedan ser puntos de entrada para las nuevas transformaciones que las políticas y la educación infantil requieren.

En este sentido es innegable la relación entre la alimentación en el desarrollo neurológico de niñas y niños, debido a que una alimentación inadecuada compromete además de la desnutrición, la aparición de enfermedades infecciosas, reduce la inmunidad, causa morbilidad y mortalidad en niños y niñas, así como un impacto negativo en su desarrollo cognitivo y demás funciones vitales (Cordero, 2014). Estudios realizados por Martínez et al., (2018), Calceto et al., (2019), Ocaña-Noriega & Sagñay-Llinin (2020), destacan la relación entre el consumo de ciertos nutrientes y el desarrollo del cerebro de niñas y niños. Esto significa que la adecuada alimentación debe ser considerada en relación con su capacidad para dar cuenta de aspectos mucho más complejos que la desnutrición, para permitirse analizar las interacciones con diversos aspectos y su correlato en lo educativo.

En este sentido, existen muchos factores de riesgo para los trastornos del neurodesarrollo, y las diferencias socioeconómicas en un país como Colombia, las agravan. El vínculo entre pobreza, desigualdad y brecha de habilidades que desarrollan niñas y niños, inciden en el desarrollo neurológico de los sujetos. Y si bien la respuesta institucional en materia de políticas públicas ha ido avanzando, según el DANE (2023), aún en departamentos como la Guajira, Sucre, Atlántico, Magdalena y Chocó, la inseguridad alimentaria para niñas y niños menores de cinco años sigue siendo alta, con el 59,7%, 47,9%, 46,1%, 45,3% y un 43,2%, respectivamente. Los hogares más afectados por la inseguridad alimentaria son aquellos encabezados por mujeres, con poca educación y limitado acceso al sistema de salud, además de ser familias afrocolombianas e indígena, en su mayoría.

Lo anterior indica que, no basta con el acceso a la información o al a formación sobre alimentación en la primera infancia, o el diseño de indicadores que midan, por ejemplo, la desnutrición crónica, aguda, la mortalidad nutricional o el bajo peso de

gestantes o lactantes, si no se consideran las lecturas ambientales y educativas que rodean la vida niñas y niños.

Por lo cual acercarse a otras experiencias en términos de un eje temático sumamente complejo puede brindar alternativas para la reflexión y acción sobre los procesos alimentarios y educativos de las niñas y niños en su primera infancia, dada la escasez de indagaciones que vayan más allá de contemplar los aspectos nutricionales de la alimentación en la educación infantil, lo que configura un vacío importante para el campo a lo cual este artículo espera aportar.

METODOLOGÍA

La investigación cualitativa ha sido considerada históricamente un paradigma importante que permite acercamientos mucho más centrados en las experiencias, vivencias, percepciones de los sujetos y colectivos que forman parte del mundo social. Como lo expresan Gómez-Escalonilla & Barranquero (2024, p. 2):

Las perspectivas cualitativas comenzaron a institucionalizarse a mediados del siglo XX combinando aportes de distintos enfoques teóricos –etnografía, fenomenología, hermenéutica, interaccionismo simbólico, etc.-y disciplinas: antropología, filosofía, estudios del lenguaje, etc. Estas aproximaciones adquirieron plena autonomía epistemológica en las postrimerías del siglo XXI, coincidiendo con la popularización de la grounded theory, que invitaba a evitar hipótesis rígidas y categorías concebidas a priori para abrirse a la “emergencia” inductiva de nuevas preguntas y categorizaciones a partir de los datos recopilados.

Lo que se constituye en un amplio abanico de posibilidades para la construcción de procesos investigativos que puedan generar nuevas aproximaciones a los fenómenos y a los sujetos sociales y sus experiencias.

La pesquisa que motiva la escritura del artículo se realiza a partir del enfoque cualitativo y una metodología que recoge la naturaleza relacional y multidimensional de la investigación narrativa (Nieto-Bravo et al., 2022) favoreciendo la comprensión de fenómenos en profundidad, y en este particular, el análisis de experiencias en Educación Inicial desarrollada por una Caja de compensación familiar en Antioquia. Es relacional porque centra su atención en cómo las personas y lo narrado se conectan entre sí, se consideran las interacciones y los significados compartidos; y es multidimensional, porque se permite abordar múltiples perspectivas, voces y capas de significado dentro de las narrativas estudiadas, reconociendo que no hay una única verdad o interpretación.

En las ciencias sociales la investigación narrativa se ha convertido en un escenario de encuentro y diálogo entre disciplinas, así, las narrativas podrían considerarse como un eje que permite transversalizar, crear de manera colectiva y compartir de forma horizontal conocimientos, saberes y formas de acercarse a las realidades sociales relatos o interacciones humanas (Aguilera et al., 2012). En este sentido, siguiendo a Rojas Arango y Arroyo Ortega (2020), en esta pesquisa “La investigación narrativa, al estar basada en un enfoque cualitativo, busca comprender el mundo a través de las historias de los participantes, considerando sus múltiples puntos de vista y las relaciones que influyen en sus experiencias”, configurándose en una apuesta colectiva y subjetiva en los diferentes contextos sociales y grupales.

La técnica empleada para la generación de los datos fue la entrevista, creándose espacios de diálogo con una persona que pone en sus narraciones la experiencia que ha tenido una caja de compensación familiar en torno a los procesos en primera infancia, derivándose aproximaciones a la alimentación consciente y al uso de las neurociencias en la educación. La conversación fluyó desde la práctica pedagógica y político alimentaria que se ha venido desarrollando desde la Caja de Compensación y las reflexiones que esta experiencia ha generado.

Las entrevistas se grabaron en formato de audio para luego ser transcritas. Ya en texto, fueron leídas cuidadosamente, para hacer el ejercicio al que invita el análisis categorial de narrativas, reconociendo a partir de las narraciones de las participantes el hilo interpretativo e identificando convergencias y divergencias en lo relacionado con la Educación Infantil desde la Caja de Compensación Familiar. El ejercicio de la lectura analítica generó una tematización inicial que se relaciona directamente con las preguntas que orientaron las entrevistas, asociadas a los objetivos investigativos; posteriormente, dada la densificación analítica se llega a la construcción categorial de narrativas.

ALIMENTARSE CONSCIENTEMENTE: DESAFÍOS Y TENSIONES DESDE LOS PRIMEROS AÑOS

Como lo plantean Hunter et al. (2024) quienes padecen inseguridad alimentaria tienen dificultades para comprar y consumir alimentos que cumplan con las recomendaciones gubernamentales de alimentación saludable y corren un mayor riesgo de padecer obesidad, vinculada a una dieta de mala calidad, por lo que es central

generar hábitos alimentarios y una dieta enriquecida en nutrientes desde los primeros años.

Esto en el caso de Colombia, tiene una particular importancia, especialmente cuando de acuerdo con la Defensoría del Pueblo (2023 p. 1):

Colombia durante el 2022 vivió una grave situación alimentaria y nutricional, en especial en el grupo etario de menores de 5 años, el Instituto Nacional de Salud -INS- reporta que entre el 1 de enero al 31 de diciembre de 2022 murieron 308 niños y niñas menores de 5 años por desnutrición y causas asociadas.

Lo que da cuenta de las situaciones estructurales que aún debe resolver el país en torno a la garantía de condiciones alimentarias para su población, especialmente los niños y niñas que están situados con sus familias en condiciones históricas de marginalización y exclusión socioeconómica, generándose situaciones de inequidad en torno al acceso a los alimentos para ellas y ellos.

Esto hace que para una caja de compensación como Comfama sea de suma importancia construir un enfoque alimentario con acompañamiento interdisciplinario que entre a revisar las formas en que nos alimentamos en las familias y cómo se construyen hábitos alimentarios desde la primera infancia:

Comfama ha querido hacer una apuesta muy importante al tema de la alimentación consciente en primera infancia, que hasta ahora hemos sido referentes a nivel nacional por todo lo que hemos venido implementando. Hace dos años hicimos un diagnóstico en la caja de compensación donde identificamos nuestras prácticas de alimentación, nuestras prácticas de nutrición y empezamos con nuestros empleados, donde me incluyo yo también, a identificar un poco también cómo estaba nuestro panorama, ¿y eso que tiene que ver con procesos de salud mental?, ¿Y eso que tiene que ver con procesos de calidad de vida?, empezamos a correlacionar varias cosas y nos dimos cuenta que efectivamente había que hacer un trabajo importante con apuesta de Comfama. **(Entrevista Profesional Comfama 2020).**

Las relaciones entre la alimentación y la calidad de vida u otros aspectos del bienestar humano, especialmente desde la primera infancia, no son asuntos menores, sino que son cruciales a la hora de garantizar la expansión de las capacidades infantiles desde los procesos educativos, dada la relación existente entre una alimentación adecuada y el aprendizaje, por lo tanto generar procesos educativos de calidad que contemplen todos estos aspectos desde los primeros años es importante dado que como lo expresan Street et al. (2024) las conductas alimentarias aprendidas, incluidas las elecciones de alimentos, las preferencias alimentarias y el consumo de alimentos, son susceptibles a la influencia ambiental y pueden llevar a la construcciones de rangos dietarios más restrictivos o más amplios desde la primera infancia, incluyendo la autorregulación del apetito o la apertura gastronómica.

Nos empezamos a dar cuenta que efectivamente con diferentes posturas donde se dice de la neurociencia, que es que el estómago es el segundo cerebro, que es que el tema de los carbohidratos, el tema de los azúcares, el tema de las grasas, el tema de todo este tipo de cosas en esos primeros seis años de vida, ¿Que representa?, ¿Cómo sobre estimula el cerebro?, ¿Cómo puede afectar?, además de lo psicosocial, no solamente es el entorno en función las relaciones si no eso también ¿Que comen los niños?, ¿Cómo comen los niños? Y al tener nosotros un aporte importante en el componente de nutrición en las diferentes modalidades, dijimos: vamos a empezar a tocar ahí el cambio de minutos, el cambio de menús incorporando alimentos saludables, alimentos sanos de fácil acceso que a veces hay muchos mitos alrededor de la alimentación sana, pero vamos a acompañar con procesos de cualificación e información a las familias y a los agentes educativos **(Entrevista Profesional Comfama 2020)**.

Por lo tanto para construir elementos de una alimentación saludable desde la primera infancia es necesario confiar en que con la información adecuada todos los seres humanos pueden tomar mejores decisiones para sí y para sus vidas, ya que aunque puedan existir en los niños y niñas disposiciones innatas frente al consumo alimentario (Kininmonth et al., 2021) muchos de los hábitos, gustos, preferencias o exclusiones en torno a la alimentación, son aprendidas, especialmente en la infancia, siendo fundamental apoyar la autonomía de los niños pequeños en el desarrollo de conductas alimentarias saludables teniendo en cuenta sus fortalezas y predisposiciones innatas. (Street et al. 2024). Esto, aunque es un asunto que concierne a las familias, en el caso de la primera infancia también atraviesa los escenarios educativos, especialmente en niños y niñas que viven en contextos de vulnerabilidad y tiene una incidencia en los procesos de equidad y calidad educativa. Como lo plantea Moreno-Villamil (2023, p. 14) “la relación entre la dieta y el rendimiento educativo ha sido estudiada, y se ha encontrado que una alimentación adecuada contribuye a la eficacia escolar, respaldando estos resultados en los resultados de las pruebas Saber 11”, siendo entonces los programas de alimentación escolar un factor importante en la calidad educativa y en los procesos de aprendizaje de niñas y niños, mucho más desde la primera infancia.

Esto implica el que también los adultos puedan reflexionar sobre sus ingestas alimentarias y educarse para transformarlas si se requiere y desde el ejemplo cotidiano propiciar acercamientos menos conflictivos con la comida que reconozcan también la autonomía y necesidades infantiles, dejando a un lado no sólo los alimentos que no son adecuados, sino que además entendiendo el acto alimentario como un escenario en donde es posible la consciencia con lo que se come, con la generación de nuevas y mejores prácticas sobre la preparación y el consumo de alimentos:

Nosotros nos formamos también para tomar conciencia sobre el tema de la alimentación consciente, hábitos y transformación de hábitos, y entonces eso nos

lleva a hacer una mirada, hacer un zoom, a toda la puesta de la primera infancia en función de la alimentación, porque dijimos que estamos comprometidos con la erradicación de la anemia y de cualquier otra enfermedad que afecte el desarrollo de los niños, con mayor razón dijimos que además de la transformación de esos hábitos y de la incorporación de nuevas prácticas vamos a entregarles a los niños micronutrientes **(Entrevista Profesional Comfama 2020)**.

La formación de las docentes de primera infancia redundará en mayores posibilidades de acompañamiento a las niñas y niños en torno a la alimentación, así como implica el que puedan pensar lo alimentario no exclusivamente en términos nutricionales, sino también alrededor de las apuestas gastronómicas y políticas asociadas al alimento y al acto de alimentarse, que se transmiten culturalmente y generar diversas estrategias que de manera coordinada les permitan a las familias entender la importancia de una alimentación saludable y tener herramientas para prepararla y propiciar su consumo en todos sus miembros:

Comfama hace una puesta aquí y lo que decidimos el año pasado es que, a partir de esos resultados, les empezamos a entregar además de alimentación, micronutrientes a todos los niños mayores de dos años, de dos a tres años la EPS se los debe entregar, si no se lo entrega Comfama sí se los entrega, esto se proporciona por ciento veinte días, descansa otros ciento veinte días y así, esa es como la forma que se consume. Entregamos harina de banano plus, donde lo que hacemos es con estos niños que están en riesgo de nutrición o con malnutrición, con mayor razón nos focalizamos en ellos para hacerles estas entregas y empezamos a la par a hacer toda una campaña comunicacional, estrategias de formación, de cualificación, de recetarios, de un material pedagógico maravilloso para entregarle a los profes y a las familias, como preparar ese alimento de manera diferente, colorida, enriquecedora, en fin **(Entrevista Profesional Comfama 2020)**.

Los consumos alimentarios de los niños y niñas no pueden ser iguales a los de los adultos, pero en sociedades atravesadas por la escasez alimentaria y cifras de desnutrición infantil e incluso muerte por situaciones de hambre, se tiene la idea que las niñas y niños deben comer cantidades que en muchos casos superan sus necesidades corporales, forzándolos de distintas maneras a comer más allá de sus deseos o considerando que no tienen criterios para definir el nivel de hambre o satisfacción alimentaria:

Estaba pensando que en el medio, para no nombrar instituciones puntuales, pero en el medio lo que se hace, se sigue haciendo es la misma porción de alimento que es para un niño de seis años se le está dando a un niño de un año, entonces sin darnos cuenta estábamos proporcionando sobrepeso, obesidad, malnutrición, eso no podría mantenerse así, entonces es ahí donde entramos desde caja a hacer un referente, una práctica importante hoy, que de hecho nos han invitado desde el ministerio de salud, para ir a mostrar nuestra experiencia y que pueda servir de referencias para EPS y para otras cajas de compensación, digamos que eso es de lo que me siento muy orgullosa, muy feliz. **(Entrevista Profesional Comfama 2020)**.

Obligar a los niños a comer más allá de sus necesidades corporales, les está diciendo que no pueden confiar en sus propios cuerpos y en sus señales de saciedad, así como también el que los adultos a su alrededor no tienen la suficiente confianza en ellos para ir propiciando espacios de autonomía infantil y corporal. La consciencia en la alimentación implica entender que no se trata de comer más, sino de comer lo necesario para lo que cada cuerpo requiere y con los nutrientes y en el entorno más adecuado que permita la asimilación biológica y la real incidencia alimentaria en términos educativos.

Digamos que alimentación consciente, lo que queremos con ello es no solamente el alimento que se come el niño, sino la elección que como familia y adulto cuidador del niño, tiene como para tomar un producto y observar su etiqueta e identificar que contiene y elegir que compró, esa consciencia de estar aquí en el ahora, elegir de manera atenta lo que voy a consumir, esa práctica de alimentación consciente además de saber que elijo, como la preparo, en qué condiciones socioemocionales las estoy preparando, porque todo ello influye en esa práctica consciente de alimentación, ¿Cómo me dispongo para preparar este alimento?, ¿Cómo me dispongo a consumir ese alimento? **(Entrevista Profesional Comfama 2020).**

Estar en el momento presente implica también escuchar y sentir el cuerpo, sus necesidades alimentarias y el momento de saciedad, así como la disposición para la preparación y el consumo del alimento, lo que requiere el despliegue de la alimentación como parte del ritual cotidiano de la vida que vaya más allá de la productividad neoliberal y se constituya en una práctica de conexión consigo mismo, con el alimento y el cuerpo, siendo necesario entornos familiares y educativos que lo propicien. Esto implica pensar en que los programas de alimentación escolar no sólo se centren en lo nutricional, sino que puedan contemplar las formas de consumo del alimento y el contexto asociado al comer:

Hemos subestimado esos momentos tan importantes, esos rituales de la alimentación que son necesarios, terminábamos haciendo prácticas aceleradas donde comíamos a la carrera, o comemos al frente del televisor o comemos solos-tristes o no comemos, en fin, como diferentes practica nocivas para el tema de la alimentación, lo que queremos con la alimentación consciente es rescatar las prácticas mucho más plenas, de disfrute, del aquí, del ahora, donde haya una conexión importante con esos alimentos, además de esto por supuesto que no solo tenga un impacto para el niño y la niña sino para el núcleo familiar en el cual está el niño y la niña **(Entrevista Profesional Comfama 2020).**

Esta perspectiva que pone en sus prácticas pedagógicas Comfama podría pensarse que es obvia, pero desafortunadamente no es así ya que muchos de los escenarios infantiles están centrados exclusivamente en lo nutricional, dejando por fuera la importancia de los entornos en los que se consumen los alimentos, las posibilidades gastronómicas de preparación de estos y el acompañamiento amoroso de

los adultos con ellos mismos y los niños y niñas a su alrededor mientras comen. Factores sumamente importantes si se quieren tener escenarios de mayor equidad alimentaria e incidencia en la calidad educativa.

Un aspecto aparentemente tan natural como comer requiere procesos educativos porque en muchos casos las familias en sus prácticas alimentarias se alejan de los alimentos y consumos locales para optar por productos procesados, siguiendo la mercantilización de la comida que pone a poblaciones enteras frente al hambre y a restricciones alimentarias autoimpuestas a otros, incluso desde la infancia.

Con esa alimentación lo que queremos es educar a las familias, para que sepan cómo servir un plato equilibrado, a bajo costo, pero equilibrado y sano, pero porque estás convencida de ello, no porque, si me como lo otro me va a regañar o no me van a dar, ino!, sino porque soy consciente de lo que esto representa para mi salud y lo voy a disfrutar. Entonces digamos que en esa transformación de hábitos indudablemente hay una puesta como te decía ahora no tanto asistencialista porque no nos interesa entregar mercados y ya. **(Entrevista Profesional Comfama 2020).**

Este proceso de formación implica no sólo a las familias, también a los agentes educativos y a los profesionales que se encuentran en la misma caja de compensación, para generar así escenarios de alimentación consciente mucho más amplios que realmente transformen hábitos alimentarios inadecuados y que adicionalmente contemplen los aspectos emocionales de la alimentación. Por lo tanto la calidad educativa no sólo se contempla en la manera en que se generan escenarios de equidad para cerrar las brechas alimentarias en términos de la disponibilidad y acceso a los alimentos para todas las familias, que permita que todos los niños y niñas lleguen adecuadamente alimentados a las instituciones educativas, sino que implica que los mismos adultos y niños reciban educación alimentaria que les permita tomar decisiones en pro de su propio bienestar, dado que la inequidad no sólo se evidencia en el acceso a los alimentos, sino también en que las clases sociales más vulnerables no tienen información alimentaria pertinente y relevante, para tomar decisiones más acertadas en torno a lo que comen y como lo comen.

Los agentes educativos también se forman, no tiene coherencia que una profesora este con una gaseosa o una bebida azucarada y diciéndole al niño de alimentación consciente, ahí es donde nos toca trabajar a todos muy a la par, tomar consciencia todos de esto, finalmente es una elección muy personal, muy individual, que se respeta, pero que nuestra puesta es formal e informar a las familias y a los agentes educativos para que tomen una decisión mucho más inteligente y consciente, eso es como además de todo lo que queremos con este tema de alimentación consciente, lo otro es que sabemos que la alimentación consciente no solamente el alimento, sino que te lo nombraba ahora, a nivel emocional como estamos, porque o si no podemos tener un plato supremamente equilibrado, pero si tenemos relaciones toxicas, si estoy con gritos en medio de mi familia, si yo como niño estoy sufriendo abuso sexual, maltrato intrafamiliar pues ese alimento

Aunque en lo educativo no ha sido suficientemente explorado, hay una relación en el entorno emocional y las posibilidades de disfrute y aprovechamiento nutricional de los alimentos, dado que como lo expresan Kaya et al. (2024) el gusto es, de hecho, una experiencia compleja, que activa una variedad de actividades neuronales que pueden evocar placer o disgusto, como el dulce disfrute de un postre o el ardiente ardor de un pimiento picante. Sorprendentemente, esta conexión entre el gusto y la emoción se extiende más allá de la mera valencia afectiva para influir incluso en nuestras emociones morales (Kaya et al, 2024), existiendo entonces una interrelación entre la alimentación y las emociones que se comienzan a configurar desde los primeros años y sobre lo que es importante avanzar en indagaciones más robustas que lleven a que se dejen de minimizar estas conexiones y que puedan ser útiles para generar perspectivas de la alimentación más amplias, que sin desconocer lo nutricional, fortalezcan otros aspectos como los entornos y situaciones emocionales, los elementos gastronómicos y culturales de lo alimentario y las incidencias que esto tiene en la calidad educativa y en los procesos de aprendizaje.

NEUROEDUCACIÓN: DIVERGENCIAS Y POSIBILIDADES

Pensar los relacionamientos entre lo gastronómico, lo nutricional y lo emocional en la primera infancia es central si se quiere que realmente los niños y niñas puedan alimentarse adecuadamente, de acuerdo con sus necesidades corporales y en relación directa con lo que es cultural y naturalmente sustentable, lo que implica también brindar una educación alimentaria correcta, apuntando a la sociabilidad, la igualdad, la integración y el consumo consciente y sostenible. (Piochi et al., 2024)

La alimentación tiene además un impacto importante en el desarrollo neurológico de las niñas y niños, especialmente porque viven un periodo vital que coincide con cambios importantes en la estructura y función cerebral que tienen profundas consecuencias a largo plazo para el aprendizaje, la toma de decisiones, incluida la asunción de riesgos y el procesamiento emocional (Vento et al., 2024). Por lo que hay importantes beneficios en integrar los hallazgos del campo de la neurociencia en procesos de formación de quienes se encuentran en los campos educativos, como una forma de generar incidencias más amplias en los procesos de enseñanza aprendizaje:

El tema de la neurociencia educacional, venimos inquietos con el tema ya hace un buen tiempo, (...) sin embargo, empieza como más inquietud, ¿y esto qué impacto está teniendo?, ¿esto qué transformación está teniendo, en el plan curricular, en las proyecciones pedagógicas en las otras modalidades? (...) darnos cuenta que pues primero la puesta de nosotros es el respeto por la diversidad, por la diferencia, por los ritmos propios, donde no queremos obligar los niños a meterlos, donde si tienes cuatro años todos tienen que estar de esta manera, no, un momento, aquí cada uno tiene un ritmo y una particularidad y a partir de ese principio en nuestras reflexiones en nuestro modelo pedagógico, dijimos; bueno, aquí qué líneas debemos entrar a fortalecer mucho más, empezamos a darnos cuenta que por supuesto la neurociencia educacional influye de alguna manera en las apuestas **(Entrevista Profesional Comfama 2020)**.

Y materializar esa formación y apuestas reflexivas en prácticas cotidianas que lleven a que los distintos profesionales del campo de la primera infancia puedan entender los distintos ritmos, tiempos y procesos de aprendizaje de las niñas y niños se constituye en un desafío cuando la educación misma está siendo atravesada por posiciones neoliberales centradas en las competencias y la homogeneización:

Otro componente importante que es toda la puesta de la incorporación a la neuroeducación a nuestro modelo pedagógico donde conocemos el cerebro de un niño, ¿Cómo aprende? ¿Cómo se desarrolla?, ¿A partir de qué? ¿Ese entorno cómo influye? pues obviamente respetamos esos ritmos propios y particulares a lo de la puesta Comfama, donde no pretendemos homogeneizar sino respetar como esa diversidad y esa diferencia que es lo que nos hace como interesantes a todos, entonces yo podría ahí resumir esas miradas fuertes y apuestas interesantes. **(Entrevista Profesional Comfama 2020)**.

Como lo plantea Moss & Roberts-Holmes (2021) bajo el neoliberalismo, los centros de primera infancia, los trabajadores y los niños están cada vez más fuertemente gobernados a través de una nueva gestión pública, la "gobernanza del neoliberalismo", con su énfasis en estándares explícitos y medidas de desempeño, por lo que tener perspectivas de construcción de una educación que reconozca la diferencia y la divergencia y que se conecte con el estar en el presente desde los primeros años de vida, es valioso en sí mismo como experiencia porque desafía las prácticas neoliberales fuertemente instaladas en muchos contextos educativos y contribuye a generar escenarios educativos más equitativos.

De manera concreta en la educación infantil pareciera que se requieren procesos de formación que no se queden en la instrumentalización de la infancia y de quienes forman parte de dicho campo, sino que puedan pensar reflexivamente y generar espacios pedagógicos que reconozcan las distintas posiciones de sujeto, modos de subjetivación, de aprender, ser y estar en el mundo desde la primera infancia, lo que implica salirse de los modos tradicionales de actuación y entender las divergencias que tiene cada niño, niña, cada ser humano como un ser único en su enteridad:

[...] Y es cuando entonces nos certificamos todo el equipo humano de primera infancia, profes, todos en atención plena, basado en neurociencia educativa, componentes que es a partir de esas prácticas de atención plena para la regulación y enseñamos a los niños y empieza todo a conectarse como en un espiral, la puesta de ciudad con Buen comienzo, también muy alineada con nosotros y súmale a eso desde esas otros componentes que te nombro entonces, Canto Alegre, la Sinfónica, Tierra nativa, este es nuestro aliado como para trabajar de tema de siembra y huertas escolares, entre otros. Nos dimos cuenta de que todo esto confluye finalmente en reconocer que sí sabemos y aprendemos sobre cómo aprende el cerebro de un niño, nos damos cuenta donde podemos fallar y transformar o seguir fortaleciendo lo que venimos haciendo muy bien **(Entrevista Profesional Comfama 2020)**.

Entender cómo aprenden los niños y niñas, como funcionan sus cerebros y construyen redes neuronales desde las experiencias que les acontecen lleva a que puedan propiciar prácticas educativas mucho más enriquecidas que reconozcan los distintos modos de agenciar el conocimiento y que reciban a los niños y niñas en su singularidad subjetiva, saliéndose de los lugares comunes de ubicación de la equidad, para construirla desde las distintas posiciones subjetivas. Esto es especialmente importante porque la homogeneización es uno de los aspectos centrales de los procesos de producción de sujetos neoliberales que estructuran además formas de relacionamiento desde la perspectiva del rendimiento, la competencia o la calidad a toda costa, desconociendo escenarios culturales y subjetivos, lo que parece que en el caso de esta experiencia la caja de compensación tiene claridad sobre los riesgos que esto conlleva:

De las lecciones que nosotros hemos reflexionado mucho en el equipo central de primera infancia en Comfama, es que no se nos puede olvidar, la particularidad de las familias, la historia propia de las familias, los contextos socioculturales. Si bien hay apuestas de alimentación consciente no significa que yo desconozca los alimentos, la cultura, las prácticas de cada región; entonces creo que eso es una de las invitaciones que todo el tiempo nos estamos haciendo nosotros, no podemos caer en ese juego en ese otro extremo de estandarizar, de homogeneizar modelos estructurales de primera infancia donde, por ejemplo; un edificio tiene que ser así o un jardín tiene que ser así **(Entrevista Profesional Comfama 2020)**.

Esto tiene particular relevancia porque de manera preocupante pareciera que el campo educativo en general y el de la primera infancia en particular se ha venido entretejiendo de “formas de construcción social y de construcción de lo subjetivo basadas en una sujeción ambiental más que disciplinaria, que propician un sujeto auto emprendedor, empresario de sí mismo, aislado, temeroso, individualista y presa del espejismo de una libertad que no posee” (Calveiro, 2019, p. 201), un sujeto obediente y autorregulado que sigue lo establecido pero que es incapaz de establecer la crítica a sí mismo y al mundo que lo rodea como posibilidad ética y compasiva, no de destrucción, sino de construcción colectiva desde lazos de solidaridad y amor.

Repensar el campo de la educación infantil implica ir más allá de la tecnocracia, los indicadores y los estándares, para llegar a entender amorosamente a los niños y niñas y sus distintas formas de ser y aprender, para compasivamente aceptar a quienes luchan con sus cuerpos y con las ingestas alimentarias o a apoyar y transformar las condiciones materiales de los niños y niñas que padecen hambre. En suma, repensar la educación infantil implica no sólo darle al campo una episteme más robusta, sino y sobre todo – sin caer en la infantilización – construir andamiajes conceptuales y relacionales entre todos los que forman parte de dicho espacio educativo, desde el tacto pedagógico (Van Manen, 1998) que genere maneras más pacíficas de que las nuevas generaciones se acerquen a ellos mismos y a lo que son, pero también a los otros, otras, lo vivo, con que interactúa en el mundo.

Ese es quizás el mayor desafío y la mayor tensión en la que en este momento se encuentra la educación infantil y en la que requiere no sólo políticas públicas, sino y ante todo el fortalecimiento de su propia episteme conceptual y relacional, así como la existencia de mayores investigaciones que revisen las experiencias innovadoras que se están generando y cómo desde las mismas se pueden encontrar nuevos aportes, rutas y preguntas, que lleven a repensar los lugares comunes de categorías como la equidad, las políticas públicas o la calidad educativa, que impiden ver los entramados más amplios y la importancia de conocer el ecosistema de lo educativo en términos relacionales, alimentarios o de la subjetividad infantil.

En este sentido sería importante, por ejemplo, frente a la implementación de procesos de alimentación consciente y neurociencias en la primera infancia, avanzar en indagaciones con los mismos niños y niñas y sus familias, en aras de profundizar en asuntos claves de estas experiencias, que, por las limitaciones propias de este artículo, no pudieron realizarse.

CONSIDERACIONES FINALES: ALIMENTACIÓN CONSCIENTE PARA TRANSFORMACIONES ESTRUCTURALES DESDE LA PRIMERA INFANCIA

La alimentación consciente desde los primeros años de vida constituye un desafío fundamental para abordar los problemas estructurales de las relaciones entre la educación en los primeros años y la alimentación en contextos como el colombiano, siendo importante frente a esta relación estrategias educativas y políticas integrales que trascienden lo meramente nutricional para incorporar aspectos culturales, emocionales y sociales. Iniciativas como las desarrolladas por Comfama reflejan un compromiso con la transformación de hábitos alimentarios a través del

acompañamiento interdisciplinario, la promoción de entornos favorables y la formación de familias y agentes educativos que son importantes por el presente de los niños y niñas, pero además por las incidencias demostradas en torno a los procesos de aprendizaje y construcción neuronal.

Estas prácticas no solo buscan garantizar una dieta adecuada, sino también fomentar la autonomía infantil, el disfrute del acto alimentario y la construcción de relaciones saludables en torno a la comida como aspectos necesarios para construir procesos de aprendizaje y de equidad. En un contexto marcado por la inseguridad alimentaria y la exclusión socioeconómica, la alimentación consciente se perfila como una herramienta poderosa para empoderar a las comunidades, reducir los índices de desnutrición infantil y promover la equidad desde los primeros años de vida.

La neuroeducación y la alimentación consciente convergen en este sentido, como enfoques innovadores que potencian el desarrollo integral desde los primeros años de vida. La neuroeducación, al basarse en los avances de la neurociencia, la psicología y la pedagogía, ofrece herramientas para comprender cómo se desarrollan el cerebro y las capacidades cognitivas, emocionales y sociales de los niños y las niñas. Por su parte, la alimentación consciente juega un papel clave, ya que los nutrientes que consumen impactan directamente en el funcionamiento cerebral, afectando procesos como la memoria, la atención y la regulación emocional que son fundamentales para aprender y disfrutar de una mejor manera la vida.

Desde los primeros años, la combinación entre una dieta rica en nutrientes esenciales y la práctica de la alimentación consciente, que implica estar presente durante el acto de comer, escuchar las señales del cuerpo y elegir alimentos de manera reflexiva, fomenta hábitos saludables y establece una conexión positiva con la comida, lo que impacta no solo en la salud física, sino también en las posibilidades equitativas del desarrollo de capacidades y de aprendizajes duraderos.

Esto es especialmente importante porque en el mundo, cerca del 27% de niñas y niños, enfrentan inseguridad alimentaria durante la primera infancia, es decir que, alrededor de 181 millones de niñas y niños viven esta realidad. En este orden de ideas, uno de cada tres niños y niñas (32%), en países poco desarrollados, debe asumir secuelas derivadas de la inadecuada alimentación (UNICEF, 2024), teniendo además repercusiones en sus trayectorias educativas a lo largo de la vida.

En Colombia, según datos del Instituto Nacional de Salud (2023), durante el último año, 24.000 niñas y niños entre 0 y 5 años, fueron diagnosticados con algún tipo de desnutrición, lo que se constituyen en situaciones sumamente alarmantes que se

entrecruzan con fenómenos como la pobreza, que dificultan además el acceso a los servicios esenciales, entre ellos, luz, agua y alcantarillado, aunado al conflicto armado que se vive en algunas regiones del país, aumentan el riesgo de inseguridad alimentaria, de deserción escolar y de mantenimiento de círculos de pobreza. Según Restrepo y Maya (2005), la alimentación no es solo una función instrumental o mecánica para los seres vivos, sino que la misma debe ser reconocida como un hábito, en el sentido de instaurar prácticas que se fomentan desde la primera infancia y en las que los padres y madres “[...] tienen a su cargo la responsabilidad de proveer a sus hijos alimentos nutritivos y variados, estructurar los horarios y los tiempos de comida, así como generar un ambiente que facilite la alimentación, y esto especialmente en los primeros años de vida” (Tobón et al., 2018, p 197) y lo que en el caso de la institucionalización de los niños y niñas se extiende también a las y los docentes u otros profesionales encargados de la alimentación infantil, por lo que alimentarse no solo alude a la ingesta de comida, sino que se transforma en expresiones de afecto, cuidado y amor que repercuten en las formas en que nos relacionamos, aprendemos y continuamos o no en trayectorias educativas significativas.

La alimentación en cualquier momento vital es fundamental, pero en los primeros años de vida mucho más ya que se pueden generar problemas que comienzan en la primera infancia y persisten a lo largo del curso de vida (Sethi, et al., 2022), debido a que una mala alimentación tiene un impacto perjudicial en la función cognitiva de niñas y niños, además de una variedad de impactos sociales y en la salud mental de ellos y ellas, lo que tiene en las clases sociales más desfavorecidas un mayor foco desde escenarios de desigualdades profundas que atraviesan a la sociedad colombiana.

Comprender estas consecuencias es fundamental en aras de generar diseños e implementaciones de políticas públicas que se focalicen en una adecuada inversión en educación alimentaria, que aunque no olvide los factores nutricionales no sea este el único criterio a tener en cuenta, sino que tal como lo plantea la experiencia de Comfama pueda ampliarse a los aspectos emocionales, e incluso culturales y gastronómicos de la alimentación y educación infantil desde una consciencia corporal y en el momento presente, que propicie la autorregulación y autonomía de las niñas y niños y sus familias, reconociendo lo que esto puede generar en sus procesos de aprendizaje y de vida.

Por otra parte las ideas sobre la educación infantil, desde los cero hasta los seis años, han estado atravesadas por diversas prácticas sociales y narrativas institucionales que iban desde los cuidados y la educación según diversos autores y un mayor acceso

a oportunidades para las mujeres una vez se logrará la atención a sus hijas e hijos (Campbell-Barr y Leeson 2016) o como la educación y atención a la primera infancia se configuraban como posibilidad para el cierre de brechas de desigualdad entre niñas y niños (Cohen y Korintus 2017).

Asimismo, los discursos globales derivados de los cambios económicos, políticos, sociales, culturales de los últimos tiempos traspasaron los escenarios sobre el campo de la primera infancia hacia debates de corte público, con agendas políticas, emanadas de la Convención sobre los Derechos del Niño (1989) y con asiento en mecanismos institucionales y marcos sociales para comprender los problemas fundamentales que afectan a los niños y niñas y a sus familias.

En este orden de ideas, se requiere de la implementación de estrategias centradas no solo en reconocer indicadores asociados a la inseguridad alimentaria en niñas y niños, sino en reconocer la importancia de las emociones en los procesos de la educación infantil y de la alimentación por encima de modelos homogéneos que privilegian lecturas sociodemográficas, para reconocer aspectos como la consciencia corporal, la interrelación emociones – alimentación, la etnoeducación, las diversidades y la perspectiva de género, entre otros clivajes que pueden ser importantes si realmente se quiere generar una educación de calidad, que salga de categorías problemáticas como la inclusión y se desplace a garantizar condiciones interseccionales de equidad.

Esto también implica como lo explicita la experiencia de Comfama, generar posicionamientos políticos alrededor de la importancia de los afectos y la neurodivergencia en todos los escenarios alimentarios y en la educación infantil como posibilidad ética de constitución de subjetividades que no estén centradas en la homogeneización obediente y que puedan ampliar las maneras en que se ve la calidad educativa, centrada en muchos casos en rendimientos, pruebas y estándares.

Este es un desafío desde lo educativo, pero también desde lo alimentario, porque algunas estrategias nutricionales y perspectivas educativas obedecen a miradas tradicionales que desconocen las identidades culturales de niñas y niños y que se focalizan solamente en la reducción de la desnutrición infantil o en el rendimiento y no en la educación alimentaria, desconociendo las condiciones necesarias, para que los cambios permanezcan en el tiempo. Ello implica, cambiar las concepciones narrativas que, sobre la educación y la alimentación se tienen, para implementar una postura crítica que dirija acciones transformadoras, de cuenta de las experiencias de las familias y promueva discusiones amplias en relación con el significado de la educación

y su relación con la alimentación y factores culturales que tienen incidencia en nuestros modos de aprender y enseñar. (De la Cruz, 2018).

Según UNICEF (2021), la desnutrición infantil tiene un impacto irreversible en el desarrollo cognitivo y físico, perpetuando ciclos de pobreza y desigualdad. Sin embargo, garantizar una alimentación adecuada para niños y niñas requiere no solo el acceso a los alimentos, sino también políticas integrales que tengan en cuenta los aspectos socioeconómicos, culturales y territoriales de la comunidad. No obstante, el neoliberalismo, como modelo económico que prioriza la eficiencia del mercado y limita la intervención gubernamental, ha tenido un impacto significativo en la formulación e implementación de estas políticas alimentarias e incluso de las políticas educativas, definiendo reducciones en programas, recorte de personal, etc.

Debido a las políticas neoliberales, muchos países han reducido el gasto gubernamental en programas de alimentación infantil. Según CEPAL (2022), solo el 10% del presupuesto en América Latina se destina a programas de protección social en materia de nutrición para niños pequeños. Esto afecta directamente a las familias de bajos ingresos que dependen de los subsidios gubernamentales para la educación y el cuidado de sus hijas e hijos y se constituye en formas de continuar perpetuando generacionalmente la pobreza.

En este orden de ideas, el modelo neoliberal ha contribuido a la concentración de los mercados de alimentos en manos de grandes corporaciones, que tienen un acceso limitado a alimentos frescos y nutritivos. Por ejemplo, el aumento del consumo de alimentos procesados impulsado por la industria alimentaria mundial ha desplazado las dietas tradicionales y contribuido al aumento de la desnutrición en los niños (Monteiro et al., 2018). Además, las políticas neoliberales tienden a homogeneizar las intervenciones sociales, ignorando las realidades culturales, étnicas y territoriales de las comunidades. Para los pueblos indígenas y afrodescendientes, esto significa imponer dietas incompatibles con sus prácticas culinarias tradicionales, afectando la sostenibilidad cultural y nutricional (FAO, 2020), pero también los procesos educativos propios y el diálogo intercultural.

Ante ello, uno de los principales desafíos consiste en restablecer el papel del Estado a la hora de garantizar derechos básicos, como el derecho a la alimentación. Esto incluye ampliar los programas comunitarios que brinden acceso a alimentos nutritivos y culturalmente apropiados para todas las familias, independientemente del nivel socioeconómico y en los que iniciativas como las de las cajas de compensación en

Colombia se convierten en opciones viables para fortalecer las capacidades familiares y construir escenarios de mayor equidad alimentaria y educativa desde los primeros años.

Estos aspectos son especialmente importantes porque la alimentación de niñas y niños no puede limitarse a la provisión de nutrientes, sino que debe entenderse como una práctica integrada que incorpora aspectos culturales, emocionales y sociales del desarrollo de hábitos saludables y sostenibles. Desde esta perspectiva, la alimentación consciente surge como una herramienta transformadora que puede empoderar a las comunidades y crear cambios duraderos en contextos de desigualdad estructural. Sin embargo, para garantizar estos derechos fundamentales es necesario eliminar las restricciones impuestas por el modelo neoliberal, caracterizado por la privatización de los servicios básicos y la homogeneización de las intervenciones sociales.

Los recortes del gasto gubernamental y la concentración en los mercados de alimentos han empeorado la inseguridad alimentaria, especialmente en las comunidades afrocolombianas, indígenas y rurales. Imponer dietas que se desvían de las prácticas culturales tradicionales no solo afecta la salud física de niñas y niños, sino que, también erosiona la identidad cultural y limita la autonomía institucional de la comunidad. Ante estas tensiones, es importante repensar las políticas públicas educativas para tener en cuenta la perspectiva de la soberanía alimentaria y reconocer la diversidad territorial y cultural como eje principal de las estrategias de intervención. Es importante que las políticas de educación alimentaria incorporen perspectivas interseccionales que tengan en cuenta las realidades específicas de cada población, esto incluye promover la educación étnica, garantizar la participación familiar y valorar el trabajo de las mujeres en los sistemas alimentarios locales, así como propiciar desde los primeros años de vida mayores opciones de autonomía alimentaria y de acceso equitativo a la educación.

También, se requiere un fuerte compromiso gubernamental para fortalecer los programas sociales, crear entornos de aprendizaje inclusivos y alentar a las niñas y los niños a participar activamente en la promoción de prácticas de alimentación consciente consigo mismos y con el ambiente del que son parte.

En suma, la alimentación consciente aunado a los procesos de neuroeducación plantean desafíos importantes para la educación infantil en países como Colombia y otros similares que no han sido suficientemente explorados y que dan pistas desde este artículo para investigaciones futuras que puedan tener incidencias en las prácticas alimentarias educativas y en las políticas públicas respectivas.

REFERÊNCIAS

AGUILERA, Alcira; GONZÁLEZ, María; TORRES, Alfonso. Investigar subjetividades y formación de sujetos con organizaciones y movimientos sociales. En: PIEDRAHITA, Claudia; DÍAZ, Álvaro.; VOMMARO, Pablo. (Org.). **Acercamientos metodológicos a la subjetivación política: debates latinoamericanos**. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas; CLACSO, 2012.

ASOCAJAS. **Boletín de Educación: Ambientes de aprendizaje en el sistema de compensación familiar**. [s.n.]: Asocajas, 2024.

CALVEIRO, Pilar. **Resistir al neoliberalismo: comunidades y autonomías**. [s.l.]: Siglo XXI Editores, 2019.

CAMPBELL-BARR, Verity; LEESON, Caroline. **Quality and Leadership in the Early Years: Research, Theory and Practice**. [s.l.]: [s.n.], 2015.

COHEN, Bronwen; KORINTUS, Marta. Making connections: reflections on over three decades of EU initiatives in Early Childhood Education and Care (ECEC). **Early Years**, v. 37, n. 2, p. 235-249, 2017. Disponível em: <https://tandfonline.com/doi/abs/10.1080/09575146.2016.1181050>.

CORDERO, Ana Margarita. **Principales enfermedades asociadas al estado nutricional en el niño menor de un año**. *Medicent Electrón*, v. 18, n. 3, p. 100-106, 2014.

DEFENSORÍA DEL PUEBLO. **Reporte de desnutrición en niños y niñas menores de cinco años de edad en Colombia**. Bogotá, 2023. Disponível em: <https://acortar.link/sHyQWC>

DE LA CRUZ SÁNCHEZ, Ernesto. **La educación alimentaria y nutricional como hecho educativo**. *Laurus*, v. 17, n. 1, p. 232-253, 2021.

FONDO DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LA INFANCIA (UNICEF). **La pobreza alimentaria infantil: privación nutricional en la primera infancia**. Nueva York: UNICEF, 2024. Disponível em: <https://www.unicef.org/es/media/157686/file/SPANISH-child-food-poverty-2024-brief.pdf>.

GÓMEZ-ESCALONILLA, Gloria; BARRANQUERO, Alejandro. **Investigación cualitativa en los estudios de comunicación: características, objetos y técnicas**. *Profesional de la información*, v. 33, n. 2, e330211, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.3145/epi.2024.0211>.

HUNTER, Emma; et al. "We go hunting...": **Understanding experiences of people living with obesity and food insecurity when shopping for food in the supermarket to meet their weight-related goals**. *Appetite*, v. 205, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.appet.2024.107794>.

KAYA, Sandra; et al. **Emotions shape taste perception in a real restaurant environment**. International Journal of Gastronomy and Food Science, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.ijgfs.2024.101080>.

KININMONTH, Alice; et al. The association between childhood adiposity and appetite assessed using the Child Eating Behavior Questionnaire and Baby Eating Behavior Questionnaire: A systematic review and meta-analysis. **Obesity Reviews**, v. 22, n. 5, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1111/obr.13169>.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN. **Estrategia de atención integral a la primera infancia: Fundamentos Políticos, Técnicos y de Gestión**. Bogotá: Ministerio de Educación, 2013.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN. **Guía para la educación infantil: Desarrollo integral y aprendizaje**. Bogotá: Ministerio de Educación, 2018.

MOSS, Peter; ROBERTS-HOLMES, Guy. iNow is the time! Confronting neo-liberalism in early childhood. **Contemporary Issues in Early Childhood**, v. 23, n. 1, p. 96-99, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/1463949121995917>.

MORENO-VILLAMIL, J. (2023). Plan de alimentación escolar y su incidencia en la calidad educativa de Tunja, Boyacá. **Praxis & Saber**, 14(39), E15973. Disponível em: <https://doi.org/10.19053/22160159.V14.N39.2023.15973>

NIETO-BRAVO, Johan; PÉREZ-VARGAS, John; MONCADA-GUZMÁN, Ciro. La investigación en contextos sociales y educativos desde métodos narrativos. **Civilizar. Ciencias Sociales y Humanas**, v. 22, n. 42, 2022.

OCAÑA-NORIEGA, José. R.; SAGÑAY-LLININ, Gloria. La malnutrición y su relación en el desarrollo cognitivo en niños de la primera infancia. **Polo del conocimiento**, v. 5, n. 12, p. 240-251, 2020. Disponível em: <https://polodelconocimiento.com/ojs/index.php/es/article/view/2044>

PIOCHI, María; et al. A large-scale investigation of eating behaviors and meal perceptions in Italian primary school cafeterias: The relationship between emotions, meal perception, and food waste. **Food Quality and Preference**, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.foodqual.2024.105333>.

ROBAYO-NOREÑA, Sandra; ARROYO-ORTEGA, Adriana. Pensar la primera infancia desde el campo y el habitus: aproximaciones y puntos de encuentro para la problematización de la participación infantil. **Zero-a-Seis**, v. 26, n. 49, p. 260-276, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.5007/1980-4512.2024.e95155>.

ROJAS ARANGO, Bibiana; ARROYO ORTEGA, Adriana. Perspectiva hermenéutica y vigencia de los modelos narrativos para la investigación en ciencias sociales. **Universitas Humanística**, n. 89, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.11144/Javeriana.uh89.phvm>.

SETHI, Pranshul; et al. **Effects of Malnutrition on Brain Development. In: Nutrition and Psychiatric Disorders**. Singapore: Springer Nature Singapore, 2022. p. 75-88.

STREET, Sarah; SIMONCINI, Kym.; BYRNE, Rebecca. Peer Influence on Eating Behaviour in Early Childhood: A Scoping Review. **Appetite**, v. 203, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.appet.2024.107708>.

UNESCO. **Educación de la primera infancia**: marco conceptual y normativo. París: UNESCO, 2010.

VAN MANEN, Max. **El tacto en la enseñanza**: el significado de la sensibilidad pedagógica. Barcelona: Espasa Libros, 1998.

NOTAS

TÍTULO DA OBRA

ALIMENTACIÓN CONSCIENTE: POSIBILIDADES Y DESAFÍOS PARA LA EDUCACIÓN INFANTIL DESDE UNA EXPERIENCIA EN COLOMBIA

Conscious eating: Possibilities and challenges for early childhood education from an experience in Colombia
Alimentação consciente: possibilidades e desafios para a educação infantil a partir de uma experiência na Colômbia

Adriana Arroyo-Ortega

Doctora en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud
Universidad de Antioquia
Facultad de Educación
Medellín, Colombia


arroyoortegaadriana28@gmail.com

 <https://orcid.org/0000-0002-9522-4116>

Susy Yarley Hinestroza Rodríguez

Doctora en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud
Universidad de Manizales
Fundación CINDE
Sabaneta, Colombia


shinestroza@cinde.org.co

 <https://orcid.org/0000-0001-8263-598X>

Sandra Milena Robayo-Noreña

Magíster en Educación y Desarrollo Humano
Universidad de Manizales
Fundación CINDE
Sabaneta, Colombia

sandrarobayo48@gmail.com

 <https://orcid.org/0000-0002-6064-0005>

ENDEREÇO DE CORRESPONDÊNCIA DO PRINCIPAL AUTOR

Cl. 77 Sur #43A 27, Sabaneta, Antioquia, Colombia.

AGRADECIMENTOS

Não se aplica.

CONTRIBUIÇÃO DE AUTORIA

Concepção e elaboração do manuscrito: A. Ortega, S. Y. Hinestroza, S. M. Robayo

Coleta de dados: A. Ortega, S. Y. Hinestroza, S. M. Robayo

Análise de dados: A. Ortega, S. Y. Hinestroza, S. M. Robayo

Discussão dos resultados: A. Ortega, S. Y. Hinestroza, S. M. Robayo

Revisão e aprovação: A. Ortega, S. Y. Hinestroza, S. M. Robayo

CONJUNTO DE DADOS DE PESQUISA

Todo o conjunto de dados que dá suporte aos resultados deste estudo foi publicado no próprio artigo.

FINANCIAMENTO

Não se aplica.

CONSENTIMENTO DE USO DE IMAGEM

Não se aplica.

APROVAÇÃO DE COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

Não se aplica.

CONFLITO DE INTERESSES

Não se aplica.

LICENÇA DE USO – uso exclusivo da revista

Os autores cedem à **Zero-a-Seis** os direitos exclusivos de primeira publicação, com o trabalho simultaneamente licenciado sob a [Licença Creative Commons Attribution](#) (CC BY) 4.0 International. Esta licença permite que **terceiros** remixem, adaptem e criem a partir do trabalho publicado, atribuindo o devido crédito de autoria e publicação inicial neste periódico. Os **autores** têm autorização para assumir contratos adicionais separadamente, para distribuição não exclusiva da versão do trabalho publicada neste periódico (ex.: publicar em repositório institucional, em site pessoal, publicar uma tradução, ou como capítulo de livro), com reconhecimento de autoria e publicação inicial neste periódico.

PUBLISHER – uso exclusivo da revista

Universidade Federal de Santa Catarina. Núcleo de Estudos e Pesquisas da Educação na Pequena Infância - NUPEIN/CED/UFSC. Publicação no [Portal de Periódicos UFSC](#). As ideias expressadas neste artigo são de responsabilidade de seus autores, não representando, necessariamente, a opinião dos editores ou da universidade.

EDITORES – uso exclusivo da revista

Márcia Buss-Simão.

HISTÓRICO – uso exclusivo da revista

Recebido em: 13-01-2025 – Aprovado em: 13-08-2025