



**Prácticas del Educador Físico en la educación de las familias: un estudio desde la estrategia
Estimulación del INDER Medellín y el programa Buen Comienzo**

Angie Julieth Gómez Restrepo

Tesis de maestría presentada para optar al título de Magíster en Estudios en Infancia

Asesora

Dora Inés Chaverra Fernández, Doctor (PhD) en Educación

Universidad de Antioquia
Facultad de Educación
Maestría en Estudios en Infancia
Medellín, Antioquia, Colombia
2021

Cita	(Gómez Restrepo, 2021)
Referencia	Gómez Restrepo, A. (2021). <i>Prácticas del Educador Físico en la educación de las familias: un estudio desde la estrategia Estimulación del INDER Medellín y el programa Buen Comienzo</i>
Estilo APA 7 (2020)	[Tesis de maestría]. Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.



Maestría en Estudios en Infancia, Cohorte IV.

Línea Educación infantil

Asesora: Dora Inés Chaverra Fernández



Centro de Documentación Educación

Repositorio Institucional: <http://bibliotecadigital.udea.edu.co>

Universidad de Antioquia - www.udea.edu.co

Rector: John Jairo Arboleda Céspedes.

Decano/Director: Wilson Bolívar Buriticá.

Jefe departamento: Sarah Flórez Atehortúa.

El contenido de esta obra corresponde al derecho de expresión de los autores y no compromete el pensamiento institucional de la Universidad de Antioquia ni desata su responsabilidad frente a terceros. Los autores asumen la responsabilidad por los derechos de autor y conexos.

Dedicatoria

A mi abuelo Bernardo, quien compró mis primeros libros,
confiando en que yo si aprendería a leer.

A quien fue impulso de vuelo,
permitiéndome experimentar el vacío necesario para que crecieran mis alas.

A quienes fueron inspiración y pregunta, a los educadores físicos del INDER Medellín,
a las familias, los niños y las niñas.

A Nini por cubrir mis hombros con nuevos alientos.

A las maestras que quiero ser, Sarah, Leidy, Alejandra, Ángela, María Nancy.

A Dora quien fue hilo para cada uno de mis retazos.

A Jakeline porque su voz de auxiliar de vuelo resto miedos a mi equipaje.

A mis compañeros de Maestría por cortar los vientos,
e ir delante de mí esperando el momento de verme cruzar esta meta.

A Paru y Chía, quienes se relevaron para acompañar mis tiempos de estudio.

A mi alma mater por ser tierra sagrada para ser semilla y fruto.

Tabla de contenido

Resumen	10
Abstract	11
Introducción	12
1 Planteamiento del problema	14
1.1 Antecedentes	19
2 Objetivos	24
2.1 Objetivo general	24
2.2 Objetivos específicos.....	24
3 Marco teórico	25
3.1 El saber disciplinar del educador físico como eje transversal de las prácticas en la estrategia <i>Estimulación</i> del INDER Medellín	25
3.2 Prácticas educativas en Educación inicial. Enfoque político normativo.....	31
3.2.1 Atención interdisciplinaria.....	34
3.2.2 Niño sujeto de derechos.....	37
3.2.3 Corresponsabilidad.	39
3.3 Prácticas educativas en Educación inicial. Enfoque pedagógico	42
3.3.1 Práctica educativa en co-labor con las familias.	43
3.3.2 Prácticas educativas como acción social.....	46
3.3.3 Interacciones de cuidado, acompañamiento y provocación.....	48
4 Metodología	51
4.1 Técnicas e instrumentos de recolección de información.....	53
4.1.1 Observación.	54
4.1.2 Análisis de contenido.....	57
4.1.3 Encuesta.	59

4.2 Construcción y validación de categorías.....	60
5 Resultados	62
5.1 Las prácticas educativas en los ojos del investigador.....	63
5.1.1 Atención interdisciplinaria.....	65
5.1.2 Niño como sujeto de derechos.....	69
5.1.3 Corresponsabilidad.....	71
5.1.4 Prácticas educativas en co-labor con las familias.....	73
5.1.5 Prácticas educativas como acción social.....	76
5.1.6 Interacciones de cuidado, acompañamiento y provocación.....	79
5.2 Las prácticas educativas en las manos de los profesionales.....	83
5.2.1. Atención interdisciplinaria.....	83
5.2.2. Niño como sujeto de derechos	90
5.2.3 Corresponsabilidad	94
5.2.4 Prácticas en co-labor con las familias.....	98
5.2.5 Prácticas educativas como acción social.....	103
5.2.6 Interacciones de cuidado, acompañamiento y provocación.....	108
5.3 Las prácticas educativas en las voces de las familias.....	112
6 Discusión.....	117
6.1 Aromáticas. Mezclas que calman.....	117
6.2 La balanza. Entre la potencia y la carencia	120
6.3 El engranaje. Siempre en movimiento.....	123
6.4 La caja de herramientas. Una cosa para cada caso.....	125
6.5 Caleidoscopio. Un juego de espejos.....	128
6.6 Slackline. El equilibrio.....	130
6.7 Flechas.....	131

6.8 Agujas.....132

Referencias140

Anexos.....146

Lista de tablas

Tabla 1 Perfiles de desempeño de los educadores físicos	56
Tabla 2 Perfiles observados.....	62
Tabla 3 Porcentajes generales de los atributos observados asociados a categorías.	64
Tabla 4 Elementos observados de la Atención interdisciplinaria: Saberes disciplinares del educador físico	68
Tabla 5 Elementos observados de la Atención interdisciplinaria: Saberes interdisciplinares del educador físico	68
Tabla 6 Elementos observados del Niño como sujeto de derechos.....	71
Tabla 7 Elementos observados de la Corresponsabilidad	73
Tabla 8 Elementos observados de las Prácticas educativas en co-labor con las familias	75
Tabla 9 Elementos observados de las Prácticas educativas como acción social.....	78
Tabla 10 Elementos observados de las Prácticas educativas e interacciones de cuidado, acompañamiento y provocación.....	83
Tabla 11 Elementos registrados de la Atención interdisciplinaria: Saberes disciplinares del educador físico	89
Tabla 12 Elementos registrados de la Atención interdisciplinaria: Saberes interdisciplinares del educador físico	89
Tabla 13 Elementos registrados del Niño como sujeto de derechos	94
Tabla 14 Elementos registrados de la corresponsabilidad	98
Tabla 15 Elementos registrados de las Prácticas educativas en co-labor con las familias	102
Tabla 16 Elementos registrados de las Prácticas educativas como acción social	108
Tabla 17 Elementos registrados de las Prácticas educativas e interacciones de cuidado, acompañamiento y provocación	112
Tabla 18 Gustos de las familias del encuentro educativo.	113
Tabla 19 Actividades a desarrollar en casa.	113
Tabla 20 Percepción de las familias frente a su participación.	114

Tabla 21 Valoración de las familias frente a los aprendizajes generados por el educador físico.	115
Tabla 22 Recomendaciones de las familias al educador físico.	115
Tabla 23 Información adicional.	116

Lista de figuras

Figura 1 Antecedentes	20
Figura 2 Marco teórico	25

Resumen

El desarrollo humano está ligado al desarrollo infantil, el cual depende en forma directa de las acciones de cuidado y crianza dispuestas por los adultos. Este argumento alienta al Estado a crear modalidades de atención que propendan por la educación de las familias, brindando apoyo a sus saberes cotidianos desde diferentes disciplinas. Entre ellas, la educación física toma lugar desde el cuerpo, el juego y el movimiento como palabras que sirven de reflejo a las infancias y desde la promesa que se encuentra implícita en la estimulación como potenciadora del desarrollo infantil.

Este es un estudio cualitativo que presenta un interés por comprender las prácticas del educador físico desde la estrategia de Estimulación del INDER y el Programa Buen Comienzo Medellín como estudio de caso, para ello se diseñaron tres instrumentos, una guía de observación aplicada en los encuentros grupales, una ficha de análisis de contenido para los registros de la experiencia y una encuesta a las familias posibilitando el análisis desde un enfoque político normativo: la atención interdisciplinaria, el niño como sujeto de derechos y la corresponsabilidad. Además, desde un enfoque pedagógico: las prácticas en co-labor con las familias, como una acción social y desde las interacciones de cuidar, acompañar y provocar.

El análisis de los datos posibilitó reconocer algunos de los elementos que componen las prácticas desde cada uno de los enfoques, a fin de materializar los conceptos que la institucionalizan desde los lineamientos y políticas, vislumbrando desafíos y posibilidades de las prácticas como caminos para la reflexión.

Palabras clave: educación familiar, educación inicial, educación física, desarrollo infantil.

Abstract

Human development is linked to child development, which depends directly on the care and nurturing actions arranged by adults. This argument encourages the State to create care modalities that promote the education of families, providing support to their daily knowledge from different disciplines. Among them, physical education takes place from the body, play and movement as words that reflect childhood and from the promise that is implicit in stimulation as an enhancer of child development.

This is a qualitative study that presents an interest in understanding the practices of the physical educator from the INDER Estimulación strategy and the Buen Comienzo Medellín Program as a case study, for this, three instruments were designed, an observation guide applied in group meetings, a content analysis form for the records of the experience and a survey of families enabling the analysis from a normative political approach: interdisciplinary care, the child as a subject of rights and co-responsibility. In addition, from a pedagogical approach: practices in co-labor with families, as a social action and from the interactions of caring, accompanying and provoking.

The analysis of the data made it possible to recognize some of the elements that make up the practices from each of the approaches, in order to materialize the concepts that institutionalize them from the guidelines and policies, envisioning challenges and possibilities of the practices as paths for reflection

Keywords: family education, initial education, physical education, child development.

Introducción

La relación entre familias y escuela ha sido una cuestión con diversos bordes, tratada especialmente desde el sistema educativo oficial, que en reconocimiento de la necesaria coherencia entre los entornos que acompañan la formación de los niños, las niñas y los jóvenes, presenta esfuerzos por establecer y sostener vínculos de correspondencia entre el contexto familiar y escolar. Sin embargo, el ánimo de aunar esfuerzos para favorecer las tan anheladas transformaciones sociales continúa siendo un intento, un ensayo, una prueba.

Ahora bien, la Educación Inicial se presenta como escenario propicio para consolidar esta relación, particularmente en la Modalidad Entorno Familiar, donde la orientación educativa se oferta directamente a los adultos a fin de fortalecer el ejercicio cotidiano de cuidado y crianza. En este contexto actúan diferentes profesionales a favor de garantizar la atención interdisciplinaria, la corresponsabilidad y el reconocimiento de los niños y las niñas como sujetos de derechos. Esta apuesta ha brindado un lugar a los educadores físicos como pioneros en la atención y educación de las familias, reconfigurando un saber disciplinar que transita por los discursos de la estimulación y el desarrollo infantil hacia prácticas que acompañan el desarrollo familiar desde las múltiples expectativas, inquietudes e intereses, no sólo familiares, sino además del Estado que orienta las acciones a través de sus políticas y lineamientos.

La relación educativa entre educadores físicos y familias sugiere un ejercicio en co-labor, donde los saberes profesionales y los cotidianos se acompasen a favor de los niños y las niñas, a su vez esta práctica se desarrolla como una acción social y finalmente responde a la propuesta del Ministerio de Educación Nacional –MEN– de favorecer las interacciones de cuidado, acompañamiento y provocación en la primera infancia.

La presente investigación es una propuesta que invita a mirar las prácticas de treinta educadores físicos desarrolladas en el contexto de educación de las familias, con intención de comprender y analizar sus características y de vislumbrar los desafíos y las posibilidades que se tejen en la alianza interinstitucional entre el INDER Medellín y el programa Buen Comienzo

Medellín. Para tales fines, se incluye la observación no participante, con interés de contemplar las acciones que no suponen un mero hacer, si no que reunidas van revelando las características de la práctica. Esta información se contrasta con las narrativas y las reflexiones elaboradas por los educadores físicos disponibles de manera escrita en los registros de su experiencia, que constituyen un registro documental que apoya de manera implícita el desarrollo analítico y académico. Ambos ejercicios dejan entrever las prácticas desde un enfoque político - normativo y pedagógico.

Considerando los actores del proceso se realiza una encuesta a nueve de las familias participantes de los encuentros educativos, este instrumento tiene el interés de conocer las opiniones y reflexiones frente a las prácticas del educador físico desde las voces de sus destinatarios, ejercicio que permitió amplificar el análisis.

1 Planteamiento del problema

Si se relata la primera infancia dentro de la imparable y devoradora dinámica de Cronos, podríamos referirnos a los primeros seis años de edad, al menos para la legislación colombiana. Siendo este un tiempo relativamente corto de la vida, ha despertado especial interés a nivel internacional gracias a la consideración de este momento como un periodo crítico o sensible, debido a su influencia en el desarrollo humano; en el, los niños y las niñas han de recibir diversas atenciones, ya que la ventana de oportunidad cuenta con los límites del tiempo y el desarrollo infantil depende de los diversos factores y contextos en los que acontece la vida.

El Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia UNICEF (2006) se rige bajo las disposiciones y los principios de la Convención sobre los derechos del niño aprobada en 1989 como el tratado internacional que sienta las bases para el reconocimiento y la garantía de los derechos de la infancia. Colombia, siendo Estado parte ratifica la Convención y bajo los cimientos de la Constitución Política (1991) y posteriormente del Código de la Infancia y la Adolescencia –Ley N° 1098 de 2006– establece la Política Pública Nacional de Cero a Siempre –Ley N° 1804 de 2016– orientada por el Ministerio de Educación Nacional –MEN– y el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar –ICBF–. Allí se asume el compromiso de trabajar para que los niños y las niñas cuenten con un adulto significativo que pueda proveer acogida y cuidado desde una crianza que los favorezca, reconociendo el hogar como uno de los entornos en los que se materializa la política, en tanto se considera espacio determinante para el desarrollo. Se define, además, la atención integral como concepto relativo a la gestión política, concediendo competencias y funciones institucionales a los diferentes sectores relacionados con la primera infancia, bajo la premisa de asegurar que en cada uno de los entornos se potencie el desarrollo infantil (Congreso de la República de Colombia, 2016).

Hacer de la política pública una realidad en el territorio nacional y local convoca el trabajo articulado e intersectorial. Una convocatoria de implementación que conlleva retos; la delimitación de las acciones en la lógica de una apuesta colectiva y la concreción práctica de la política hacen necesario el acoplamiento del ICBF como ente rector de la prevención, la protección integral y el bienestar de las familias, del MEN como el ministerio encargado de la formulación de las políticas

educativas, además de diversos sectores e instituciones que se relacionan con la infancia. El Consejo Nacional de Política Económica Social afirma que una acción coordinada de los sectores y entidades, permitirá mejorar la planeación y priorizar la inversión, ampliar coberturas, y mejorar la calidad de los programas para atender más niños y niñas y en mejores condiciones.

En consecuencia, el trabajar de forma intersectorial y de manera articulada, genera condiciones más propicias para reducir las inequidades en la garantía de los derechos, para lograr, además de la supervivencia, el desarrollo, la protección integral, la educación inicial y la participación de todos los niños y niñas menores de seis años. (Conpes social 109, 2007, p.7).

La intersectorialidad se presenta como la promesa para el logro de diversos objetivos que difícilmente serían resultado del desarrollo de esfuerzos unilaterales. Sin embargo, la apuesta se dilata si se revisa la articulación a la luz de los cambios que traen los periodos de gobierno y las posibles intermitencias o discontinuidades administrativas y operativas de programas o proyectos específicos. Siendo un desafío además para la investigación que, de manera retrospectiva o proyectiva contribuya con alternativas de implementación viables, situadas y fundamentadas en un país tan diverso como el colombiano.

A nivel local, la intersectorialidad a favor de la infancia ha ido tomando fuerza especialmente en terreno de lo público. El Concejo municipal por medio del acuerdo 84 de 2006 aprueba para Medellín la Política Pública de Atención integral a la infancia y a la Adolescencia (redefinida en el Artículo 54 de 2015 y posteriormente reglamentada por medio del Decreto 0844 de 2016), en ella se proponen las acciones, procedimientos y actores para la implementación de las diferentes estrategias, convocando la articulación de las Secretarías de: Educación, Inclusión Social, Familia y Derechos Humanos, Salud y el Instituto de Deportes y Recreación de Medellín – INDER– (Alcaldía de Medellín, 2006).

Previamente se publica el Acuerdo Municipal N°14 de 2004 (modificado según el Acuerdo 58 de 2011 y posteriormente mediante el decreto 01277 de 2013), por medio del cual se crea el Programa Buen Comienzo y se convoca al INDER a ser partícipe de la articulación interinstitucional y de la operatividad de la política de acuerdo a su competencia, desde la apropiación de recursos financieros para la promoción de espacios de ocio y tiempo libre, mediante

prácticas deportivas, lúdicas y recreativas como una acciones principales en la implementación, además, la inclusión de la primera infancia en los planes, programas y proyectos del Instituto (Alcaldía de Medellín, 2013).

El INDER como caso concreto resulta ser uno de los entes de gran representación en la operación de la política local, con su apuesta por la construcción de una ciudad con hábitos de vida saludable, protectora de los niños y las niñas y promotora de la cultura ciudadana por medio del juego y el movimiento, es convocado desde la creación del Programa Buen Comienzo y en el año 2016 esta alianza se oficializó a través del convenio de cooperación C-03662-16 que tiene por objeto:

Contribuir en el desarrollo de los niños y niñas a través del enlace de las modalidades de atención con estrategias de Actividad física, Recreación y Deporte, a fin de garantizar la atención integral a la primera infancia en el Municipio de Medellín (INDER, 2016, p.1).

El sostenimiento de los programas y la fundamentación de este tipo de alianzas, demanda la realización de investigaciones interesadas en evaluaciones de impacto, que sin duda son importantes en tanto valoran las prácticas como “causas” y los aprendizajes de las familias como “efectos”, buscando establecer el contraste entre la situación inicial de los participantes y los cambios que se puedan atribuir a la intervención. Berlinski y Schady (2015) afirman que evaluar el impacto de las intervenciones requiere contextualizarlas cultural, social, económica e institucionalmente, ya que esto incide directamente en la calidad, la equidad, y la efectividad de las mismas. Esta forma de valoración pone de paso la meta en el desempeño enmarcado en indicadores de logros y sustenta de forma legal la permanencia de los servicios de atención a la infancia.

Sin embargo, en reconocimiento del componente pedagógico como sustento vital de los programas, la investigación se apoya en intereses comprensivos como una manera de generar conocimiento y brindar luces frente a las prácticas que se llevan a cabo en pro de los propósitos educativos, que han encontrado patrocinio en la esperanza del desarrollo humano explícita en los discursos de la educación inicial y del desarrollo infantil. Siendo esta una encomienda colosal advierte la necesidad de institucionalizar las prácticas a través de disposiciones normativas y legales, para el caso consignadas en los lineamientos conceptuales y técnicos del Programa Buen Comienzo, según cada modalidad de atención. En efecto, se proponen formas de enunciar los

saberes, se refieren criterios de planificación de la enseñanza o de proyección las experiencias educativas. A ello se suman las directrices administrativas y operativas de cada entidad prestadora del servicio educativo, por lo que un mismo proceso puede tener varias formas de ser efectivo.

Teniendo presente los intereses de la investigación se precisa la exploración de uno de los enlaces que propone el convenio: la Modalidad Entorno Familiar del Programa Buen Comienzo y la estrategia *Estimulación* INDER Medellín, en tanto son quienes presentan una apuesta directa por la educación de las familias y en los que se haya similitud en sus objetivos, manifestando una búsqueda de resonancia en las acciones y apuestas educativas que exponen propósitos de favorecer el desarrollo de los niños y las niñas y de fortalecer el rol educativo de las familias en tanto son sujetos colectivos de la política pública, reafirmando el apoyo del Estado en la función de las mismas. A continuación, se describen los objetivos que dan pie para exponer algunos argumentos que justifican el interés de la investigación:

- Modalidad Entorno Familiar Programa Buen Comienzo: Fortalecer el rol formador de la familia como principal agente educativo y entorno protector de los niños y las niñas desde la gestación, partiendo de sus capacidades para el logro de competencias en la primera infancia, en respuesta a la trascendencia que tienen los primeros años de la vida para el desarrollo físico, cognitivo, emocional y social de los niños y las niñas a partir del reconocimiento y las potencialidades humanas (Alcaldía de Medellín, 2019, p.137).
- Estrategia *Estimulación* INDER Medellín: Promover el fortalecimiento del rol educativo de los padres, madres y adultos significativos y el desarrollo integral de los niños y las niñas desde la gestación hasta los dos años de edad, brindando espacios para la construcción de cultura ciudadana desde la estimulación y el afecto, transversalizados por el juego y la recreación (INDER, 2018).

La idea de que las familias precisan contar con apoyo en su labor educativa ha solicitado nuevos matices de la educación inicial; amplía las poblaciones sobre las cuales interviene, es decir, trasciende la propuesta inicial de creación de un sistema escolar para los niños y las niñas en la primera infancia al introducir la familia como agente educativo y a la vez le otorga una condición de aprendiz, ello sugiere el reconocimiento de un potencial pedagógico en las madres, padres o

cuidadores como principales educadores y a su vez la configuración de prácticas educativas que proyecten el aumento de la escala de potencia.

Considerar que el desarrollo humano está mediado de cierto modo por el desarrollo infantil y que éste a su vez depende de la acción de la familia, o de quienes cumplen funciones parentales acompañando a los niños y las niñas en sus relaciones con el mundo, parece referir la necesidad de la intervención del Estado que en apoyo de las familias disponga los “saberes expertos” desde el acompañamiento de los agentes educativos de diferentes áreas disciplinares, a fin minimizar las dudas que generan los “saberes cotidianos” y prácticas de las familias. Para apoyar lo dicho, se retoma el verbo “fortalecer” elegido para enmarcar e impulsar las propuestas de ambos programas lo que alude a un Estado con algo de desconfianza por el rol que cumplen las familias.

Este modo de concebir la relación entre maestros y familias atribuye a los maestros cierta autoridad y en parte destituye a las familias como referente para pensar la educación de los niños y las niñas, abriendo la posibilidad de interpelar a la familia en forma directa, al abordar la cotidianidad de sus hogares, sus modos de relación, las funciones que cumple, etc. Presumiendo “cierto control” del Estado sobre las necesidades y la definición del rol educativo familiar. Desde este enfoque parece haber una consideración desde el déficit y las prácticas educativas tendrían el propósito de robustecer, modelar, aprovisionar el desempeño familiar.

Ahora bien, posados en otra perspectiva el interés por acceder a los servicios de desarrollo infantil ha crecido, las motivaciones para la participación pueden ser tan diversas como las mismas familias. Los programas de estimulación temprana o adecuada como suelen llamarse, habían sido de acceso para población privilegiada, ya que antes de que el Estado tomara parte en la creación de estos servicios como un bien público, en su mayoría estos escenarios eran de carácter privado o hacían parte de los programas de salud disponibles para bebés prematuros o con dificultades en el desarrollo. Actualmente, cada vez es más alta la demanda del acompañamiento familiar como parte de la responsabilidad que el Estado tiene y decidió asumir como compromiso político, atendiendo no sólo desde el nacimiento sino también desde la gestación como un momento vital para el desarrollo infantil.

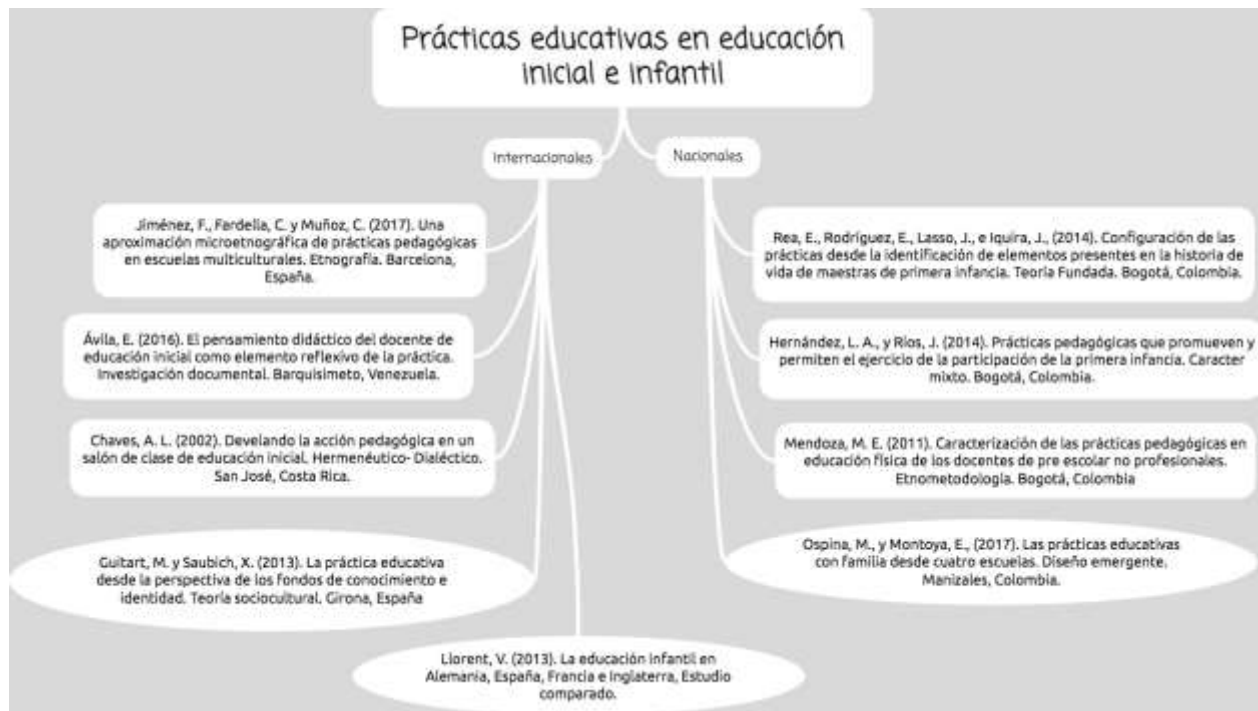
Es oportuno considerar que la Modalidad Entorno Familiar se encuentra en expansión, a nivel nacional las discusiones se incrementan al estimarla como oportunidad de acceso a la educación inicial, especialmente para aquellas familias que han elegido permanecer en casa con

los niños y las niñas hasta los dos años de edad. Además, el contar con la posibilidad de desarrollarse en espacios de gestión comunitaria la ubica en un lugar relevante, especialmente en las zonas dispersas o rurales y en aquellos lugares que por diferentes situaciones no cuentan con oferta de los proyectos de educación formal o atención institucional como los centros de desarrollo, jardines infantiles, entre otros.

1.1 Antecedentes

En la revisión realizada acerca de investigaciones relacionadas con los tópicos de interés investigativo a saber, las prácticas y la educación familiar, se puede dar cuenta de que en las prácticas educativas en educación inicial y en educación infantil, se puede expresar que adquieren diversos matices según los intereses de los investigadores, además de la forma en que son abordadas. Es decir, no existe un camino único para su análisis y comprensión.

Figura 1 Antecedentes



Se presenta un relevante abordaje desde el paradigma cualitativo, con interés práctico desde el enfoque histórico hermenéutico, a fin de comprender e interpretar el objeto de estudio, en este sentido se destacan los enfoques biográfico narrativo, con análisis del contexto socio histórico a partir de historias de vida y auto-relatos que van develando la configuración de las prácticas desde la experiencia vivida, las rupturas, continuidades, concepciones y representaciones de los maestros. Se desarrollan además investigaciones con enfoque etnográfico con alcance descriptivo que posibilitan documentar los saberes, prácticas y habilidades educativas, que se estructuran sobre la base de observaciones, con el propósito de familiarizarse con el contexto, los actores y sus prácticas.

Es importante destacar que las investigaciones revisadas se ubican a nivel internacional en Barcelona y Girona, España; San José, Costa Rica; Barquisimeto, Venezuela y a nivel nacional en Bogotá y Manizales, Colombia. Identificando que los estudios se desarrollan en educación preescolar y básica primaria, donde la escuela se ha configurado como el escenario principal para

analizar las prácticas educativas, incluso aquellas que se realizan en el marco de la educación inicial fueron observadas dentro del entorno institucional, es quizá por esta razón que centran su atención en caracterizar y comprender las prácticas pedagógicas desde aspectos relacionados con:

- La identificación de elementos presentes en la historia de vida (Rea, Rodríguez, Lasso e Iquira, 2014), y en el pensamiento didáctico del docente (Ávila, 2016), pretendiendo indagar histórica, pedagógica, sistemática y tradicionalmente expresiones, conductas, orientaciones, creencias y reflexiones que han motivado a los maestros para llevar a cabo las prácticas de aula en el preescolar.
- El análisis de categorías del objeto de estudio, al investigar las acciones del maestro en la educación inicial en torno a la promoción y ejercicio de la Participación: niños como sujetos activos, de la Autonomía: adquisición de rutinas y hábitos y de la Convivencia: vivir juntos y ser parte de un colectivo (Hernández y Ríos, 2014). Además, como posibilidad de revisión de las categorías de pertinencia, convivencia y pertenencia de las prácticas en contextos multiculturales. Refiriendo la Pertinencia: a la incorporación de la diversidad de identidades y referentes culturales en las prácticas educativas, la Convivencia; correspondiente al clima del aula y el tipo de interacciones que se proponen desde las prácticas, y la Pertenencia; ámbito que se relaciona con la incorporación y la participación de todos los estudiantes (Jiménez, Fardella y Muñoz, 2017).
- El estudio de la acción pedagógica: como práctica que genera destrezas y habilidades en las formas de ser y hacer en un contexto social y que a su vez van configurando el habitus del maestro (Rea et al., 2014). Como promoción de interacciones y creación de ambientes de aprendizaje (Hernández y Ríos, 2014), además de la acción desde las interacciones docente-participantes (Chaves, 2002) y desde las mediaciones que hacen evidente el saber del maestro (Ávila, 2016).
- La revisión de las actividades de enseñanza-aprendizaje: planeación de la clase, los sentidos e intenciones pedagógicas, estrategias didácticas, interactivas y de aprendizaje individual inductivo, la retroalimentación y el reforzamiento de las conductas adquiridas (Mendoza, 2011).
- Los saberes: referentes pedagógicos y metodológicos, conceptos de diferentes campos del conocimiento, además del conocimiento práctico, los discursos, experiencias,

motivaciones e intereses del maestro que se construyen al regresar a la práctica a través de la reflexión (Hernández y Ríos, 2014).

- Los modelos pedagógicos: tradicionales, integrales, estilos educativos (Ávila, 2016).

En cuanto a la revisión de investigaciones en las que se incluye la familia en el escenario educativo podemos referir que: en la investigación realizada por Ospina y Montoya (2017), se evidencian algunos de los propósitos de las prácticas educativas con familias desde la escuela, a través de los cuales se ha buscado dar respuesta a intereses alrededor de asuntos como: el desarrollo comunitario y familiar, la capacitación para el trabajo, la formación para la crianza y la integración familiar, entre otras estrategias que tienen por objeto incidir positivamente en el aprendizaje y en el desempeño de los estudiantes, como en el caso de Guitart y Saubich (2013) quienes presentan discusión frente a las continuidades y discontinuidades entre la familia y la escuela para intervenir sobre la experiencia educativa.

En un estudio comparado de educación infantil en países como Alemania, España, Francia e Inglaterra (Llorent, 2013) describe que, las transformaciones de la estructura familiar y la incorporación de las mujeres al mercado laboral, han motivado la evolución de la función asistencial de las estrategias de atención a la infancia, asociadas a las consejerías de Bienestar Social, hacia objetivos de orientación educativa, que buscan ajustarse a los ministerios o consejerías de educación, esta modificación ha puesto la mira sobre las familias, presentando explícitamente no sólo la intención de complementar sus labores educativas, si no que soporta su accionar en que estas superan con creces la capacidad real educativa de muchas familias.

En diferente medida, los países mencionados configuraron sus políticas amparados en la importancia de la calidad de las experiencias básicas necesarias en el desarrollo infantil, otorgado un lugar de protagonismo a las instituciones, en el desarrollo social, emocional, físico y cognitivo, completando las funciones de las familias desde la oferta de una gran cantidad de servicios, que para algunos casos van desde la gestación hasta el ingreso en la educación formal, proyectando para sus destinatarios una educación a modo de entrenamiento para el futuro y pretendiendo una ayuda a los padres en la conciliación laboral y familiar. Llorent (2013) cuestiona la tendencia de escolarización obligatoria que se da cada vez a más temprana edad, por lo que propone la implementación de estrategias más personalizadas que posibiliten la interacción de las familias con

sus hijos, evitando así el incremento indiscriminado de atenciones tempranas en centros preescolares.

El mapeo investigativo se realiza en las bases de datos bibliográficas Dialnet, Scielo, Biblioteca digital del Centro de Documentación de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia CEDED y en el repositorio institucional del Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano CINDE. Este ejercicio de búsqueda, permite concluir parcialmente, que no existe un camino único para investigar las prácticas, entre todas las posibilidades de abordaje teórico y metodológico siempre quedarán brechas, pequeños espacios por donde se cuelan nuevas luces para su análisis y comprensión. Desde la particularidad de esta revisión, han sido poco exploradas las prácticas que se desarrollan en ambientes educativos no escolarizados o institucionales en los cuales lo educativo y lo familiar se vive en un solo entorno, por lo que la familia es, además, un espacio privilegiado para ampliar la cobertura de la educación en la primera infancia.

Retomando, investigar las prácticas se presenta como oportunidad de ampliar el debate sobre la estimulación como sinónimo de la educación física en la educación inicial, de hacer reconocimiento de las características que de un modo particular han venido validado y reflejando las apuestas institucionales y políticas. Además, como ocasión para pensar en los procesos de cualificación desde la formación profesional y continua de educadores físicos que acompañan procesos educativos iniciales.

Las prácticas se consideran una vía de acceso privilegiada para explorar e intentar ampliar las comprensiones en torno al lugar que se va componiendo para la familia y la manera en que es significada la idea de educación familiar desde las políticas que la intervienen o acompañan. En ese mismo sentido, se convierten en la voluntad de hallar respuestas y construir preguntas en torno a la pedagogía de la primera infancia, en la posibilidad de expresar sentidos de la educación inicial.

Atendiendo a los planteamientos previamente expuestos que tienen forma de interrogante más que de afirmación, la investigación se ocupará de estudiar ¿Qué comprensiones se derivan del análisis de las prácticas educativas de los educadores físicos del INDER Medellín, que acompañan las familias participantes de la Modalidad Entorno Familiar del Programa Buen Comienzo?

2 Objetivos

2.1 Objetivo general

Comprender las prácticas educativas de los educadores físicos del INDER Medellín, que acompañan las familias participantes de la Modalidad Entorno Familiar del Programa Buen Comienzo.

2.2 Objetivos específicos

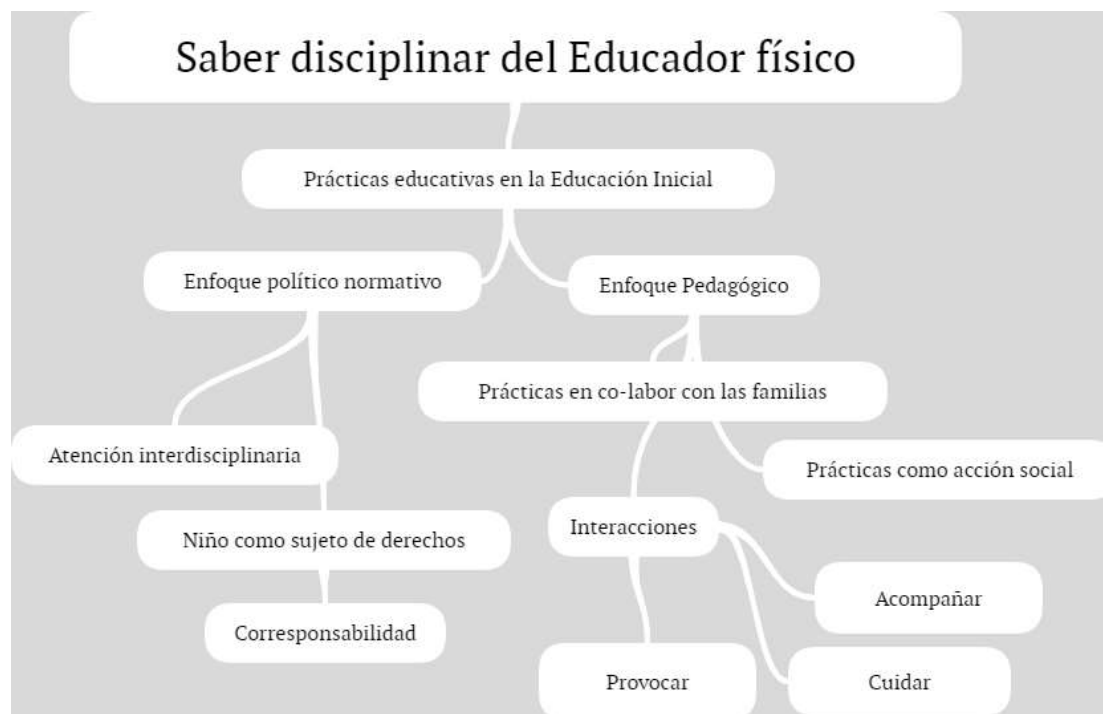
Analizar los elementos que caracterizan las prácticas educativas de los educadores físicos del INDER Medellín, que acompañan las familias participantes de la Modalidad Entorno Familiar del Programa Buen Comienzo.

Vislumbrar desafíos y posibilidades de las prácticas educativas de los educadores físicos del INDER Medellín, que acompañan las familias participantes de la Modalidad Entorno Familiar del Programa Buen Comienzo.

3 Marco teórico

La organización conceptual presentada en la investigación, busca ampliar algunas de las ideas o categorías teóricas que se construyen en torno a las orientaciones que desde el campo político normativo y pedagógico sujetan las prácticas educativas en la educación inicial. Nombrar las prácticas en plural atiende al reconocimiento de su diversidad, de su multiplicidad, al estar relacionadas con las instituciones, los contextos, los saberes, las intenciones, los intereses, las historias, los discursos, las personas que le imprimen diferencias, relaciones o exclusiones entre sí, respondiendo a las situaciones en las que se desarrollan día a día.

Figura 2 Marco teórico



3.1 El saber disciplinar del educador físico como eje transversal de las prácticas en la estrategia *Estimulación* del INDER Medellín

La educación física como campo de saber, se ha construido desde diversas vertientes que fundamentan sus enfoques y perspectivas, predominando las teorías que se derivan de la psicología y la biología. Al mismo tiempo, la construcción del saber disciplinario de los educadores físicos, es fuente de inspiración de otras disciplinas. Desde el análisis realizado por Gallo (2010), se brinda un marco general que permite tejer relaciones que le dan sentido en la educación inicial:

Se rescatan los aportes de Jean Le Bouch, en su corriente psicomotricista, con su noción de cuerpo pensante y movimiento consciente; que trasciende la tendencia deportivo militar de los años 60 hacia el método de la psicokinética, derivado de la psicopedagogía e inscrito en las ciencias de la educación. Desde allí, la enseñanza de la educación física logra la incorporación de contenidos desligados de la práctica deportiva, favoreciendo la mirada del cuerpo como un medio para influir en determinados aspectos de la conducta humana. En este discurso, se privilegia la idea del movimiento como un atributo de la facultad del entendimiento, ligado a las teorías de aprendizaje que son eminentemente cognitivas. Allí se incorpora la psicología al movimiento, sumado a los aportes del neurodesarrollo, transitando por versiones que buscan integrar el cuerpo y la mente desde el desarrollo intelectual hasta vertientes relacionales, en las cuales son esenciales los vínculos para el aprendizaje (Renzi, 2001, p. 6).

Desde la vertiente del deporte educativo, se destaca José María Cagigal, con su mirada del deporte praxis en la educación del cuerpo; que va tras la idea del movimiento como posibilidad de autoconocimiento y de humanización a través del juego, los ejercicios físicos y la competición. El deporte toma lugar como escenario educativo, no como un fin para alcanzar los ideales morales, la formación en valores cristianos y el desarrollo físico. En este discurso el espíritu agonista que simboliza en el deporte un enfrentamiento reglado, parece ser el escenario propicio para la educación, además de convertirse en oportunidad de apostarle a propósitos que trascienden los logros deportivos hacía el desarrollo social, familiar y personal.

En tanto, la corriente sociomotricista de Pierre Parlebas, busca teorizar la educación física alejada de un reduccionismo biológico: de una educación del movimiento, como de un reduccionismo psicológico; de una educación a través del movimiento. Contribuye a la configuración de la pedagogía de las conductas motrices, como objeto de estudio de la educación física, desde la praxiología motriz, centrada en el análisis de la acción motriz, es decir, de las

acciones orientadas hacia y por la motricidad, en otras palabras, que tienen un objetivo o un sentido motor, posibilitando el análisis de la lógica interna de las actividades físicas, el juego y el deporte. Desde este discurso, la educación física parece ser tecnicada, especializada en las lógicas internas de los patrones de movimiento y desde allí se ocupa de la enseñanza de las acciones motrices, propias de los hitos del desarrollo en el área de la motricidad infantil.

Se resalta el desarrollo de la ciencia de la motricidad humana de Manuel Sergio, que insinúa que la motricidad tiende a la complejidad humana, sus aportes amplían la construcción de conceptos como la corporeidad y el movimiento corporal, retomando aspectos de la fenomenología del cuerpo. En esta postura se sostiene que la experiencia que la persona tiene de su propio cuerpo, hace posible la lectura de su subjetividad y expone que el movimiento corporal trasciende la visión mecanicista del cuerpo hacia un movimiento intencionado, volviendo a la mirada del movimiento en pos de una finalidad concreta. Desde este discurso el cuerpo y la construcción de la subjetividad son una sola unidad, en otras palabras, el trabajo de la motricidad infantil, es una actividad permanente de construcción y deconstrucción social.

Ahora bien, realizando un esbozo de la educación corporal podemos decir que despliega una mirada que hace alusión a lo corporal más allá de lo físico, postura que, desde una perspectiva antropológica fenomenológica, integra lo orgánico como cuerpo sensitivo y animado, el cuerpo como algo indiviso del ser. Desde este discurso, se aboga por una comprensión dinámica de la naturaleza humana.

No hay nada que podamos decir, sentir, pensar o desear, en lo que no esté implicado nuestro cuerpo y, a su vez, no hay concepción de cuerpo que no esté atravesado por el lenguaje y la cultura y, así pues, lo cultural, social, simbólico y discursivo se materializan “en” y “a través” del cuerpo. En esta medida hablar sobre el cuerpo es hablar corporalmente (Gallo, 2010).

Gracias a las construcciones teóricas encontramos fundamento epistemológico en la educación física como saber disciplinar, lo cual permite pensar el cuerpo y la motricidad como un saber a enseñar en la educación inicial o mejor aún como componentes de la naturaleza infantil. Sin embargo, su desarrollo conceptual en este contexto es relativamente nuevo, por lo que

consideramos fundamental el abordaje de algunos elementos que acompañan la educación física en la educación inicial. Elegir entre los conceptos a desarrollar, no es una tarea menor, debido a que son diversas las categorías que van componiendo los saberes de la educación física, al ponerla en el contexto de la primera infancia se hace necesario considerar la relación entre los conceptos de desarrollo infantil y de estimulación.

El estudio científico del desarrollo infantil, ha transitado por diferentes perspectivas teóricas; la psicoanalítica, la cognitiva, la biológica, la sociológica, entre otras. Ofreciendo ventanas por donde se ha observado desde su relación con la cultura, la composición familiar, el nivel socioeconómico, educativo, entre otros, hasta ser reconocido como base del desarrollo humano. La mirada como un tema contemporáneo, nos acercan a las ideas que lo aproximan a ser un proceso dinámico, en donde no solo actúan influencias externas sino también internas, es decir donde los niños y las niñas contribuyen a su propio desarrollo.

El desarrollo infantil no es un proceso lineal en el que los resultados cambian o avanzan fácilmente de una etapa a la siguiente. Más bien, el desarrollo se acelera y se desacelera en diferentes edades y etapas. Sin embargo, dicho proceso es acumulativo, y los acontecimientos ocurren durante períodos predecibles. El resultado es que la falta de desarrollo en ciertos aspectos o en ciertos puntos en el tiempo puede tener consecuencias permanentes y afectar el bienestar de un individuo a lo largo de toda su vida (Berlinski y Schady, 2015, p. 4).

En la idea de que es un proceso de cambios y estabilizaciones que se dan desde el nacimiento hasta el inicio de la adolescencia, se han configurado los hitos del desarrollo y se han construido diversas pruebas para medir el avance en las áreas, dimensiones o dominios del desarrollo; predominando la valoración del componente físico, el cognitivo y el psicosocial. Es precisamente el reconocimiento de las áreas del desarrollo las que dan lugar al rol del educador físico en la educación inicial. Los patrones de cambio que se generan en las capacidades sensoriales, perceptivas y físicas, son mediados por el movimiento. La motricidad infantil, se presenta ante el mundo como uno de los aspectos que hablan del desarrollo infantil y de la misma manera presenta diversos enfoques. A continuación, se abordan perspectivas claves en relación con la estimulación.

Pikler (1984) propone que el comienzo del desarrollo del niño se halla dominado por la motricidad. Siendo el movimiento la manifestación exclusiva de psicología de los niños y confiriendo a la función motriz el carácter de acceso a la identificación y conocimiento del mundo exterior, la interacción con los objetos, la relación con los otros y la concepción del espacio y del tiempo, contenidos de la educación física agrupados y desarrollados por Castañer y Camerino (1991) como elementos de la exteroognosia en la consolidación de las capacidades perceptivo-motrices. Desde el discurso de Pikler, la motricidad fina y global se desarrollan en un marco de libertad por fuera de todo adiestramiento motor. Dicho de otra manera, sin necesidad de estimulación o asistencia de los cuidadores. Este postulado sostiene que la motricidad se manifiesta en los cambios de posición o de posturas corporales que van desde posiciones estáticas a dinámicas, es decir los diferentes tipos de desplazamientos. Además, que el desarrollo motor se realiza de manera espontánea, mediante actividad autónoma, en función de la maduración orgánica y nerviosa de cada uno de los niños y niñas, a la vez que requiere de la consolidación de componentes psicológicos como la motivación y la seguridad para cada uno de los avances.

Desde esta perspectiva, el papel del adulto en el desarrollo de los movimientos es realizar un seguimiento, para ello se requiere preparación y conocimiento del proceso de desarrollo infantil, pero sobre todo del niño o la niña en forma particular, además de la capacidad creativa de disponer los espacios y los materiales adecuados para cada momento vital. En sintonía con Pikler, en una entrevista denominada *¿De quién son los bebés? Singularidades y agrupabilidades para nombrar a la infancia*, Haydée Coriat presenta el concepto de la estimulación temprana aludiendo al concepto de estímulo.

En particular el término “estímulo” aparece más recientemente tomado por una línea de estudios que lo concibe como “aquello que yo hago para provocar algo, puntualmente, y muy a conciencia... Creo que todo en el mundo, hasta las cosas más insignificantes, son significantes de algo. Las cuestiones orgánicas no están al margen de esto: las neuronas, por tomar un ejemplo a propósito de esto, se estimulan en el proceso de desarrollo ya en el feto; los jugos gástricos estimulan ciertos procesos en la digestión. El estímulo es algo que uno puede encontrar en cualquier parte. Además de esta visión restringida del estímulo como algo acotado y ejercido totalmente “a conciencia”, hay otra mirada que se enfoca de

un modo reduccionista o limitante. Es la idea del estímulo como algo necesariamente bueno (Comunicación personal, julio 2005).

A fin de seguir ampliando la discusión frente al concepto de estímulos se presentan las metáforas de Peter Brian Medawar citado por Julio Moreno (2014). En la primera se establece una relación simbólica con los *jukeboxes* o rockolas como aporte a la comprensión de la capacidad adaptativa de los humanos para cambiar de respuestas según los estímulos recibidos. Sin embargo, estos son denominados como estímulos electivos, es decir la respuesta se da en función de una orden recibida desde afuera, que activa potencialidades que ya existen en la máquina y que obviamente no son infinitas.

Las jukeboxes contienen una cantidad limitada, determinada e igual de discos y botones. El apretar un botón activa un mecanismo que ejecuta uno y sólo uno de los discos contenidos en la máquina. De ese modo, tras introducir una moneda, el apretar un botón determinado es equivalente a "elegir" que disco, entre todos los posibles contenidos en la máquina, toca la jukebox. "Apretar el botón 4" es el estímulo que instruye a la jukebox a realizar la rutina de hacer sonar una música ya grabada en el disco número 4. Si bien el estímulo proviene del afuera, no es necesario darle a la jukebox ningún "aporte musical" desde el exterior. Lo que la máquina ejecuta es algo que ya está inscripto en ella, en potencia "esperando" que lo soliciten para presentar en acto ese pedido (como se citó en Moreno, 2014, p.203).

Por otro lado, Medawar establece una comparación de la *jukebox* con una máquina de cinta o casete o para ser más contemporáneos, podríamos reemplazarla por una memoria USB o cualquier otro dispositivo de almacenamiento de datos que posibilite la grabación, inicialmente estos dispositivos no tienen inscripciones de canciones, pero pueden recibir secuencia de sonidos desde el exterior y registrarla. La música o el sonido que impresiona la cinta para el caso del casete deja rastros o marcas en ella y ahora se podrán transmitir a otras grabadoras. Este último es el modelo que Medawar considera que se aplica a los humanos, el cual permite registrar y eventualmente perpetuar la información en forma de cultura. Estos estímulos no son electivos sino instructivos (como se citó en Moreno, 2014, p.203).

A pesar de que las metáforas de Medawar amplían la comprensión frente a los estímulos, se considera que estas comparaciones son insuficientes a la hora de definir la estimulación. Por lo que se retoma a Coriat, quien presenta una postura de la estimulación desde la importancia de las interacciones.

Más que estímulos, de lo que hay que hablar es de las situaciones, los acontecimientos, los elementos que resultan estimulantes, “en singular”. Resultan estimulantes para alguien, en determinada situación. Esto significa que los estímulos existen cuando se dan dentro de una relación particular entre personas, funciona de un modo muy específico, que es completamente diferente del modo en que funcionaría en el marco de otra relación, entre otras personas. De la misma manera un material de juego o juguete es un material de juego y nada más. Los objetos llegan a ser en la medida en que alguien los carga y los alimenta. En la medida en que alguien los carga de entusiasmo, de deseos de compartir, de palabras, de la propia emoción en relación a ese objeto. Así los chicos pueden verse profundamente estimulados a averiguar qué tiene ese objeto, qué cosa interesante convoca esta persona mediante ese objeto (Coriat, 2005, p.2).

3.2 Prácticas educativas en Educación inicial. Enfoque político normativo

La educación como esperanza social, es responsable de aportar a la construcción de los cimientos del bienestar y el desarrollo actual de los niños y las niñas y en el futuro de la sociedad. La influencia de la educación temprana en el progreso social y en el desarrollo cultural es resultado de los análisis y avances en la mirada global de la educación y del apoyo de investigaciones que han servido de soporte para la creación de objetivos internacionales y nacionales en función de ella.

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 1990) aprueba en Jomtien, Tailandia, la Declaración Mundial sobre Educación para todos y el marco de acción para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje, la cual se

constituye en referencia para establecer acciones encaminadas a la garantía del servicio educativo. El Artículo 5 expone: “El aprendizaje comienza con el nacimiento. Esto exige el cuidado temprano y la educación inicial de la infancia, lo que puede conseguirse mediante medidas destinadas a la familia, la comunidad o las instituciones, según convenga” (p.11). Esta declaración busca que se amplíe el acceso a programas para el desarrollo de la primera infancia, tanto para niños y niñas como para las familias.

Los avances de las responsabilidades adquiridas en Jomtien, fueron analizados en el Foro Mundial sobre la Educación desarrollado en Dakar, Senegal, en el informe presentado por la UNESCO se observan progresos importantes, sin embargo, se resalta la necesidad de reasumir compromisos. Los participantes asumen colectivamente como primer meta y objetivo: “Desarrollar y mejorar bajo todos sus aspectos la protección y la educación de la primera infancia, con énfasis en los niños más vulnerables y más desfavorecidos” (UNESCO, 2000, p.36). El marco de Dakar es una expresión de pacto por la educación como derecho fundamental del ser humano, construyendo un plan de acción futura desde la responsabilidad de los gobiernos.

La década del 2000, es un período en el que se agudizan las reflexiones en torno a la educación de la primera infancia; la Organización Mundial para la Educación Preescolar –OMEP– en la Declaración del Simposio Mundial de Educación Parvularia o Inicial Una educación inicial para el siglo XXI, considera que la Educación inicial es una etapa educativa con identidad propia, donde se hace efectivo el derecho a la educación, resalta que debe comenzar desde el nacimiento con el fin de lograr el desarrollo integral de la persona y prevenir futuras dificultades, además que la misma, junto con el cuidado de la salud y la nutrición, tienen un efecto positivo en la reducción de las desigualdades socioeconómicas y del aprendizaje y se comprometen a impulsar la expansión de la educación inicial con calidad e igualdad de oportunidades (OMEP, 2000).

La construcción de marcos políticos y normativos han ido ganando potencia a nivel internacional y nacional, en ellos se establece relación directa con la ampliación del sistema educativo en pro de la garantía del derecho a la educación desde el nacimiento. En este sentido, se llevan a cabo diferentes acciones; se instauran leyes y lineamientos que buscan mejorar la oportunidad de acceso y permanencia de los niños y las niñas y se disponen elementos en pro de la construcción de un marco identitario de la educación inicial. En esta línea de ideas, Colombia busca

la construcción de un consenso pedagógico, por lo cual el MEN desarrolla los referentes técnicos que orientan cada uno de los componentes relacionados con el servicio educativo. Una de las primeras construcciones: el documento 10. *Desarrollo Infantil y competencias en la primera infancia*, nos presenta el concepto de educación inicial:

La educación inicial es un proceso permanente y continuo de interacciones y relaciones sociales de calidad, pertinentes y oportunas, que posibilitan a los niños potenciar sus capacidades y adquirir competencias en función de un desarrollo pleno como seres humanos y sujetos de derechos. Como tal, requiere un cuidado y acompañamiento apropiado del adulto que favorezca su crecimiento y desarrollo en ambientes de socialización sanos y seguros (MEN, 2009, p.8).

La política de Estado para el desarrollo integral de la primera infancia de Cero a Siempre, –Ley N° 1804 de 2016–, establece en el Artículo 5°:

La educación inicial es un derecho de los niños y niñas menores de seis (6) años de edad. Se concibe como un proceso educativo y pedagógico intencional, permanente y estructurado, a través del cual los niños y las niñas desarrollan su potencial, capacidades y habilidades en el juego, el arte, la literatura y la exploración del medio, contando con la familia como actor central de dicho proceso (Congreso de la República de Colombia, 2016, p.3).

Como referente más actual tenemos las Bases Curriculares para la Educación Inicial y Preescolar (MEN, 2017), allí las relaciones e interacciones toman valía, los primeros adultos con los que entra en contacto el niño o la niña marcan el inicio de su experiencia vital, retomando la experiencia como la base del desarrollo y el aprendizaje y reconociendo la cotidianidad como el escenario privilegiado para la vivencia de lo educativo.

La educación inicial se ha ido afinando en sus definiciones y en sus maneras de materializarse tomando un lugar relevante en la agenda pública, dentro de los elementos que se identifican como parte de los lineamientos político normativos en el desarrollo de la modalidad entorno familiar se encuentra la atención interdisciplinaria, el reconocimiento del niño como sujeto de derechos y la corresponsabilidad entre el Estado, la Familia y la Sociedad.

3.2.1 Atención interdisciplinaria.

La educación inicial se ha instalado en el discurso de la integralidad tanto del desarrollo infantil como de la atención de sus destinatarios, dando lugar a la interdisciplinariedad como componente de la educación en el marco de la llamada atención integral. En ella, se busca que las propuestas pedagógicas sean resultado de las reflexiones conjuntas entre los equipos de agentes educativos, agrupados en cuartetos de profesionales –docentes, nutricionistas, psicosociales y educadores físicos– quienes brindan atención a las familias en duplas por medio de encuentros educativos grupales, mientras que de forma individual se ofrecen encuentros educativos en el hogar desde cada disciplina como atención personalizada a los participantes.

Las responsabilidades contractuales asumidas como equipo interdisciplinario se mezclan entre acciones pedagógicas y administrativas, dando respuesta a la planeación, la ejecución, la evaluación, las evidencias, el registro y la socialización de las mismas. A continuación, se mencionan algunos de los componentes que se desarrollan interdisciplinariamente solicitados en los lineamientos conceptuales y técnicos para la operación de las modalidades de atención del Programa Buen Comienzo de la Secretaría de Educación de Medellín (2018):

- El abordaje interdisciplinario es fundamental en el proceso de caracterización de los participantes, es decir en el análisis de las particularidades de los diferentes actores y del contexto en que se desarrolla la educación inicial, esto a fin de minimizar sesgos frente las lecturas de las realidades y de amplificar el panorama desde los saberes disciplinares, dando lugar a propuestas que puestas en el contexto garanticen una educación inicial con calidad y pertinencia.
- El equipo interdisciplinario es responsable de realizar seguimiento personalizado al desarrollo de los niños y las niñas, identificando señales de alerta para la detección oportuna de posibles alteraciones al desarrollo, siendo esta información insumo para retroalimentar las prácticas pedagógicas y brindar el apoyo necesario según la necesidad de los participantes. Las acciones y reflexiones de estas experiencias deben ser registradas en los instrumentos definidos para cada caso y socializadas

oportunamente con las familias, quienes deben recibir cualificación por parte de los profesionales para promover el desarrollo integral de los niños y las niñas.

- El equipo interdisciplinario es corresponsable del componente de protección, es decir de las acciones orientadas a propiciar la garantía de los derechos y brindar apoyo especializado a población indígena, en situación de desplazamiento, a personas con discapacidad, afrodescendientes, personas inmigrantes o víctimas del conflicto armado y realizar seguimiento y acompañamiento a los casos que lo requieran. Así mismo, el equipo ha de planear acciones educativas donde se promuevan interacciones cotidianas de cuidado y protección; favorecer la permanencia en el sistema escolar y la prevención del embarazo adolescente subsecuente, disminuir los factores de riesgo sociales o familiares que puedan generar vulneración de derechos y promover estilos de vida saludable en las familias.
- Entre las acciones de protección se desarrollan las movilizaciones sociales por los derechos de los niños y las niñas, donde se propende por la articulación con entidades aliadas al Programa Buen Comienzo y el fomento de comunidades protectoras y conscientes de su corresponsabilidad, para ello es pertinente la participación de algunos de los profesionales en las mesas de primera infancia o escenarios equivalentes de los sectores o zonas en que se presta el servicio educativo.

Podríamos afirmar que son abundantes las acciones de responsabilidad interdisciplinaria y que ello supone un saber específico que no se mezcla, pero que a la vez se complementa. La intención de desarrollar propuestas educativas con un tinte pedagógico, atribuido especialmente a la pedagogía y a la educación física, sugiere implícitamente que estas dos profesiones acompañen de manera separada a las familias, haciendo dupla con la psicología o la nutrición. La dinámica de vínculos duales o duplas busca ampliar las ventajas que cada uno ofrece, dando un lugar relevante a cada disciplina.

Sin embargo, estos roles atribuidos a las disciplinas no se vivencian de la misma manera en las diferentes modalidades de atención; en jardines y centros de desarrollo infantil, el docente o pedagogo es el encargado de la atención directa de los niños y las niñas, mientras el nutricionista y el psicosocial hacen labores de apoyo desde sus saberes. En tanto, el educador físico está ausente de los perfiles que obligatoriamente y por disposición del Programa Buen Comienzo deben ser contratados por las entidades prestadoras del servicio educativo y por tanto su saber profesional no

encuentra un lugar desde la mirada institucional. Sin embargo, el cuerpo, el juego y el movimiento es demanda y naturaleza de los niños y las niñas, quienes generan y a la vez solicitan con gestos y palabras, prácticas donde puedan desarrollar su motricidad.

En este punto, podemos mencionar que la política pone como horizonte la interdisciplinariedad, demandando a los profesionales complementar sus saberes a la luz de distintas disciplinas, las cuales finalmente trasladan su nombre de pila a apellidos del nombre genérico que los bautiza como agentes educativos, es decir, cada profesión es nombrada técnicamente así: Agente educativo Psicosocial, Agente educativo Nutricionista, Agente educativo Educador Físico y Agente educativo Docente, etc.

Sin embargo, la definición de agente educativo es ampliada y atribuida por el Ministerio de Educación Nacional a todas las personas que interactúan de manera intencional o espontánea con los niños y las niñas y que agencian su desarrollo, ampliando el perfil a todos los adultos que hacen parte del entorno social del niño. Para fines del trabajo investigativo, consideramos el rol que se establece en el lineamiento del Programa Buen Comienzo como sujeto mediador, ello implica el involucramiento emocional, físico y actitudinal, tanto del ser como del hacer, lo que lo convierte en un posibilitador de experiencias entre la familia o la persona significativa, el niño y la niña, y el contenido de las propuestas pedagógicas que han de ser coherentes, oportunas y pertinentes, en tanto concilien las herramientas culturales y las capacidades de los niños y las niñas en la promoción del desarrollo integral ser (Secretaría de Educación de Medellín, 2018).

Situar la educación física como componente de la interdisciplinariedad sustentando la atención integral de las infancias, sugiere prácticas educativas que expresen los saberes disciplinares que le dan lugar en la operación de la política desde la Modalidad Entorno Familiar, es decir en el acompañamiento del desarrollo de la motricidad infantil en los primeros años y en la educación de las familias, incluyendo a las madres gestantes. Es además oportunidad para observar que otros saberes nutren y permean el desarrollo de estas prácticas, o cómo éstas sirven de apoyo para otras disciplinas.

3.2.2 Niño sujeto de derechos.

La interpretación del niño como sujeto de derechos ha de tomar como base las normativas que le han dado un nuevo lugar, permitiendo transitar las ideas del niño como un adulto en miniatura o como un menor que precisa compasión y caridad y en contraste represiones y castigos, hacia la enunciación de sus derechos como universales y estableciendo como principio el interés superior del niño. Ello explícita en el niño unas características propias, la necesidad de conjugar su nombre en el presente y de construir relaciones de verticalidad, donde el acompañamiento de los adultos favorezca su autonomía.

La convención internacional de los derechos del niño (1989) es la consolidación de diferentes esfuerzos por garantizar la protección a los daños a los que han sido y que aún hoy, siguen siendo sometidos los niños y las niñas y se constituye en la referencia de las acciones a favor de las infancias, acciones que son susceptibles de interpretación, gracias a la generalidad del texto, pero que innegablemente constituyen avances a favor del bienestar infantil.

En Colombia, el Consejo Nacional de Política Económica Social (Conpes social 109, 2007), asume que la educación inicial ha de propiciar la constitución de los niños como sujetos de derechos, desde el cuidado y el acompañamiento del crecimiento y desarrollo de los niños y las niñas, en ambientes sanos y seguros que posibiliten la consolidación de aprendizajes. Ahora bien, la funcionalidad de la educación no debe ser sólo la de dar cumplimiento a las normas, es fundamental el desarrollo de un enfoque centrado en el fortalecimiento pedagógico y educativo. El avance mundial y nacional en leyes y normas constituye el sustento legal para el desarrollo de la educación inicial como lo vital.

El punto de partida son las leyes mundiales y nacionales que buscan crear y extender este sistema y esta educación a toda la población mundial y a la población en cada país. La pedagogía, en este punto, tiene como tarea el concretar estas leyes, que no sean tan generales y universales, que no igualen los objetivos, y que no busquen generalizarlos. La pedagogía busca lo singular y concreto, las prácticas (Quiceno, 2015, p.14).

La educación adquiere sentido no sólo como derecho, sino además en la construcción de la pluralización de las infancias, es escenario propicio para ser protagonistas en su desarrollo y no solamente como personas bajo tutela. Pensar lo educativo como uno de los lugares donde se concreta la apuesta de los niños y las niñas como sujetos de derecho, implica preguntarse por las relaciones que se tejen entre el ser y el estar, la presencia y más aún la existencia, convoca al desarrollo del vínculo en la proximidad, invita a su reconocimiento, evitando así su homogeneización, convida al entrenamiento en la incertidumbre en una renuncia de la educación como sinónimo de fabricación del otro.

El reconocimiento de la existencia propone reflexionar lo que se hace con los niños y las niñas en el estar educativo, incita a preguntarnos por las maneras en que este discurso se instaura en las prácticas, especialmente las que se desarrollan en los primeros años de vida, momento en el que las estructuras mentales y la posibilidad de expresión están en construcción, por lo que establecer relaciones dialógicas presenta nuevos desafíos al rol de la pedagogía.

Meirieu (2004) nos propone que el derecho a ser reconocidos, es el puente por el cual son promovidos en su humanidad. Presenta además al niño y a la niña como seres inacabados pero completos, con sentimientos y con capacidad de razonar, lo que les permite tomarse las cosas en serio, hacer resistencia al proyecto que el maestro tiene para ellos, posibilitando el momento pedagógico, es decir, ese momento en el que la voluntad de educar “por su bien” encuentra que los deseos de los destinatarios pueden no legitimar la acción, ello en medio de la embriaguez de autoridad motivaría a intentar vencer al otro, o por el contrario servir para cuestionar el propio saber, indagar por el paraje que se tiene en la relación educativa y buscar en ella la ocupación de un nuevo lugar.

Uno de los cambios más espectaculares registrados en el terreno de la infancia en los últimos años, es sin dudas, la definición del niño como sujeto de derecho que se instala a partir de la Convención Internacional de los Derechos del Niño aprobada en el año 1989. Esta definición modifica algo más que el estatuto jurídico de la infancia: altera sustantivamente el modo en que el niño se hace presente en el territorio público y, por lo tanto, el lugar que el Estado debe ocupar para asegurar su protección. (Diker, 2009, p.33).

Esta nueva definición destituye la idea del niño como un bien propio de la familia y lo ubica en el ámbito de lo público, impulsando el desarrollo de la corresponsabilidad.

3.2.3 Corresponsabilidad.

La corresponsabilidad se consagra como uno de los principios que orientan las actuaciones de la Familia, el Estado y la Sociedad a fin de contribuir al bienestar de los niños y las niñas desde la garantía de sus derechos, ello obedece de alguna manera a los avances en la visión del niño como sujeto de derechos, haciendo necesario establecer los sectores y actores que, desde competencias específicas con acciones coordinadas, simultáneas y articuladas, asuman esta responsabilidad compartida. El Código de la Infancia y la Adolescencia –Ley 1098 de 2006– define la corresponsabilidad como “La concurrencia de actores y acciones conducentes a garantizar el ejercicio de los derechos de los niños, las niñas y los adolescentes. La Familia, la Sociedad y el Estado son corresponsables en su atención, cuidado y protección” (Congreso de la República de Colombia, 2006, p.23).

Ello, invita a pensar ¿qué es lo que corresponde a cada sector y actor? El Estado, por su parte, ha de formular políticas y establecer rutas para materializar las estrategias que permitan dar cumplimiento a las apuestas políticas de atención y acompañamiento de la primera infancia incluyendo todos los territorios, disponiendo los recursos públicos y el talento humano necesario para garantizar el ejercicio pleno de los derechos. Además, ha de convocar tanto a los actores como los sectores. Por lo cual, la –Ley N° 1804 de 2016– demanda la acción a favor de la infancia de diferentes sectores gubernamentales; Salud, Protección social, Cultura, Vivienda, Educación, Planeación Nacional, el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar ICBF, Coldeportes Nacional, entre otros (Congreso de la República de Colombia, 2016, p.8).

En tanto, la Sociedad es convocada a construir comunidades protectoras, ello implica actuar bajo principios de solidaridad y empatía, desde la protección y la garantía de los derechos de los niños y las niñas como compromiso común, gestando y realizando seguimiento a las políticas públicas y a las situaciones que amenacen el bienestar infantil en los diferentes entornos. Además de visibilizar a los niños y las niñas como sujetos activos tomando sus voces como una referencia válida en la construcción de la comunidad.

Las disposiciones normativas nacionales e internacionales nos hablan de la corresponsabilidad ejercida desde las familias, citando su capacidad de gestión, es decir, sugieren el desarrollo de competencias para generar las condiciones necesarias en las cuales los niños y las niñas gocen de sus derechos, construyendo entornos de protección y cuidado, accediendo a los servicios disponibles y atendiendo a las solicitudes que realiza el Estado para tal fin, siendo al mismo tiempo veedores de estas ofertas.

Para la protección integral de la niñez, la corresponsabilidad como principio constitucional, significa que tanto el Estado, como la Familia y la Sociedad, tienen un papel diferente de responsabilidad para garantizar los derechos de los niños y las niñas. El papel de cada uno es igualmente importante, en la construcción de las condiciones para el ejercicio de los derechos, a través de la formulación e implementación de políticas públicas que garanticen una vida digna para la infancia y la familia (Conpes social 109, 2007, p.26).

En este proceso, es fundamental establecer acciones para prevenir la inobservancia, amenaza y vulneración, así mismo proponer estrategias para asegurar el restablecimiento en caso de ser necesario. La corresponsabilidad como concepto articulador de la garantía de los derechos, sugiere la configuración de un sistema de responsabilidad compartida, esta es una relación en la que todos los actores están facultados tanto para exigir el cumplimiento de las disposiciones, como para dar respuesta en conjunto o de manera separada, a los casos en que se presentan situaciones o condiciones desfavorables para el desarrollo infantil. Por ejemplo, cuando un niño por alguna situación no cuenta con una Familia, el Estado y la Sociedad han de emular su presencia, por medio de diferentes estrategias que se encarguen de la crianza, cuidado, educación y protección (Palacio, 2009).

La apuesta del Estado porque los niños y las niñas gocen de sus derechos y les sean atendidas sus necesidades básicas como garantía de la supervivencia y del desarrollo infantil, se acompaña en ocasiones por una imperiosa asistencia, especialmente en los sectores empobrecidos, donde las familias pueden encontrarse en una situación de vulnerabilidad a causa de diferentes variables como; la ubicación geográfica, el estado socioeconómico, el nivel educativo, entre otros aspectos que van configurando entornos adversos para el desarrollo.

Ahora bien, la educación adquiere un lugar protagónico en todo esto, como política social básica de la protección integral de las infancias, por tanto, es importante analizar su papel en el marco de la primera infancia, lugar en que se establece como derecho impostergable, demandando la ampliación de cobertura y calidad educativa, con todo lo que ello implica; garantizar condiciones de acceso y permanencia en los programas, favorecer la cualificación de agentes educativos, en la búsqueda de fortalecer las interacciones y las prácticas educativas propias y de las familias, especialmente aquellas pertenecientes a los sectores más afectados por la pobreza, siendo esta una realidad que se asocia a otras carencias; se presume que en medio de la escasez económica, una de las variables por las cuales los niños y las niñas no alcanzan su potencial de desarrollo es por la escasa estimulación de sus padres (Amar et al., 2016).

El rol educativo familiar cobra valor e importancia y se convierte en uno de los retos del Estado, al pensar la educación que necesita la primera infancia y el acompañamiento de y a las familias, de una forma diferente a la educación preescolar y a la escuela de padres. Desde allí se establecen nuevas relaciones, entre los agentes educativos y las familias en la búsqueda de favorecer las oportunidades para el aprendizaje y el desarrollo infantil, donde se potencie la educación como acogida, como escenario fértil para el cuidado, las prácticas educativas y las prácticas de crianza tejen puentes entre asistir y educar, como caminos de corresponsabilidad, donde se está presente para el otro, donde se asiste, se acompaña, se cuida y se educa. En el proceso educativo se comprende la corresponsabilidad de la familia desde su participación “depende de los factores internos ya mencionados y de factores externos como la actitud y comportamiento del agente exterior que los promueve y la decisión política de los gobiernos y de las instituciones” (Valdiviezo, 1994, p.63).

3.3 Prácticas educativas en Educación inicial. Enfoque pedagógico

La educación inicial es un concepto relativamente nuevo, su desarrollo puede ser atribuido al creciente reconocimiento de la primera infancia como un período vital en el desarrollo infantil y en consecuencia para el desarrollo humano. Quiceno (2015), plantea la idea de una inexistente pedagogía en la educación inicial, ya que se le ha configurado como muro de contención de los problemas de pobreza, seguridad y violencia, por lo que considerarla como etapa educativa con identidad propia, sugiere pensarla desde una cultura pedagógica, lo que implica la configuración de nuevas lógicas educativas y de sentidos que oscilan entre educar y cuidar, una dualidad que la literatura especializada reporta con diversos matices.

La creciente incorporación de las mujeres al campo laboral y otras dinámicas sociales, hacen que las políticas públicas de atención y educación de la primera infancia enfrenten desafíos, entre ellos integrar el cuidado y la educación que finalmente se constituye como un derecho y no sólo como una acción asistencial, dando oportunidad de minimizar las brechas que se imponen entre los niños y las niñas y una existencia digna, disminuir la desigualdad es conveniente para tener un buen comienzo, un comienzo justo.

En consideración, la oferta institucional con la que se cuenta a nivel local, en centros y jardines infantiles, presenta una tendencia a incrementar la atención que se brinda a los grupos de edades desde los cuatro meses de edad. Ante este fenómeno es importante vigilar los casos donde se respalde a las familias y no se suplante su rol. El análisis de las diversas condiciones en las que se desarrolla la vida del niño ha de permitir la identificación del entorno más adecuado para él o ella, así acoger en los entornos institucionales a los niños y las niñas, especialmente a los menores de dos años no sea una respuesta a la facilidad en la infraestructura o a la necesidad de cumplir con la cobertura de las entidades prestadoras del servicio educativo. A pesar de los avances, las instituciones en cierta medida, tienen un “gobierno propio”, parten de sus propios intereses y no siempre corresponden al beneficio de la infancia.

Ahora bien, como alternativa se disponen los programas educativos para favorecer a la familia como escenario de potencialidad del desarrollo infantil, logrando un lugar central en las políticas nacionales y en la configuración de las modalidades de atención a la primera infancia, que surgen a partir del análisis de los escenarios significativos en el proceso de desarrollo integral de los niños y niñas. El enfoque pedagógico presentado desde los lineamientos de atención del Programa Buen Comienzo Medellín, opta por un enfoque en la pedagogía crítica, donde los sujetos son el centro de sus propias realizaciones, en la construcción de una identidad histórica, social y cultural.

La pedagogía crítica concibe la educación como una práctica política, social y cultural que se enmarca en la participación de todos los actores de una comunidad educativa desde la responsabilidad que cada uno de ellos tiene en el desarrollo de los contextos social, económico, político, educativo y cultural. Tal participación es entendida, en un marco de trabajo cooperativo, como una acción social y transformadora que se inicia desde la familia (Secretaría de Educación de Medellín, 2018).

3.3.1 Práctica educativa en co-labor con las familias.

La relación entre maestros y familias ha sido desde siempre una relación difusa, Siede (2017) rastrea este vínculo a la luz de diferentes épocas, utilizando figuras literarias que permiten leer a modo de metáfora las formas en que se ha configurado esta relación, poniendo en cuestión la figura de la alianza como relación idílica indiscutible que denota coherencia y convergencia de intereses, por lo que postula el análisis desde nuevas figuras para pensar las relaciones entre los adultos que rodean a los niños y las niñas:

La cuña: en la que la escuela actúa como un dispositivo invasor entre padres e hijos a fin de civilizarlos. La prótesis: en la que se busca sustituir a los miembros de la familia, especialmente en zonas rurales o familias inmigrantes, consolidando la idea de la maestra-madre, en una escuela

con intenciones moralizantes y homogeneizadoras. La criada: la familia ha de acompañar desde un lugar de subordinación la tarea de la escuela que actúa como ama o patrona en una idea de progreso y reconocimiento social. El depósito: las familias hartas de los hijos abandonan y delegan funciones de corrección a la escuela que actúa en total libertad y bajo consentimiento.

A raíz de los cambios económicos y los ideales globales de desarrollo, se establece una relación clientelista entre la escuela y la familia, dando lugar a la figura del cliente: desde allí se configura el proyecto institucional atraído por las reglas del mercado, la escuela responde a las demandas del cliente, que en este caso es la familia, en esta relación se pone en crisis las expectativas entre las partes. La yunta: los maestros perciben la relación con las familias como una condena, donde no existe encuentro, ni reciprocidad. La figura del guante se retoma de manera separada y con mayor detalle, al considerar que convoca la revisión de la articulación entre las familias y los programas de educación inicial, además permite discutir la idea de la alianza como algo necesariamente bueno.

La que llamamos figura del guante recupera la tradición que concibe a la familia como agente principal de educación de sus hijos, pero evalúa que carece de los conocimientos técnicos necesarios para desempeñarse como tal... La escuela es la institución que mejora y asiste técnicamente a la educación de las familias. En tal sentido, el guante suele ser un instrumento que mejora la acción y la productividad de la mano desde una función específica, pues hay guantes para operar, para lavar platos, para arreglar motores o para podar las plantas. La escuela, según esta imagen, brindaría su ayuda al trabajo de la familia, optimizando sus posibilidades de crianza y educación, ofreciendo orientaciones específicas y ocupándose de aquello que la familia no está en condiciones de llevar adelante por sí sola (Siede, 2017, pp. 49-50).

La identificación de la familia como primer e irremplazable agente socializador y educador, considera la influencia e impacto de las interacciones tempranas en el desarrollo infantil, dando peso a la relación entre los agentes educativos y las familias, en tanto, la información con la que cuenta la familia a la hora de tomar decisiones cotidianas, favorece o limita las prácticas de cuidado, crianza y acompañamiento, e incide en las experiencias vitales de los niños y las niñas; la apropiación y dominio de su cuerpo, la adquisición del lenguaje y del pensamiento, la vivencia de

la afectividad y gestión de las emociones, la exploración y el reconocimiento del entorno, la configuración de la identidad y la pertenencia social.

La primera interacción social la tiene el niño o niña en su encuentro con la madre. Esta especial y distintiva relación lo hace sentirse seguro, libre de amenazas, protegido, con la certeza emocional de que cuenta con afectos y cuidados de un adulto disponible. Esta relación constituye el vínculo afectivo que determinará, en gran medida, las condiciones para el desarrollo y aprendizaje de los niños y niñas durante este periodo, como en su desarrollo posterior. Este vínculo primario permite que el niño o niña cuente con un bienestar emocional y un soporte de interacciones sociales desde los primeros meses de vida (Cepeda, 2016, p.11).

Los discursos que convocan el rol educativo de las familias se perciben un tanto idealizados, cotejados con las múltiples realidades pueden encontrarse con tintes de fatalidad. Es importante considerar que se requiere del interés de las familias en participar y aprender, de su auto-reconocimiento como protagonistas en la educación inicial, constructoras de su experiencia como madres, padres y adultos significativos y corresponsables. En respaldo a este planteamiento; Palacio (2009), propone pensar a la familia como agencia, movilizandando las estructuras que impiden amplificar la forma en que son leídas sus dinámicas internas y sus entrelazamientos desde la capacidad de pensar, de actuar, de decidir, es decir, pasar de la potencia a la acción, poniendo en riesgo la hegemonía que rechaza y desconoce otras formas de vivir la experiencia familiar.

La acción, única actividad que se da entre los hombres, sin la mediación de cosas o materia, corresponde a la condición humana de la pluralidad, al hecho de que los hombres, no el hombre, vivan en la tierra y habiten en el mundo... La acción sería un lujo innecesario, una caprichosa interferencia en las leyes generales de la conducta, si los hombres fueran de manera interminable repeticiones reproducibles del mismo modelo, cuya naturaleza o esencia fuera la misma para todos y tan predecible como la naturaleza y esencia de cualquier otra cosa. La pluralidad es la condición de la acción humana debido a que todos somos lo mismo, es decir humanos, y por tanto nadie es igual a cualquier otro que haya vivido, viva o vivirá (Arendt, 1993, p. 22).

Las prácticas en co-labor, son una expresión propuesta para designar el modo de relación que se establece en una dinámica de la pluralidad, en la cual el rol de actor y audiencia es alternativo entre los sujetos que se designan como maestros o agentes educativos y la de aprendices o participantes, el papel de las familias busca reconfigurarse, asumiéndolas como portadoras y productoras de saberes que se mezclan con los saberes de los profesionales y a la vez se integran en las prácticas.

3.3.2 Prácticas educativas como acción social.

Los elementos que configuran las prácticas son tan diversos como su abordaje, para el objeto de la investigación se propone referirnos a las prácticas educativas como acción social, ubicando la enseñanza como una actividad sociocultural en movimiento, en ocasiones compleja, de constantes interrelaciones entre los sujetos, con los espacios, las historias y sus múltiples realidades.

La práctica se configura como una acción social que se desarrolla en medio de la cultura, entendida ésta como un entramado que posibilita la construcción individual y colectiva de significados, que se transforma a partir del intercambio y de las reflexiones que surgen desde las experiencias. En esta medida resulta pertinente plantear que la práctica se sustenta en la tradición y la reflexión crítica que se hace de la misma, elementos que entre sí se complementan para otorgar sentido a la misma, en tanto el hacer no es posible desligarlo del ser de quien lo ejerce (Rea et al., 2014, p.30).

Las prácticas educativas al igual que los grupos sociales se establecen en el entramado de símbolos, signos y significados, en ellas se van configurando rituales, jerarquías, normas y acuerdos, son un fenómeno que se desarrolla en un tiempo, un espacio, un contexto. Las imágenes del contexto en el que se desarrollan influyen en la elaboración de concepciones y prácticas del maestro, quien a su vez por medio de la acción pedagógica afecta la dinámica del contexto social.

Para que el contexto pueda desempeñar verdaderamente su papel, se tienen que dar tres condiciones: ha de permitir la construcción de “un espacio libre de amenazas”; tiene que ser un lugar en el que el niño pueda establecer una alianza con el adulto venciendo todas las posibles adversidades y fatalidades, y, finalmente, ha de ser un contexto rico en ocasiones, estimulaciones y recursos diversos (Meirieu, 2004, p.37).

De esta manera, pensar en las prácticas educativas es pensar en múltiples dimensiones: los actores primarios del hecho educativo (los docentes facilitadores, padres-madres de familia, actores comunitarios, otros), es pensar en los contenidos a comunicar o compartir, en los objetivos que se propone la acción educativa, en las formas organizativas que adquiere la tarea de enseñar y aprender, en los contextos donde se desarrolla; es pensar también en los recursos utilizados para comunicar el conocimiento. Pero fundamentalmente, es considerar la dimensión significativa de esta práctica, es decir, en la potencialidad de una construcción intersubjetiva de sentidos (Ospina y Montoya, 2017, p.2).

Las prácticas educativas que acontecen en el sistema escolar institucionalizado, ubican inicialmente a los niños en su rol de alumnos como “extranjeros”, con el tiempo a partir del reconocimiento del espacio y sus reglas, del establecimiento de vínculos con sus pares y maestros, van encontrando su lugar en la escuela, la van haciendo propia. Sin embargo, el traslado de la escuela a escenarios territoriales y sociales, tal como se desarrolla en Modalidad Entorno Familiar en espacios comunitarios cercanos y propios de las familias (acompañamiento en el hogar), solicita que el agente educativo, en este caso “el extranjero” reconozca el territorio y el contexto en que desarrolla sus prácticas, a su vez depende de la aceptación y reconocimiento de las familias como un interlocutor válido, esta conciliación abre canales hacia la construcción de saberes colectivos, centrados en las particularidades de la población.

El encuentro educativo como espacio de interacción suscita el reconocimiento y la acogida en doble partida: de las familias a los agentes educativos y de los agentes educativos a las familias y como escenario de educación familiar ha de contemplar sus límites y alcances, en otras palabras, sus desafíos y posibilidades.

La docencia es un trabajo con y sobre los otros, es una actividad que se desarrolla en un conjunto de relaciones interpersonales intensas y sistemáticas y, por lo tanto, requiere

algo más que el dominio y uso de conocimiento técnico racional especializado. El que enseña tiene que invertir en el trabajo su personalidad, emociones, sentimientos y pasiones, con todo lo que ello tiene de estimulante y riesgoso al mismo tiempo. Por otra parte, los que prestan servicios personales en condiciones de co-presencia deben dar muestras ciertas de que asumen una especie de compromiso ético con los otros, que les interesa su bienestar y su felicidad (Vélaz y Vaillant, 2009, p.40).

3.3.3 Interacciones de cuidado, acompañamiento y provocación.

El Estado Colombiano continúa avanzando en la construcción de los referentes técnicos de atención y educación de las infancias, el Ministerio de Educación Nacional –MEN– propone las Bases Curriculares para la Educación Inicial y Preescolar, desde allí, se plantea que las interacciones de los niños y las niñas con sus pares, con los adultos y con el entorno, son responsables del desarrollo cultural, social e individual. El texto plantea que las interacciones:

Ocurren tanto de manera natural, en los juegos, las exploraciones y la comunicación, como en medio de las prácticas pedagógicas, y les permiten construirse como sujetos críticos, autónomos, libres, capaces de valerse por sí mismos, con un lugar en el mundo social y cultural que habitan (Ministerio de Educación Nacional, 2017, p.33).

Las prácticas educativas se constituyen en escenario para las experiencias interpersonales, el encuentro es siempre posibilidad de distinguir lo que es propio de lo que es ajeno, y en consecuencia de configurar lo nuestro, lo que se está dispuesto a compartir, a dar, a recibir, a ignorar. En cada nueva interacción existe la oportunidad de crear, explorar, modificar, restaurar, aprender, de transformar los sentires, los saberes y los haceres de los niños, las niñas y las familias. Las Bases Curriculares proponen la vivencia de las interacciones a partir de tres acciones que confluyen en la cotidianidad: cuidar, acompañar y provocar.

Cuidar corresponde a una práctica social que se da en todos los espacios donde transcurre la vida de los niños y las niñas e implica una relación constante entre quien cuida y quien es cuidado, con el propósito de mantener su bienestar y calidad de vida. Se centra en el desarrollo y establecimiento del vínculo afectivo entre las niñas, los niños y los adultos. Esa construcción afectiva les permite, por un lado, conocerse mutuamente, y por el otro, les proporciona a los niños y las niñas la sensación de confianza y seguridad suficientes para relacionarse con su entorno de manera tranquila (Ministerio de Educación Nacional, 2017, p.35).

De las interacciones de cuidado se espera que se den inicialmente en la familia y que a partir de ellas se evidencien respuestas positivas, es decir, que faciliten el desarrollo de la seguridad, de la confianza que genera sentirse protegidos, a la vez que sean origen de la capacidad de autocuidado y fuente de abastecimiento para proveer cuidado a otros, al entorno y a otras formas de la vida. Se habilita con ello el reconocimiento de las potencialidades, un incremento de la participación y la autonomía.

En la educación inicial la acogida es un momento clave, allí la disposición previa del espacio marca un lenguaje receptivo y de bienvenida, la configuración de un ambiente cálido donde todos tienen un lugar, donde se es grupo, favorece la capacidad de los participantes para atender las necesidades de los niños y las niñas, pero a su vez de estar dispuestos para atenderse entre ellos mismos, para acompañarse construyendo comunidad. Ello implica estar presentes desde la corporalidad y desde la palabra.

Acompañar significa “leer” de manera consciente y contextualizada a los niños y las niñas en su acción, para transformar y diseñar el ambiente que habitan y usar diversas formas de “estar para él o ella”, ofreciéndoles aquello que necesitan... Los adultos que están presentes desde la corporalidad, a través de los abrazos, las caricias, los gestos, la observación y escucha atenta, llevan a las niñas y a los niños a comprender que a través del cuerpo se construyen relaciones con los demás, se establecen límites y se manifiestan sentimientos (Ministerio de Educación Nacional, 2017, pp.35-36).

En tanto las interacciones de provocación dependen de la disposición de los agentes educativos y de las familias a proponer posibilidades, esto parte de la mirada del niño o niña como

sujeto potente y artífice de su propio desarrollo, donde los retos son la materia prima para el desarrollo de habilidades para la vida, en cada desafío puede crecer la confianza, pero también la frustración, encontrar la justa medida entre estos dos ingredientes permite la vivencia de experiencias que favorezcan el desarrollo de los niños y las niñas. “Provocar es disponer ambientes, situaciones e interacciones para que los niños y las niñas vivan, experimenten, jueguen, solucionen problemas, encuentren desafíos y así construyan nuevos saberes” (Ministerio de Educación Nacional, 2017, p.36).

4 Metodología

Focalizar el estudio en las prácticas educativas de los educadores físicos de la estrategia *Estimulación* del INDER Medellín, busca poner en conjunto los matices generales y sintetizar los rasgos particulares y característicos de la acción educativa dirigida a familias en la educación inicial; analizando elementos político normativos y pedagógicos de las prácticas como objeto de estudio posibilitando un acercamiento para su comprensión. La investigación se desarrolla desde el enfoque cualitativo con énfasis en la interpretación.

La distinción fundamental entre investigación cuantitativa e investigación cualitativa estriba en el tipo de conocimiento que se pretende. Aunque parezca extraño, la distinción no está relacionada directamente con la diferencia entre datos cuantitativos y datos cualitativos, sino con una diferencia entre búsqueda de causas frente a búsqueda de acontecimientos. Los investigadores cuantitativos destacan la explicación y el control; los investigadores cualitativos destacan la comprensión de las complejas relaciones entre todo lo que existe (Stake, 2007, p.42).

El alcance interpretativo buscar recolectar pistas que de manera individual y colectiva permitan consolidar los elementos que componen las prácticas, desde la descripción de ángulos, manifestaciones y atributos de la acción educativa, posibilitando la aproximación a las prácticas desarrolladas en los encuentros grupales como ambientes educativos naturales. Es una búsqueda de la comprensión soportada en la interpretación de las observaciones, las experiencias de los educadores físicos y las familias, como participantes de la relación educativa, otras investigaciones y la literatura especializada.

El INDER Medellín es la institución que desde el inicio de la Modalidad Entorno Familiar del Programa Buen Comienzo, ha marcado la línea de educación inicial desde el área disciplinar, encomendando a los educadores físicos de la estrategia *Estimulación* el desarrollo de prácticas educativas que materialicen las expectativas políticas y normativas y a su vez actúen bajo los principios misionales, consolidando en el campo de la motricidad infantil un saber disciplinar construido en lo colectivo y validado en la experiencia, que puede ser tomado como aporte a nivel nacional y regional, ámbitos en los que no se contemplan educadores físicos en la educación inicial.

Los resultados y análisis derivados del presente estudio pueden iluminar además al sector privado frente al rol del educador físico en la educación inicial y su aporte a los niños, las niñas y las familias.

Se propone entonces, explorar las prácticas como un estudio intrínseco de caso, ello implica considerar aspectos que lo construyen y lo componen como un caso singular, no porque represente otros casos, si no por el interés que se presenta en sí mismo. Sin intención de generalizar o constituir un modelo a replicar, se reconoce que allí se ha configurado identidad a nivel municipal de un quehacer y un saber pedagógico desde el cuerpo, la estimulación y el acompañamiento familiar.

Cuando sentimos curiosidad por unos determinados procedimientos, o cuando asumimos la responsabilidad de evaluar un programa. El caso viene dado. No nos interesa porque con su estudio aprendamos sobre otros casos o sobre algún problema general, sino porque necesitamos aprender sobre ese caso particular. Tenemos un interés intrínseco en el caso, y podemos llamar a nuestro trabajo estudio intrínseco de casos (Stake, 2007, p.16).

El caso representa la concentración de una experiencia educativa desarrollada en interacción con diferentes contextos, como modo de educación no escolarizada, lo que sugiere un nuevo orden de la enseñanza diferente al establecido en la escuela, al desarrollarse en encuentros caracterizados por la participación de las familias. La estrategia *Estimulación* del INDER Medellín se considera como una oportunidad de reflexionar sobre el lugar del educador físico dentro de la política pública de atención a las infancias y el rol que cumple como agente educativo en el marco de la atención interdisciplinaria, rol que no se encuentra claramente definido y que se construye en interacción con diferentes saberes y actores, contribuyendo al aporte social, especialmente en el trabajo con familias, menos como un deber ser y más como una realidad actual.

A fin de ampliar la información con respecto al caso, se describen algunas de las características en las que se desarrollan las prácticas en el año 2019. La Modalidad Entorno Familiar establece el objetivo de favorecer el rol educativo familiar y por ende el desarrollo infantil, teniendo en cuenta las singularidades y la diversidad de contextos, mediante los cuales se definen agrupaciones de acuerdo con los momentos del desarrollo de los participantes: a) madres gestantes (sólo las madres cuentan como participantes para la cobertura); b) lactantes (incluye la madre y el niño o la niña hasta los seis meses de edad); c) niños y niñas entre 7 y 12 meses (sólo los niños

cuentan para la cobertura); d) niños mayores entre 13 y 23 meses (sólo los niños cuentan para la cobertura); y en ocasiones se conforman e) grupos mixtos (unión de participantes de diferentes edades, especialmente entre los 2 a los 5 años en zona rural dispersa).

En la operación de la modalidad Entorno Familiar participan 31 Agentes Educativos del INDER profesionales en el área de la Educación Física, el 49% de ellos son del género masculino y el otro 51% femenino. Del tiempo de permanencia se puede decir que trece de ellos iniciaron con la estrategia en el año 2009, dos han participado durante cinco años de manera intermitente, 16 tienen entre dos y cuatro años de experiencia y uno inició en el año 2019. La atención se brinda en zonas urbanas y rurales, en las comunas y en los corregimientos del municipio de Medellín a excepción de La América (comuna 12), el Poblado (comuna 14) y Santa Elena (comuna 90). Con respecto a las familias participantes, se encuentran grupos nombrados como “población especial”, allí se incluye población indígena, en situación de desplazamiento, mujeres adolescentes en riesgo de explotación sexual y comercial, víctimas de abuso sexual, mujeres que ejercen el trabajo sexual, población de albergues e inquilinatos. En los demás puntos de atención se atienden personas afrodescendientes, con discapacidad, indígenas, concentración de población venezolana, entre otros, quienes al no ser la mayoría de los grupos se denominan “población tradicional”.

4.1 Técnicas e instrumentos de recolección de información

Con interés de analizar las prácticas como una acción válida en la construcción de conocimiento y en busca de un mayor grado de confiabilidad y profundidad en el estudio, se considera pertinente obtener datos desde diferentes fuentes de información a fin de contar con distintas perspectivas; para ello se propone la observación y el análisis de contenido. Además de un cuestionario abierto diligenciado por las familias asistentes a los encuentros. Cada uno de los instrumentos fue nominado con un código que incluye las iniciales del nombre de los participantes de la investigación y la comuna en la que se desarrollaron las prácticas. Por ejemplo, si uno de los instrumentos fue aplicado a Pedro Páramo López, participante en la comuna seis, su código será el

siguiente PPL COM 6, esto permite retornar a la identidad de los datos, cada vez que sea necesario y hacer contraste de la información sosteniendo la confidencialidad.

Cada una de las categorías se construyeron a partir de la información dispuesta en la literatura y en los lineamientos de atención a la primera infancia, elementos que aparecen en mayor o menor medida, pero que en este escenario educativo resultan comunes en todos los educadores físicos. El ejercicio investigativo abre una ventana por donde vislumbrar las prácticas que se desarrollan a fin de la materialización de la propuesta política y educativa.

4.1.1 Observación.

Se toma como eje articulador del estudio, en la fase de inmersión y el trabajo de campo, tiene como propósito delinear siluetas de la acción educativa, reconocer los procesos y las vinculaciones entre los educadores físicos y las familias, situando la mirada en los sujetos en sus escenarios de práctica. “La observación... permite focalizar la atención sobre aspectos relevantes del encuadre inicial, caracterizar el entorno físico y social, describir interacciones entre actores y grupos, e identificar consecuencias de los comportamientos sociales observados” (Galeano, 2012, p.47).

La visión del encuentro educativo como espacio de investigación, como lugar de estudio y de aproximación a la comprensión de un saber pragmático, no es una forma que desligue al docente de su saber disciplinario, experiencial, histórico y profesional, es más bien la oportunidad de ver en acción plena la toma de decisiones, la puesta en escena de los saberes, como marco de reflexión de los retos y las posibilidades que se configuran desde la educación física en educación inicial.

La acción es, por naturaleza, fugitiva, nace, se desarrolla y concluye. Sólo quedan restos, unos en la memoria del actor, otros en su entorno, incluido el pensamiento de sus compañeros y adversarios del momento. Poco importa que todo suceda en una fracción de segundo o en varias semanas: una vez concluida, la acción pertenece al pasado, únicamente podemos reconstituirla, a la luz de los testimonios que aportan las personas, los escritos y los restos materiales, igual que un juez se traslada al lugar del crimen, o un historiador o un periodista reconstruyen los hechos a partir de los testimonios e indicios (Perrenoud, 2007, pp.141-142).

Para la observación se diseñó una guía semiestructurada (anexo 1), instrumento validado inicialmente desde la teoría registrada en los referentes conceptuales, además de una validación empírica en la que se aplica el instrumento realizando un pilotaje de la observación en un encuentro educativo grupal, este ejercicio generó una segunda versión del instrumento al ajustar atributos que se consideraron inobservables, asociar elementos que se encontraban en varias categorías ubicándolos en el lugar donde permitirán mayor información, además posibilitó la integración de elementos nuevos, dando paso a la construcción de una tercera versión del instrumento, esta última, fue sometida a revisión de tres profesionales conocedores de la operación de la modalidad y que no hacen parte de la investigación.

La solicitud de validación contó con un párrafo que explicita que fueron seleccionados por su experiencia académica y profesional dentro de la estrategia *Estimulación* del INDER Medellín y la Modalidad Entorno Familiar del Programa Buen Comienzo, así mismo que su participación es voluntaria, contribuyendo en el proceso de validación final de la guía de observación que se aplicó en la investigación, para efectos de claridad se detalla el título del proyecto y se refieren los objetivos. Posteriormente, se presenta la guía, se orienta sobre la estructura del instrumento y se plantean instrucciones para la revisión:

- a. Lea los atributos y considere si estos pueden ser observados en un encuentro educativo grupal, marque con una X en la casilla que corresponde a sí o no, según su criterio.
- b. Relacione en la casilla de observación la pertinencia de los atributos observables según las categorías definidas.
- c. En la casilla final describa sus comentarios adicionales.

Se reciben las devoluciones, se valida que los elementos o atributos descritos son claros pueden ser observados dentro de los encuentros educativos, este instrumento se acompaña del consentimiento informado (anexo 4), permitiendo a los educadores físicos reconocer el objeto de la investigación, además los términos y condiciones de la participación y del manejo de la información producto de la misma.

Considerando las características descritas y estimando pertinente el análisis de los diferentes matices, tendencias y contextos en los que se organiza la estrategia Estimulación, además del tiempo de experiencia de los profesionales, se realiza un muestreo intencional; al seleccionar inicialmente ocho educadores físicos con los que se lleva a cabo la observación, en tanto cada uno atiende a un perfil de desempeño particular dentro de la implementación de la estrategia, queriendo con ello representatividad en los encuentros observados. Se registran las prácticas observadas en mínimo un encuentro por cada uno de los profesionales seleccionados.

Tabla 1 Perfiles de desempeño de los educadores físicos

Educadores físicos	Comuna	Género	Zona	Tiempo de experiencia	Población
1	1. Popular	Masculino	Municipio urbana	8 años	Tradicional
2	4. Aranjuez	Femenino	Municipio urbana	2 años	Tradicional. Familias en situación de desplazamiento.
3	5. Castilla	Femenino	Municipio urbana	8 años	Tradicional
4	8. Villa Hermosa	Femenino	Municipio urbana	8 años	Tradicional. Madres adolescentes.
5	10. La Candelaria	Masculino	Municipio urbana.	2 años	Población especial: Indígenas, población de albergues e inquilinatos, explotación sexual y comercial.
6	50. San Sebastián de Palmitas	Femenino	Corregimiento rural	8 años	Madres gestantes, niños y niñas hasta los cinco años.
7	60. San Cristóbal	Masculino	Corregimiento urbana	9 años	Tradicional
8	80. San Antonio de Prado	Masculino	Corregimiento rural	2 años	Madres gestantes, niños y niñas hasta los cinco años.

4.1.2 Análisis de contenido.

Es una técnica de análisis de documentos que permite acercarnos a información escrita y gráfica, “más allá de la frecuencia de aparición de un símbolo, término o palabra, el análisis de contenido tiene su mayor fortaleza en la construcción de categorías y en la contextualización de la información” (Galeano, 2012, p.124). En clave de ampliar la comprensión se considera importante acceder a la información consolidada en los *registros de experiencia*, documentos elaborados como parte de las actividades contractuales, es decir que, no fueron construidos explícitamente para la investigación. Sin embargo, su intencionalidad es registrar episodios, acontecimientos, testimonios, vivencias relevantes desde la interpretación directa de los agentes educativos. Los relatos se abren como posibilidad de inferir nuevos elementos de interés para la investigación desde las voces de los participantes.

Para el análisis se diseña una ficha de contenido (anexo 2), instrumento que se propone aplicar a mínimo un registro de la experiencia de cada uno de los educadores físicos. En el momento de la aplicación de la ficha se identifica que estos documentos se organizan por momentos del desarrollo, sin embargo, algunos agentes educativos construyen la información con base en las agrupaciones de los ciclos vitales, por lo que encuentran 87 registros. Sosteniendo la idea de ampliar el panorama y de lograr mayor representatividad en la información el análisis de contenido se desarrolla desde los métodos extensivos e intertextuales propuesto por Galeano (2012). Extensivo; incluye varios autores con un corpus textual amplio, por lo que no se descarta ningún registro. Intertextual, reconoce relaciones con otros textos, ya sean del mismo autor o de otros autores.

En el proceso de validación del instrumento, la ficha de análisis inicial consideraba el encabezado propuesto para la guía de observación, a fin de dar identidad a los registros, además de contar con dos columnas en las que se pretendía registrar; los retos y desafíos de las prácticas, incluyendo los temas de interés de las familias, preguntas y reflexiones de los profesionales, en la

otra casilla los alcances y posibilidades desde puntos de encuentro, acuerdos, conclusiones o reflexiones descritas por los educadores físicos. Sin embargo, este esquema requería agrupar en dos grandes bloques, gran cantidad de información demandando la clasificación inmediata en términos de desafíos y posibilidades, dificultando el análisis.

Se realiza aplicación piloto a tres registros, este ejercicio permitió reestructurar la ficha y dar lugar a la versión final, donde se omite el encabezado de la guía de observación y se agrega una columna que permite asignar un código a cada registro de la experiencia, este se construye con las iniciales de los nombres de los profesionales, la comuna en la que se desarrolló la práctica y la inicial que corresponde al momento del desarrollo, esto permite analizar e interpretar la información según la agrupación o separación que establecen los educadores físicos en el registro por ciclos vitales.

La ficha de contenido considera las temáticas abordadas en las prácticas en educación inicial y su mirada desde el enfoque político normativo; que incluye al niño como sujeto de derechos, la corresponsabilidad, los saberes y la atención interdisciplinaria y desde el enfoque pedagógico; las prácticas en co-labor con las familias, como acción social y la integración de las interacciones de cuidado, acompañamiento y provocación, dando apertura a las categorías como unidades de registro y de análisis, que una vez puestas en contexto permitan la interpretación de los datos, en un intento por dar presencia a aspectos latentes.

Las citas se registran de forma textual, manteniendo ideas completas que en la lectura horizontal (filas) permita el reconocimiento de las prácticas individuales de los educadores físicos, brindando una mirada particular, mientras que la lectura vertical (columnas) posibilita el análisis de las prácticas desde cada uno de los enfoques y en el proceso de codificación de los datos se reafirma que la información pertenece a la categoría en la que fue ubicada, los elementos relacionados dan lugar al proceso de categorización, conformando un grupo de experiencias que brindan información general de las prácticas en relación a una categoría específica.

Para la aplicación de los instrumentos se tienen en cuenta las siguientes consideraciones:

1. La modalidad entorno familiar da inicio de la atención a las familias en el mes de marzo del 2019, período en que se registran e inscriben los participantes, lo que implica un

momento de adaptación de las familias, las entidades operadoras y por ende de las prácticas, por tal motivo las observaciones se desarrollaron entre abril y diciembre del 2019.

2. Se valora el material documental que corresponde al segundo semestre del año 2018, debido a que en este período ya se ha logrado una estabilidad en las prácticas, en el reconocimiento de las familias y por ende mayor riqueza en las reflexiones descritas. La selección de los registros se realiza aleatoriamente excluyendo los que corresponden al mes de diciembre, por ser este un encuentro educativo mixto, en el que participan los cuatro profesionales, teniendo el educador físico menor participación.
3. La aplicación de los instrumentos en la investigación no presenta elección previa de los grupos, debido a que ellos son fluctuantes.
4. Se sirve de los referentes conceptuales para validar la guía de observación y la ficha de análisis de contenido, como puntos de partida que ayudan a precisar el tipo de información a registrar, sin embargo, vale la pena aclarar que no son indicadores de comprobación y ambos instrumentos cuentan con espacio para información que aflore en el contacto directo con el desarrollo de la investigación, es decir para categorías emergentes y para la descripción interpretativa o la consignación de ideas de apoyo en el momento del análisis de la información.

4.1.3 Encuesta.

El desarrollo de las prácticas educativas como una acción social, en la que se establece una permanente correspondencia entre los educadores físicos y las familias, permite el establecimiento de vínculos y rupturas entre las intencionalidades y los intereses de los interlocutores. Dando lugar al papel central de las familias en la educación inicial y especialmente en la Modalidad Entorno Familiar, se considera importante registrar sus voces como insumo en el ejercicio investigativo, con el propósito de explorar las percepciones frente a las prácticas educativas de los educadores físicos en la Modalidad Entorno Familiar y los desafíos y las posibilidades que se derivan de ellas.

La indagación se realiza por medio de la técnica de la encuesta con preguntas abiertas, sin alternativas de respuesta (anexo 3), que se acompaña del consentimiento informado (anexo 5), permitiendo a las familias reconocer el objeto de la investigación, además los términos y condiciones de la participación y del manejo de la información producto de la misma.

La versión inicial de la encuesta se modifica, en la búsqueda de poner el enfoque en las prácticas del educador físico y no en las prácticas de las familias, evitando que algunas preguntas pudieran ser incómodas, por lo que además se cuida de que el lenguaje sea comprensible para los participantes.

En su estructura este instrumento presenta en el encabezado el título de la investigación, además describe el interés de incluir la opinión de las familias en la investigación, continúa con datos generales del encuentro educativo que, para hacer uso eficaz del tiempo, serán diligenciados previamente.

Para efectos de validación del instrumento, se realizó la encuesta de forma oral a tres familias, quienes manifiestan comprensión de la información solicitada, sin embargo, este ejercicio permitió la omisión de dos preguntas que resultaban redundantes y la inclusión de un espacio adicional para agregar información. Posteriormente se realiza de forma escrita a dos familias, quienes expresan claridad en las preguntas. La validación permitió identificar que el formato era limitante en tanto no brinda espacio suficiente para el diligenciamiento, contando con respuestas cortas, por lo que las preguntas se salen del cuadro inicial brindando mayor libertad a las familias para expresar sus respuestas. Finalmente, se decide que la modalidad de aplicación depende de las posibilidades y preferencia de las familias.

4.2 Construcción y validación de categorías.

El desarrollo del sistema categorial se desarrolla a partir de Sandoval (1996), los datos recolectados cuentan con un primer nivel de categorización, en el cuál se trabaja con categorías descriptivas que surgen al nombrar los llamados códigos crudos o descriptivos, los cuales emplean

expresiones textuales de los actores posibilitando crear denominaciones sustantivas que se apoyan en los rasgos que es posible identificar y evidenciar en los datos recogidos y agrupados. Erickson (como se citó en Stake, 2007) llamó asertos a una forma de generalizar basada en las observaciones y en las consideraciones que el investigador realiza.

Para los asertos nos servimos de formas de comprender que guardamos en nuestro interior, unas formas de comprender que pueden ser el resultado de una mezcla de experiencia personal, estudio y asertos de otros investigadores. Al lector le será útil denominar especulación o teoría a estos saltos hacia las conclusiones, pero no así al investigador. Es la costumbre que el investigador goce del privilegio de aseverar lo que considere significativo como resultado de sus investigaciones. En sus informes y en sus estudios aparecerán los hallazgos estrictamente determinados y los asertos aproximadamente determinados (Stake, 2007, p.23).

El segundo nivel de categorización es por medio de una codificación axial o relacional, donde se agrupan las categorías inicialmente construidas en un establecimiento de relaciones entredós o más categorías descriptivas. Con intención de facilitar el análisis se realizan matrices con cada una de las categorías presentadas en el enfoque político normativo y el pedagógico, en las que se va ubicando la información que compone cada categoría y que se presentan a modo de tablas en los resultados.

5 Resultados

En este capítulo se presentan los resultados de la aplicación de los instrumentos construidos para la investigación, para ello se realizan descripciones, tablas y nubes de palabras construidas a fin de ilustrar los aspectos referenciados y relacionados con cada una de las categorías. Si bien inicialmente se habían seleccionado 8 agentes educativos atendiendo a la diversidad de los perfiles que se describen en la metodología, se presentaron dificultades logísticas y de cronograma para la visita al perfil con género femenino que prestaba el servicio en la zona rural. Luego, se presenta la oportunidad de aplicar la guía semiestructurada y registrar la observación a 14 agentes educativos, a continuación, se describen los perfiles de los educadores físicos quienes orientaron los encuentros observados:

Tabla 2 Perfiles observados

Educadores físicos	Comuna	Género	Zona	Tiempo de experiencia	Población
1	1. Popular	Masculino	Municipio urbana	8 años	Tradicional
2	2. Santa Cruz	Masculino	Municipio urbana	2 años	Tradicional
3	2. Santa Cruz	Masculino	Municipio urbana	Menos de 1 año	Tradicional
4	3. Manrique	Femenino	Municipio urbana	2 años	Tradicional
5	4. Aranjuez	Femenino	Municipio urbana	2 años	Tradicional y Familias en situación de desplazamiento
6	5. Castilla	Femenino	Municipio urbana	8 años	Tradicional
7	6. Doce de octubre	Masculino	Municipio urbana	2 años	Tradicional
8	8. Villa Hermosa	Femenino	Municipio urbana	8 años	Tradicional y Madres adolescentes.
9	9. Buenos Aires	Femenino	Municipio urbana	2 años	Tradicional y Madres adolescentes.
10	10. La Candelaria	Masculino	Municipio urbana.	2 años	Población especial: Indígenas, población de albergues e inquilinatos, explotación sexual y comercial.
11	13. San Javier	Masculino	Municipio urbana	3 años	Tradicional

12	13. San Javier	Masculino	Municipio urbana	9 años	Tradicional
13	60. San Cristóbal	Masculino	Corregimiento urbana	9 años	Tradicional
14	80. San Antonio de Prado	Masculino	Corregimiento rural	2 años	Madres gestantes, niños y niñas hasta los cinco años.

De forma paralela se realiza análisis a la ficha de contenido aplicada a los registros de la experiencia de los 30 agentes educativos, quienes consolidan la información agrupando los momentos del desarrollo o los presentan de manera independiente, para un total de 87 registros. Se complementa el proceso con los resultados de las encuestas realizadas a las familias participantes.

5.1 Las prácticas educativas en los ojos del investigador.

La guía semiestructurada permitió realizar un acercamiento a los elementos que caracterizan las prácticas como resultado de la observación de los encuentros educativos. Cada uno de los atributos se construyeron a partir de la información dispuesta en la literatura y en los lineamientos de atención a la primera infancia, elementos que aparecen en mayor o menor medida, pero que en este escenario educativo resultan comunes en todos los educadores físicos. El ejercicio investigativo abre una ventana por donde vislumbrar las prácticas concretas que se desarrollan a fin de la materialización de la propuesta política y educativa.

Tabla 3 Porcentajes generales de los atributos observados asociados a categorías.

Categorías	N ^o	Enfoque Político normativo	Cantidad/14	Porcentaje
Atención interdisciplinaria	1	Establece relaciones entre la temática del encuentro y los saberes disciplinares del educador físico	9	64%
	2	Relaciona su conocimiento profesional con saberes de otras disciplinas	11	79%
Niño como sujeto de derechos	3	Reconoce al niño como asistente/participante en el encuentro	14	100%
Corresponsabilidad	4	Fomenta la corresponsabilidad desde acciones conducentes a garantizar el ejercicio de los derechos de los niños.	9	64%
Categorías	N ^o	Enfoque Pedagógico	Cantidad/14	Porcentaje
Prácticas educativas en co-labor con las familias	5	Activa el conocimiento previo de las familias por medio de preguntas o provocaciones	13	93%
	6	Indaga por los aprendizajes de las familias generados en el encuentro	7	50%
	7	Realiza propuestas para continuar favoreciendo la temática en espacios diferentes al encuentro educativo	10	71%
	8	Permite a las familias modificar o alterar la propuesta educativa	10	71%
	9	Acepta y anima la participación e interacción de las familias	13	93%
Prácticas educativas como acción social	10	Establece acuerdos para el desarrollo de las prácticas	8	57%
	11	Utiliza formas de representación, analogías, ejemplos, demostraciones o explicaciones, para hacer las temáticas comprensibles	12	86%
	12	Sitúa las prácticas en el contexto familiar, social y cultural en el que se desarrollan	11	79%
	13	Posibilita la construcción individual y colectiva de significados	9	64%
Interacciones de cuidado, acompañamiento y provocación	14	Favorece interacciones de cuidado y autocuidado	13	93%
	15	Promueve interacciones de acompañamiento y presencia en la atención a las necesidades de los participantes	10	71%
	16	Genera interacciones de provocación y experimentación	10	71%

A continuación, se presenta información que corresponde con cada una de las categorías y los atributos asociados. Las tablas que se presentan al final de cada descripción detallan los resultados en términos de cantidades y porcentajes, información que se acompaña y apoya gráficamente con una nube de palabras.

5.1.1 Atención interdisciplinaria.

El 64% de los educadores físicos establecen relaciones entre la temática del encuentro y sus saberes disciplinares, de forma paralela el 79% enlaza su conocimiento profesional con saberes de otras disciplinas. Se evidencia capacidad de respuesta desde el conocimiento técnico ante las preguntas de las familias cuando estas se encuentran por “fuera” de la temática planeada y se observa la capacidad de utilizar metodologías asociadas al juego y la actividad física.

La promoción de la lactancia materna es la temática más frecuente, alrededor de ella se despliegan diferentes metodologías para favorecer su práctica. A pesar de tener mayor relación con el área de nutrición, es abordada desde los educadores físicos quienes aportan a la propuesta desde la realización de ejercicios aeróbicos musicalizados “lacta aeróbicos” usando canciones adaptadas que mencionan la importancia y los beneficios de la lactancia. Se elabora el collar de lactancia como un elemento que estimula la conexión del bebé con la madre en este momento, además de propiciar las sensaciones táctiles a través del contacto con los accesorios (plumas) especialmente de las manos.

Este es un tema que permite un enlace directo con el cuerpo tanto de la madre como del bebé, por lo que se promueven y orientan posiciones y posturas corporales para favorecer la lactancia. Se explican elementos a los que se ha de poner atención para favorecer el paso del alimento, la prevención de la mastitis y la reducción o producción de la leche y se aclaran dudas frente a la práctica exclusiva como posibilidad de método de planificación familiar, abordando sus riesgos. Se aclara que el tamaño de los senos no afecta la producción de leche y que se debe evitar

el consumo de hinojo con cerveza como apoyo a la producción, ya que puede generar efectos colaterales en los niños. Se propone la leche materna como un alimento de alta calidad que favorece la maduración del aparato digestivo, estableciendo relación con las deposiciones de los bebés.

En el tema “Prevención del abuso sexual y el maltrato infantil” se explica que desde la psicología esta etapa del desarrollo es llamada la etapa oral, momento en que el placer se encuentra en la boca, por lo que es normal la exploración oral de los objetos permitiendo a los niños y las niñas el reconocimiento de texturas. Se abordan los factores de riesgo que ello trae y se nombra que el uso de la chupa puede producir gastritis, por lo que se recomienda quitársela poco a poco. Se propone enseñar las partes del cuerpo como factor protector y estar atentos a los signos físicos, cambios posturales y demás signos de alerta ante un posible abuso. Se nombra que el esquema corporal inicia con el reconocimiento de las manos para ello enseña una canción y nombra que se deben mostrar y entrar en contacto para favorecer la conciencia corporal.

Otro de los enlaces entre los saberes disciplinares y los de otras disciplinas es el tema del desapego o independencia de los niños y las niñas con la permanencia de objetos, como una experiencia reorganizadora que posibilita la comprensión de las ausencias y las presencias.

En el tema “inteligencia musical” se menciona que la música estimula el cerebro del bebé de una manera positiva y también negativa: según el momento, la música ha de servir de acompañamiento, por lo que se sugiere estar atentos a la música que se escoge para el sueño, por ejemplo: se nombra que para cantar se debe incluir el ritmo, el corazón y el movimiento corporal.

En el tema “reconocimiento y autoimagen” se motiva a las mamás al reconocimiento del propio cuerpo usando el baile como posibilidad en la gestación, además de ejercicios pélvicos y de respiración como prácticas cotidianas que favorecen la conciencia corporal durante la gestación. Se menciona que el masaje de activación es de los pies a la cabeza y el de relajación es de la cabeza a los pies. En el momento del masaje se realiza explicación del reflejo plantar, generando diferenciación con el deseo de caminar. Se encuentra en el cuerpo un territorio susceptible de vinculación con las emociones expresadas en tonos de voz, gestos y posturas, afectando las formas de relación y socialización.

En el tema “Mi hogar es un entorno seguro” se explica como la relaxina es una hormona que se incrementa durante la gestación, ayudando a que el útero esté más relajado y facilitando el parto, pero también es la responsable de la flexibilidad de los tejidos conectivos ampliando el rango de movilidad de las articulaciones, por lo que se recomienda no usar tacones en este periodo. Se explica a las familias los riesgos de utilizar los caminadores.

Se realizan propuestas para realizar estimulación en casa según los avances de los bebés, el giro, el agarre, establecimiento de turnos en la comunicación, el gateo, entre otros y paralelamente se valora como los encuentros educativos en el hogar favorecen patrones motrices. Se aborda el tema de las regiones del cerebro asociándose a sus funciones y a propuestas para favorecer la estimulación. Se resuelven dudas de las familias y se acompaña el desarrollo de la motricidad infantil teniendo en cuenta momentos del desarrollo, espacios, materiales y tiempos de interacción.

Se abordan los beneficios de la práctica de actividad física, atendiendo a los cambios corporales y emocionales durante la gestación y relacionando los factores de riesgo que impiden su realización: sangrado, salida de líquido amniótico, tener diagnóstico de placenta previa y preeclampsia. Se relaciona los saberes disciplinares con la medicina, desde la explicación de las enfermedades, signos o síntomas en la gestación y los cambios o manifestaciones físicas. Además, se recomienda evitar el consumo de alcohol y cigarrillo en la gestación y la lactancia.

En el tema “la comunicación” se orienta que el cuerpo tiene un lenguaje, los niños y las niñas utilizan y entiende el uso de los gestos y la comunicación corporal. Se relaciona la corporalidad con las emociones y expresiones faciales como forma de comunicación.

Tabla 4 Elementos observados de la Atención interdisciplinaria: Saberes disciplinares del educador físico

Atención interdisciplinaria Saberes disciplinares del educador físico	Cantidad de EF /14	%
Anatomía y Fisiología	9	64,29
Noción de cuerpo: Esquema, Imagen, Consciencia corporal	5	35,71
El juego	5	35,71
Estimulación sensorial	5	35,71
Motricidad infantil	5	35,71
Desarrollo infantil	5	35,71
La actividad física	4	28,57



Tabla 5 Elementos observados de la Atención interdisciplinaria: Saberes interdisciplinares del educador físico

Atención interdisciplinaria Relaciona su conocimiento profesional con saberes de otras disciplinas	Cantidad de EF /14	%
Lactancia Materna	4	28,57
Emociones	3	21,43
Garantía de derechos	3	21,43
Desarrollo del lenguaje	3	21,43
Prevención del abuso sexual	2	14,29
Comunidades protectoras	1	7,14
Pautas de crianza	1	7,14
Concepto de apego	1	7,14
Vínculo afectivo	1	7,14
Prácticas AIEPI (Atención Integral a las Enfermedades Prevalentes en la primera infancia)	1	7,14
Planificación familiar	1	7,14
Factores de riesgo en la gestación	1	7,14



5.1.2 Niño como sujeto de derechos.

Se observa esta categoría en el 100% de los agentes educativos, siendo los niños y las niñas protagonistas dentro de las prácticas, esta cualidad puede identificarse en diferentes momentos del encuentro, siendo el saludo uno de los espacios de mayor reconocimiento, interacción y participación desde la bienvenida, son llamados por su nombre y en ocasiones reciben aplausos o manifestaciones de afecto durante la presentación. Se da lugar a las niñas al nombrarlas en las canciones o actividades de inicio y al sostener de manera general un lenguaje con perspectiva de género. Este momento se consagra como preludio del encuentro para cada familia. En este espacio inicial, se establece relación con las actividades desarrolladas en los encuentros educativos anteriores.

En la gestación se observan acciones que dan lugar al reconocimiento del bebé como sujeto de derechos, por ejemplo, los bebés son compañeros de baile de las mamás y son tenidos en cuenta en diferentes acciones como saludos, canciones, cuentos. El nombre toma relevancia dentro del reconocimiento de los niños, incluso desde la gestación, se motiva a las familias a llamar a los bebés por su nombre, como ritual de inicio de la identidad y como declaración de su existencia. Se invita a las familias a pensar en la historia y los significados de los nombres, evitando el uso de apodos o nombres de familiares fallecidos. Se promueve además, un cambio de habitualidad al reemplazar palabras que usan algunas familias para nombrarlos, por ejemplo: en lugar de decir que son hiperactivos, nombrarlos como exploradores. Se observa que las mamás que llevan más tiempo en el proceso tienen adjetivos positivos para identificar a los niños.

Se observa como el llanto prevalece sobre el gesto, el balbuceo u otras formas de expresión, como la manera más efectiva de llamar la atención de los adultos, quienes, en su mayoría ante él, responden con mayor prontitud a las necesidades y solicitudes de los niños. Vale la pena preguntarse si ¿un incremento de las interacciones recíprocas entre bebés y adultos disminuiría la frecuencia de los llantos? Además, esta celeridad en la respuesta del llanto ante otras formas de comunicación ¿podría reafirmar el llanto del niño como causa para los efectos esperados? Sin ánimo de resolver estas cuestiones, se plantea la importancia de una presencia atenta y de favorecer la comunicación verbal y no verbal. Se resalta que los agentes educativos están prestos a la

validación de las emociones en diferentes situaciones: responden con disposición ante accidentes o situaciones conflictivas, continúan o inician una conversación, establecen contacto visual y corporal.

Se propone a las familias la observación de los gustos y disgustos en una vivencia de la estimulación como un espacio de juego, donde es indispensable la disposición de los participantes. Se realiza énfasis en evitar la realización de ejercicios o movimientos bruscos posterior a la alimentación. Hay omisiones y silencios por parte de los educadores físicos ante algunas solicitudes de los profesionales de otras áreas disciplinares que representan incomodidad a los niños, por ejemplo: se moviliza a los niños que se encuentran dormidos para dar cumplimiento a la planeación, o se observa que el juego o la actividad programada prevalece sobre la manifestación de desagrado del niño o la niña. Esto último podría admitir que el momento de la alimentación prevalece sobre el momento de sueño.

En el desarrollo de algunas actividades se evidencia la participación de los niños, por ejemplo: los niños van por los cuentos, por los trabalenguas que van a leerles las madres. Frente al espejo se pregunta ¿Cómo se llama el niño? El niño responde con su nombre, sea porque lo mencionan las familias o porque se da lugar a que el niño lo haga. En una actividad donde las familias deben contar un secreto, también lo comparten con los niños y las niñas. En el desarrollo de ejercicios motrices los bebés son tomados como modelos de la actividad y reciben agradecimiento de parte de los agentes educativos por haber participado. Se motiva a las familias a hablar con los niños y las niñas en las actividades.

A continuación, se presenta a modo de nube de palabras cada uno de los aspectos mencionados anteriormente aparecen como prácticas que se relacionan con el reconocimiento del niño como un sujeto de derecho y en la tabla la frecuencia y su porcentaje.

Tabla 6 Elementos observados del Niño como sujeto de derechos

Niño como sujeto de derechos	Cantidad de EF /14	%
Se incluye en las actividades	6	42,86
Lenguaje con perspectiva de género	5	35,71
Es llamado por su nombre	4	28,57
Se promueve ser nombrados positivamente	4	28,57
Se reconoce su singularidad	4	28,57
Participa en el saludo	3	21,43
Se valida emocionalmente	3	21,43
Se establece contacto corporal y visual	3	21,43
Comunicación con el bebé	3	21,43
Recibe aplausos y aprobaciones	2	14,29
Se brinda atención a las necesidades	2	14,29



5.1.3 Corresponsabilidad.

El fomento de la corresponsabilidad se evidencia en la totalidad de los agentes educativos observados, esta característica se relaciona especialmente con la solicitud de las fotocopias de los documentos relacionados con la garantía de los derechos de los niños y las niñas: registro civil, crecimiento y desarrollo, carnet de vacunas, entre otros. Los cuales sirven de soporte para poner al día el sistema de información y realizar seguimiento a las familias, quienes deben llevar los documentos actualizados a cada encuentro o enviar la fotografía o el documento escaneado. Además de brindar ruta en caso de vulneración y de promover la garantía de derechos de los niños y las niñas desde la gestación al orientar a las madres para registrar a los niños en el primer mes de nacido y demás procedimientos para la afiliación a salud, realizando la diferencia del Sistema de Identificación de Beneficiarios –SISBEN–.

Como temática de algunos de los encuentros educativos aparece la prevención del abuso sexual y el maltrato infantil, en el espacio educativo se propone hablar con el bebé cada vez que se le quita la ropa explicando para qué se está haciendo. Se brindan las rutas de atención, incluyendo los lugares a los que hay que dirigirse y los teléfonos de contacto según las características de cada caso.

El programa Buen Comienzo promueve la alimentación como garantía de la salud de la madre gestante y lactante y de los niños y las niñas, al otorgar un complemento alimentario correspondiente a las necesidades nutricionales según el momento del desarrollo. Los agentes educativos recuerdan a las familias las fechas en las que este es entregado mes a mes, recordando que reclamarlo hace parte de la gestión familiar. Además, la lactancia materna es una de las temáticas que aparece en forma de sugerencias o como tema central en los encuentros educativos. La salud también se promueve al invitar a las madres a estar atentas a su cuerpo y el de los niños y las niñas. Se promueve la solicitud de citas para realizar tamizaje visual y auditivo, control prenatal y de crecimiento y desarrollo, además de las consultas odontológicas y se invita a las mamás a que escriban sus compromisos en la disminución de los factores de riesgo.

Los agentes educativos nombran al Estado como garante de bienestar de las madres gestantes promocionando la oferta de Actividad Física que ofrece el INDER para esta población. Además, promocionan la atención en salud cuando presentan signos o síntomas de alerta.

Se invita a las familias a la permanencia y constancia en el Programa, brindando opciones de participación en diferentes fechas u horarios, en caso de que se les presenten novedades que les impidan asistir a algún encuentro, garantizando de esta manera el derecho a la educación. Se promueven los espacios de juego desde la gestación como ejercicio del derecho a la recreación y como posibilidad de establecer el vínculo afectivo desde antes de nacer.

Los agentes educativos invitan a las familias a reconocer su territorio y hacer uso de los escenarios cercanos, por ejemplo: la ludoteca, los parques, las bibliotecas donde pueden prestar libros, a su vez a disfrutar de las actividades, culturales, deportivas y recreativas que se ofertan desde la Alcaldía. Se explica cómo funcionan las PQRS (Peticiones, Quejas, Recursos y Sugerencias) como mecanismo de control en caso de vulneración de derechos.

Tabla 7 Elementos observados de la Corresponsabilidad

Corresponsabilidad	Cantidad de EF /14	%
Solicitud de documentos	14	100,00
Promoción de los derechos	6	42,86
Gestión familiar-Usos PQRS	5	35,71
Oferta de programas	5	35,71
Rutas de atención	2	14,29



5.1.4 Prácticas educativas en co-labor con las familias.

El 93% de los educadores físicos activan los saberes previos de las familias por medio de preguntas o provocaciones, esto sucede generalmente como manera de introducir un concepto, un saber o dar apertura a la temática a desarrollar. Este ejercicio puede acompañarse de elementos que se relacionan con la temática, por ejemplo: la ambientación del espacio, el uso de emoticones para representar las emociones, canciones que se pausan para observar pistas que acercan a los participantes al tema. Se encuentra una buena respuesta por parte de las familias a excepción de la comunidad indígena en las que no se encuentran respuestas.

La pregunta también aparece como oportunidad para que las familias propongan acciones, o comenten cómo desarrollan el tema en su cotidianidad, por ejemplo: ¿Qué hacen en casa para comunicarse? ¿Cómo podemos reemplazar los elementos que tenemos en el encuentro? ¿Cómo podemos cambiar los grados de dificultad en los retos motores? ¿Qué hacemos con las manos? Las familias responden que hacen masajes, cosquillas y expresiones de afecto, ante estas respuestas se van desarrollando las propuestas. La profesional psicosocial dice que otras mamás dijeron que pegar, la educadora física lee un cartel que dice mis manos son la única parte del cuerpo que uso para interactuar con los demás, saludar, por ejemplo.

Se desarrollan estrategias para favorecer algunas prácticas familiares por medio de campañas por ejemplo “El que quiera teta no la deje quieta” Como una acción para la promoción de la lactancia materna desde el estímulo, ya que, a mayor succión, mayor producción y una manera de indagar por la experiencia de la lactancia.

Se usan los casos como medio para llegar a los saberes familiares. Uno de los educadores físicos indaga por lo que las familias saben acerca del cerebro, ante el silencio de las familias la AE psicosocial pregunta ¿No quieren pensar? Y posteriormente nombra que si no responden deben realizar 200 abdominales.

En un juego que fue otorgado por el programa Buen Comienzo se encuentran tarjetas con preguntas y respuestas preestablecidas y otras ante las que las familias deben elegir entre falso y verdadero para lograr el avance en el tablero, por ejemplo:

- Pregunta: ¿Si no se puede alimentar directamente al pecho al bebe, cual es la mejor manera de hacerlo? Respuesta: Se debe usar jeringa, vaso o cuchara para ofrecer los líquidos.
- En mi hogar se llevan relaciones armónicas, lo que ha favorecido mi bienestar físico y emocional en el proceso de gestación. Verdadero.
- En nuestra casa la hora de la alimentación reúne a la familia. Verdadero.

El juego también contiene bonos de salvación, que se conservan para evitar la penalidad de la casilla roja.

- Siempre estuviste pendiente de asistir a los controles prenatales y seguir las recomendaciones del personal de salud, tu hijo ha nacido saludable y el parto no tuvo mayores complicaciones. Verdadero.
- Tu pareja siempre ha tenido el tiempo y la disposición para acompañarte a los controles prenatales. Verdadero.
- Antes de la gestación tenías un peso adecuado para tu estatura, y sabes que el proceso de la lactancia materna exclusiva hasta los seis (6) meses de edad de tu hijo puede favorecer que vuelvas a ese estado Verdadero.
- Tú y tu familia siempre le han hablado a tu hijo de forma clara y coherente, por eso tu hijo ha empezado a hablar rápidamente y de forma bastante comprensible. Verdadero.

- Las labores en el hogar que antes durante tu gestación eran compartidas, ahora están muy en manos de tu pareja, lo que te permite tener más momentos de descanso. Verdadero.

La pregunta como una de las herramientas movilizadoras del saber de las familias, actúa como pieza multipropósito introduciendo conceptos, otorgando pistas y dibujando posibles caminos a partir de las respuestas dadas por las familias. La posibilidad que se presenta a las familias de modificar las prácticas está dada en términos de reinventar canciones, proponer acciones motrices y declarar las necesidades o intereses para futuras actuaciones.

Tabla 8 Elementos observados de las Prácticas educativas en co-labor con las familias

Prácticas educativas en co-labor con las familias	Cantidad de EF /14	%
Pregunta como mediación de saberes	10	71,43
Recomienda actividades en casa	9	64,29
Modificar canciones	7	50,00
Proponer acciones motrices	5	35,71
Valoración del encuentro- Aprendizajes	5	35,71
Respeto a las prácticas de las familias	4	28,57
Anima la participación	4	28,57
Experiencias de la familia como un saber	2	14,29
Crear sin prototipos	2	14,29
Extensión de saberes a otros ámbitos	1	7,14



5.1.5 Prácticas educativas como acción social.

El 57% establece acuerdos para el desarrollo de las prácticas, se llega a ello por medio de preguntas que guían las respuestas ¿cuáles acuerdos son necesarios para el desarrollo del encuentro? Los acuerdos se presentan en paletas o imágenes visibles de forma permanente y se utilizan en el momento de inicio y en la realización de las actividades, por ejemplo: utilizar canciones para que acompañen la realización de las manualidades y su finalización indica el término del tiempo. La recepción de los profesionales en el encuentro educativo en el hogar se establece como acuerdo de participación en el Programa.

El 93% utiliza formas de representación o explicaciones, para hacer las temáticas comprensibles. La historia de los maestros o de los participantes se propone como apertura de los temas y manera de generar identificación con las familias, a esto se suma un buen sentido del humor y un lenguaje cercano, amable y claro. Se utiliza lenguaje simbólico por ejemplo el uso de vacunas de colores para ejemplificar su importancia. Además, aparecen los cuentos y las canciones como posibilidad de generar reflexiones en las temáticas desarrolladas.

Se observa el uso de gestos y movimientos como demostración de las acciones propuestas. Se propone en algunos juegos que los niños y las niñas representen personajes. Es habitual el uso de canciones, analogías y cuentos que generan reflexiones en torno a la propuesta educativa. En la creación de elementos se llevan muestras como ejemplos de la actividad, o elementos de material reciclable que se pueden usar como juguetes.

El 79% sitúa las prácticas en el contexto familiar, social y cultural en el que se desarrollan, en el espacio del saludo se retoman sucesos o acontecimientos como enfermedades, citas, mudanzas, entre otras actividades de la vida cotidiana de las familias. Se observa que se toman en cuenta las características de las familias, por ejemplo, algunas temáticas como la magia de las palabras surge a partir de que durante los encuentros educativos en el hogar se identifica que algunos niños tienen pocas palabras en su repertorio de comunicación. Además, se usan palabras como ¿Quién recuerda una canción que le cantaron en la infancia? para poner en contexto el

desarrollo del encuentro o iniciar el saludo. Se utilizan canciones adaptadas que están de moda (Germán es el man) para realizar los "lacta- aeróbicos".

Como exigencia técnica del Programa ha de construirse y mencionarse el protocolo de seguridad al inicio de cada encuentro, se nombran los espacios en los que es seguro estar en caso de eventos fortuitos, como balaceras, terremotos y otros. En uno de los puntos de atención esta actividad se acompaña con palabras como "las balas perdidas siempre encuentran la cabeza", además "no salgan tarde de la noche, que esto ha estado muy caliente" JCA COM 60.

En el trabajo con población indígena se observa que el educador físico HAG COM 10 usa en la canción de saludo palabras propias de la comunidad. Se encuentra un hombre (compañero de una de las participantes) que hace de traductor y genera la autoridad o la confianza necesaria para que las mujeres accedan a realizar las actividades. Se inicia un tejido a medida que se van realizando preguntas acerca de los rituales de navidad, el compartir como familia y comunidad, si les trae el niño Dios o realizan las novenas de navidad. El líder interviene hablando en su lengua cuando nota que las mamás no prestan atención.

JRC COM 6 menciona que no hay manuales para ser mamás, entre culturas las prácticas son diferentes, pone como ejemplo que la atención de madres venezolanas, le ha posibilitado identificar que no brindan especial interés a la dieta o periodo del puerperio, aclara que si las prácticas generan bienestar a las familias no duden en hacerlo. Además, se invita a reconocer las formas en las que otros familiares cuidan y acompañan, como respuesta a las formas en las que fueron criados y por eso las expresiones con los niños pueden ser diferentes, promueve la comprensión de esas diferencias e invita a que la familia participe de estos espacios de construcción.

El 64% de los agentes educativos posibilita la construcción individual y colectiva de significados, en las construcciones de las familias, por ejemplo: RLS COM 2 propone la botella de la calma que generalmente se realiza para los niños y las niñas se invita a los participantes a asociarlo con algo que los tranquilice y la utilicen en diferentes momentos del día. JCA COM 60 en una de las actividades se invita a las familias inventar una palabra que no exista y dotarla de significado. Posteriormente hacer una canción colectiva que incluya las palabras nuevas, luego se incluye el ritmo. MAC COM 80 Entrega a las mamás una cinta azul, a la cual ellas atribuyen los

significados y lo comparten con otra familia. "Que a su niño se le alivie el pie, que salgan adelante y les vaya muy bien" Se propone valorar la música por lo que significa para cada participante y se agrega "La armonía viene del corazón. Por lo que es importante disponerse a cantar y llevar el ritmo que tenemos dentro". Se aprecian relaciones metafóricas, por ejemplo, el hilo con el vínculo afectivo, el tejido con la red protectora, la vacunación simbólica, el contacto como lenguaje afectivo, entre otros.

Se realizan propuestas para continuar favoreciendo la temática en espacios diferentes al encuentro educativo, se invita a que los aprendizajes se materialicen en acciones concretas, además que sean compartidos no solo con los bebés, sino además llevarlos a otros ámbitos familiares, sociales, laborales. Se brindan orientaciones para replicar las actividades y seguir jugando en casa ampliando la gama de posibilidades a lo que se evidenció durante el encuentro. Se propone que el grupo se reconozca como una familia, para cumplir retos y acompañarse en el proceso, donde se construyen vínculos como redes de apoyo.

Tabla 9 Elementos observados de las Prácticas educativas como acción social

Prácticas educativas como acción social	Cantidad de EF /14	%
Cuentos y canciones	13	92,86
Analogías y metáforas	11	78,57
Protocolo de seguridad	10	71,43
Establece acuerdos	7	50,00
Tema como respuesta a la necesidad de las familias	5	35,71
Utiliza ejemplos	3	21,43
Fomenta la cultura	3	21,43
Utiliza chistes o el sentido del humor para acercarse a las familias	2	14,29
Palabras con significado	2	14,29
Representación corporal de los ejercicios propuestos (expresión corporal)	2	14,29
Juguetes con material reciclable	2	14,29



5.1.6 Interacciones de cuidado, acompañamiento y provocación.

El 93% de los educadores físicos favorecen interacciones de cuidado y autocuidado, esto puede encontrar sustento en diversas prácticas; están atentos a las posturas, brindando recomendaciones ante los desplazamientos y orientando cada uno de los ejercicios corporales y acciones técnicas en la realización de masajes. Proponen el juego como escenario propicio para aprender a cuidar y ser cuidados. Asociado al momento del desarrollo de los bebés, se orienta acerca de su dependencia de los cuidados de las mamás, por lo que se observa la promoción y realización de diversas prácticas asociadas al cuidado y al autocuidado.

La lactancia materna florece de nuevo como el mejor alimento durante este momento de la vida, teniendo en cuenta que van a tener el resto de la vida para comer otros alimentos, además se establece como forma vinculante y como interacción de cuidado y de autocuidado, amplificando el conocimiento de las familias acerca de los beneficios de esta práctica tanto para la madre como para el bebé.

Se propone que cuando vayan a desvestir a los niños se debe evitar la presencia de los miembros de la familia para mantener la privacidad. Se realiza el ritual de limpieza antes de la toma de peso y talla, entregando un pañito para la limpieza de los bebés, recomiendan que los pañales deben estar limpios, no sólo para este momento, si no estar atentos para evitar una dermatitis o una pañalitis, como enfermedades comunes en estas edades.

Se realizan ejercicios simbólicos que permitan la comprensión del cuidado desde la palabra: la lectura de poemas, cantos, como posibilidades de brindar calma. A su vez se invita a dar lugar a situaciones que para el niño sean importantes, no obviarlas o ignorarlas. Se simboliza el tejido como una red protectora que inicia con la mamá y el papá, a la vez que puede estimular la motricidad de los niños. Se incluye a las mamás en las interacciones de cuidado, el “entre ellas” surge como manera de cuidarse, despedirse con un abrazo o una caricia.

Se promueven acciones de cuidado correspondientes a la prevención de los factores de riesgo, desde allí el cuidado es un factor protector en la gestación, sin embargo, el énfasis de la propuesta es desde el riesgo. Dentro de las actividades se observa especial atención al uso de los

materiales y a la disposición de los espacios para evitar accidentes, aunque algunos escenarios no se encuentran en condiciones óptimas para el desarrollo de los encuentros.

Se utilizan recursos audiovisuales, canciones y cuentos para promover el vínculo afectivo, abordar temáticas como la prevención de abuso sexual y los derechos como forma de cuidar y ser cuidado.

En temáticas susceptibles para las familias se propone cuidar la identidad de las personas que hacen parte de las historias poniendo los sucesos a personajes ficticios evitando poner en evidencia personas de la familia o de la comunidad.

El 50% de los educadores físicos indaga por los aprendizajes de las familias generados en el encuentro educativo, además de lo que les gustó o les disgustó. Para ello usan la pregunta y en ocasiones entregan elementos para que escriban las respuestas. También se retoman aprendizajes de otros encuentros educativos para resolver inquietudes de las familias, o se permite a las familias contextualizar el tema a otras mamás en los casos en los que llegan posterior al inicio del encuentro.

El 71% permite a las familias modificar la propuesta educativa, por ejemplo: Las familias construyen canciones donde incluyen palabras nuevas o cambian los ritmos y movimientos, eligen las acciones del saludo y las maneras en las que desarrollan las manualidades o actividades creativas. En una actividad se pregunta a las familias por las canciones de su infancia, sin embargo, en el momento de la actividad se canta una canción que se tenía programada.

El 100% acepta y anima la participación en los diferentes momentos de la proyección educativa, realizando invitaciones constantes a mantenerse conectados con la propuesta de diferentes maneras según la decisión de las familias. Se invita al reconocimiento del escenario o la identificación de la temática. Se realiza repetición de las estrategias que generan mayor disfrute o con intención de favorecer recordación y habilitar la capacidad de realizarlas sin acompañamiento de los agentes educativos, de la misma manera se evitan acciones en las que las familias no se sientan cómodas, por ejemplo, quitarse los zapatos, cantar o realizar alguna actividad específica.

Se motiva de forma constante el compartir de las experiencias, se propone a las familias a demostrar como estimulan a los bebés en casa, se encuentra validación de las decisiones y acciones de los participantes. Ocasionalmente se da espacio para contarse secretos, o compartir con otras mamás sin intervención de los agentes educativos, esta estrategia promueve un “tiempo fuera” de la actividad para retomar la proyección de la experiencia con mayor atención.

El 71% de los educadores físicos observados promueven interacciones de acompañamiento y presencia en la atención a las necesidades realizando actividades que generen bienestar de los participantes. Estas prácticas se pueden evidenciar especialmente en la organización previa del espacio, en la disposición de elementos, juguetes o instrumentos musicales para la atención de los niños y niñas del programa y para los invitados, especialmente cuando ellos se presentan irritables o de mal humor, lo cual favorece el desarrollo de los encuentros. Se invita a las familias a estar atentos a la forma en que a los niños y las niñas les gusta aprender, si es más visual, kinestésico, entre otros y a estar disponible para jugar a las horas en que el niño lo disfrute más.

Se observa acompañamiento en situaciones especiales que requieren presencia, incluso si ello implica ausentarse un poco del encuentro educativo. También se observa que se realiza encuadre a las familias que no llegan a la hora que inicia el encuentro. Se propone a las familias la observación y atención a los ritmos del bebé como oportunidad de identificar anomalías y evitar llevarlos a urgencias en todos los momentos.

En el acompañamiento realizado a la población indígena la cantidad de participantes supera el doble de lo que se recibe en los grupos tradicionales, a ello se suma que asisten los niños de cada grupo familiar, en este caso se observa escasa supervisión de los adultos, por lo que los niños y las niñas se golpean, se suben a espacios altos, o se exponen a peligros. Es particular que los pechos de las mujeres están disponibles para la lactancia en el momento en que los niños lo solicitan.

Se utiliza un mural donde las familias pueden expresar sus emociones y sentimientos, esta información se toma como oportunidad de estar atentos a las necesidades de los participantes.

Uno de los educadores físicos de los agentes educativos observados expresa que "no existe un mejor manipulador que el llanto de un recién nacido" MAC COM 80 agrega que los bebés no se van a reventar por llorar y explica que lo malo de que el niño lllore es que sea ignorado. Afirma no estar de acuerdo con la práctica del colecho, es decir con la decisión de las familias a dormir con el bebé, ya sea en la misma cama o en camas contiguas. Sin embargo, no presenta argumentos que acompañen su punto de vista. Este tipo de apreciaciones dejan entrever los riesgos de abordar un campo de saber diferente al disciplinar, en ocasiones se acompaña a las familias a través de las opiniones personales con ausencia de formación académica. Sin embargo, el hecho de contar con el apoyo de un compañero de otra área en el desarrollo de los encuentros ha de convertirse en oportunidad de discusión y no de omisión. Se proponen acompañamientos donde el saber se apoye

de ambos profesionales y además cuente con los saberes y opiniones de las familias y no se quede en solo una de las partes.

En contraste de forma general se les propone a las familias estar atentas al llanto de los niños y las niñas como forma de comunicación, por lo que se ha de evitar dejarlos llorar por tiempos prolongados, además se orienta el uso de la palabra clara y la comunicación constante.

El 71% de los educadores físicos promueve interacciones de provocación y experimentación a través de generar o disponer la oportunidad para vivenciar diferentes experiencias, entre las cuales se destacan las actividades de expresión de emociones, comunicación no verbal y ejercicios de estimulación, haciendo uso de metodologías o materiales como marcos de fotografías, ritmos musicales, canciones, plumas, hojas y crayolas. Cada interacción se presenta como provocación para realizar estas prácticas en la casa, por ejemplo, uno de los educadores físicos presenta una biblioteca hecha con cajas de cartón enseñando a construir una biblioteca para los niños y las niñas, permite a cada niño escoger el libro que desee y explorarlo en familia. Se realiza invitación a participar de otros programas como actividad física para madres gestantes, donde se trabaja además con madres posparto para la recuperación física.

En el 7% de los casos los materiales no se encuentran disponibles al alcance de los niños y las niñas, a pesar de que la instrucción de la actividad invita a darle participación en la construcción de la manualidad y se recomienda a las madres darle un lugar de valor a lo que hacen los niños en su juego simbólico y en sus prácticas de exploración. "Al explorar con pinturas a veces no dejamos a los niños, nos empeliculamos y no jugamos con ellos" JRC COM 6.

En una de las orientaciones se invita brincar, las mamás se ven tímidas para la realización de este tipo de acciones en las cuales se involucra el cuerpo, sin embargo, sonríen frecuentemente y terminan agradeciendo este tipo de espacios.

Tabla 10 Elementos observados de las Prácticas educativas e interacciones de cuidado, acompañamiento y provocación

Prácticas educativas e interacciones de cuidado, acompañamiento y provocación	Cantidad de EF /14	%
Ambientes seguros y creativos	13	92,86
Palabras que abrazan	7	50,00
Cuidado del cuerpo	6	42,86
Juego y movimiento	6	42,86
Interés a las necesidades de las familias	6	42,86
Fomenta la disposición de los adultos hacia los niños y las niñas	5	35,71
Promueve la exploración y elección	4	28,57
Lactancia materna	4	28,57
Usa materiales como provocación	3	21,43
Invita al autocuidado	2	14,29
Comunidades protectoras	2	14,29
Los derechos	2	14,29
Prevención de riesgos	1	7,14



5.2 Las prácticas educativas en las manos de los profesionales

Los registros de la experiencia de los educadores físicos constituyen un ejercicio narrativo y reflexivo. El análisis de su contenido reafirma algunos elementos que fueron presentados como resultado de la observación y da lugar a nuevos atributos relacionados a cada categoría. A continuación, se presenta la descripción según los momentos del desarrollo. Finalmente, la información se apoya con las tablas y las nubes de palabras.

5.2.1. Atención interdisciplinaria

El 66% de los registros tienen elementos que referencian cómo se vivencia la atención interdisciplinaria desde la gestación. Momento vital en el que se encuentran enlaces de temáticas de diferentes áreas disciplinares; el desarrollo intrauterino y el vínculo afectivo a partir de la

música. Las vacunas y el buen trato. Además, se encuentra temas asociados a la salud de la mujer gestante como: lectura del carnet prenatal, orientaciones sobre el alto riesgo obstétrico, signos de alarma, la garantía de derechos en salud, tamizaje visual, auditivo y bucal, lactancia materna, hábitos alimentarios e inteligencias múltiples, las pataletas y la expresión de emociones.

Se resalta el juego como un saber de los educadores físicos, quienes refieren que es una actividad irremplazable para desarrollar la capacidad de aprendizaje del niño, además de presentarse como oportunidad para el ejercicio de servir y devolver, ya desde sus primeros juegos, se motiva a las familias a la interacción y respuesta. Mencionan además un amplio conocimiento de sus beneficios, el juego es promovido como un medio de expresión y de maduración en el plano físico, cognitivo, psicológico y social. Se comparte con las familias las posibilidades de juego desde sus tipologías; individuales, tradicionales, etc. Además, se comparte con las familias la elaboración de juguetes con objetos susceptibles de ser utilizados como tal.

La actividad física aparece como una temática que se promueve especialmente durante la gestación, asociada a la preparación del parto, a la salud física y la emocional. Su práctica se propone como opción para contrarrestar los cambios y malestares propios del estado gestacional. Se desarrollan conceptos de fuerza, fuerza en resistencia, carga, intensidad, y flexibilidad orientados a disminuir las dolencias lumbares y disminuir la fatiga de diferentes segmentos musculares. Se registran actividades que pueden mejorar la irrigación sanguínea, la ventilación pulmonar y disminuir el dolor. Se expone la importancia de realizar ejercicios de relajación y caminar para mitigar el estrés postural y mejorar la circulación. Se enseñan posturas adecuadas y movimientos contraindicados. Se acompaña la propuesta con el manejo y la conciencia de la respiración.

En los registros se encuentran referencias en torno al desarrollo intrauterino, por ejemplo: “Algunas madres preguntaron a partir de ¿cuándo pueden sentir los niños que los tocan y ver la luz o abrir los ojos?, a lo cual se les responde que según algunos teóricos a partir de la semana 12 pueden sentir estímulos externos y a partir de la semana 20 pueden ver la luz”. Se dan orientaciones para realizar estimulación prenatal, asociando las actividades a la promoción de la salud visual y auditiva.

De forma paralela al desarrollo fetal se aborda la cronología de las emociones presentadas en la madre por trimestre, dando lugar a las familias a nombrar las emociones primarias presentadas, vinculando al bebé y generando estrategias de afrontamiento; con el fin de que estos cambios emocionales sean más fáciles de manejar.

Se resaltan voces de las familias gestantes quienes manifiestan agrado por las temáticas de estimulación visual y auditiva. Gracias a la variedad de opciones que se presentan para interactuar con los bebés. Además, los educadores físicos refieren los aprendizajes de las familias “Las madres gestantes adquieren conocimientos acerca de la motricidad, diferenciando entre la motricidad fina y motricidad gruesa” JAC COM 13.

Se describen diferentes maneras de generar estimulación en pro de favorecer el desarrollo del bebé, como una motivación de las prácticas “propiciar medios para que las familias tengan conocimiento de cómo realizar todo este tipo de prácticas y evidenciar que realmente si las hacen, es gratificante para nuestro quehacer como agentes educativos” JAP COM 60.

Se realiza una manualidad que tiene como finalidad que las familias gestantes encuentren un lugar para organizar pequeños objetos que pueden generar accidentes “hay elementos que se deben tener en cuenta en cada una de las familias, para evitar situaciones de peligro a causa de un accidente al interior del hogar, ahora que están en periodo de gestación, o cuando nazcan sus bebés” NBV COM 5.

El 57% de los educadores físicos presenta elementos que se relacionan con la categoría de atención interdisciplinaria en sus registros de la experiencia para la población lactante. Abordando temas de otros saberes disciplinares tales como: La música como mediadora del desarrollo infantil y el vínculo afectivo, la implementación de hábitos y rutinas, la adquisición del lenguaje del niño y la niña, cambios emocionales en la lactancia, depresión posparto y manejo de las necesidades básicas del bebé (hambre, sueño, calor) a través de su expresión corporal, o del llanto. Las inteligencias múltiples, donde la inteligencia intrapersonal e interpersonal se relacionan con el trabajo de esquema e imagen corporal.

También se abordan temas de salud visual y auditiva que se enlazan con la estimulación de los sentidos, el reconocimiento del entorno y las relaciones sociales. “En los encuentros expresan

las mamás “como leo un cuento, si yo no sé”, ¿Cómo hago sino tengo tiempo profe ni cuentos para niños en mi casa?” MAC COM 80, por lo que también se registran formas de estimulación del lenguaje a través de cuentos, poesía, trabalenguas, entre otros. Dentro del tema de estilos de vida saludable “se abordan los hábitos alimentarios que deben implementar según su estado fisiológico y la de su bebe dependiendo de su estado nutricional (niño obeso, de bajo peso y normal)” JMM COM 8.

Hay meses donde por disposición del programa se desarrolla una temática específica, por ejemplo:

En los encuentros de estimulación del mes de Agosto se abordó la temática de la lactancia materna generando un espacio de reflexión donde las familias pudieron comprender la importancia que tiene para el desarrollo de los niños y niñas, implementar la lactancia materna exclusiva durante los primeros seis meses de vida y que desde ahora se puedan ir apropiando de esta práctica, permitiendo que se vayan familiarizando con la técnica (posturas) y con las diferentes acciones que fortalecen el acercamiento afectivo entre la familia y el bebé (NEP COM 9, 2018).

Se toma la voz de uno de los profesionales quien describe el ejercicio de la interdisciplinariedad como una forma de responder a las necesidades de las familias:

Dentro de los encuentros educativos en el hogar el profesional indiferentemente a la profesión que ejerza debe de empoderarse de aquellas situaciones que las familias viven a diario, buscar la mejor manera de orientarlas, ayudarlas, escucharlas, esto no significa entrar a querer hacer el trabajo del otro profesional o agente educativo, significa tomar con respeto, afecto y compromiso la esencia de cada familia para brindarle lo mejor que desde la modalidad se quiere pretender (PJR COM 4, 2018).

El periodo de tiempo posterior al parto se encuentra como temática desarrollada y descrita uno de los registros:

Dentro de este encuentro como agentes educativas nos dimos cuenta que el puerperio, la dieta, los 40 días, el periodo posparto, es poco mencionado pues pasa desapercibido por parte de las personas que están alrededor de la mamá y por ende la mamá

gestante no dimensiona este nuevo camino y mucho menos está preparada para caminarlo (PJR COM 4, 2018).

Dentro de las temáticas del saber profesional del educador físico se abordan las posturas del cuerpo de los niños y las niñas y de las madres en el uso de fulares. Se desarrollaron actividades de estimulación y la creación de juguetes con materiales reciclables o de uso convencional. Se promueven prácticas con intención de favorecer el desarrollo psicomotor abordando lo que se propone desde los hitos del desarrollo, según el ciclo vital, los reflejos, las habilidades motoras, como el giro, la sedestación y el inicio del gateo, entre otros. Se propicia la exploración y observación de diferentes elementos que estimulen la motricidad fina en los niños y las niñas de hasta los 6 meses. Los movimientos asistidos y las canciones de movimiento.

Las actividades rítmicas se acompañan de tambores, canciones musicalizadas, cantos o construcción de instrumentos con las familias, palmas, sonidos corporales, gestos y movimientos con todo el cuerpo.

Se abordó el tema de estimulación sensorial, utilizando los diferentes instrumentos musicales, como el xilófono, las maracas, el tambor, el triángulo y la caja para de esta forma lograr diferentes maneras de interacción amorosa con los bebés, acompañados de canciones y movimientos articulares (SML COM 15, 2018).

El 50% de los educadores físicos refleja elementos asociados a esta categoría en los niños y niñas de 7- 12 meses, se retoman las descripciones de la población lactante, como novedad se registra:

Se pretende que las familias tengan otra perspectiva del significado de acompañar el proceso de crianza de los hijos en el cual se involucre la figura paterna, por ejemplo, así como que el buen trato implica tener disponibilidad de acompañamiento en cada etapa del desarrollo de los niños y niñas. Pensando en la importancia que tiene este ciclo vital quizá porque es en el cual los niños muestran más pataletas y rabietas es quizás donde más los padres deben implementar pautas adecuadas que contribuyan a una autoridad asertiva (DMG COM 3, 2018).

Se mencionan estrategias de estimulación sensorial que favorecen el vínculo y aportan al desarrollo emocional y social, además de ejercicios para la conquista de la marcha respetando los intereses de los niños, favoreciendo la confianza y la coordinación en los movimientos.

El juego es nombrado como “una herramienta fundamental de los procesos de aprendizaje de niños y niñas, que es un aliado dinamizador de todos en los diferentes momentos dentro y fuera de los encuentros educativos” JAP COM 60.

Además, se abordan temas de otros saberes disciplinares:

Se sensibiliza a las madres sobre la importancia de incluir todos los grupos de alimentos, ofrecer gran variedad en las diferentes preparaciones y ofrecer los alimentos con mucho amor y paciencia. Las madres expresaron algunas dudas e inquietudes relacionadas con la alimentación complementaria y se resolvieron de forma efectiva (JMM COM 8, 2018).

Se trabajan las habilidades cognitivas por medio de la literatura y se abordan las inteligencias múltiples. Se promueven valores familiares relacionados con la crianza, la rutina de cuidado y sueño a favor del desarrollo infantil.

El 47 % describen elementos asociados a la atención interdisciplinaria en la población de 13 a 24 meses. Se registran descripciones de las poblaciones anteriores y se agrega que en esta etapa “En su desarrollo físico se muestran muchos avances caminan, corren, encajan, chutan y lanzan las pelotas, dialogan con sus pares y adultos significativos, son mucho más sociables y comparten sus juguetes” SML COM 15.

Se abordan estrategias para estimular el desarrollo infantil desde todos los ámbitos y dominios. Además, se orienta a las familias a generar espacios significativos, a crear escenarios de juego.

A continuación, se presenta la tabla 11 y 12 de las nubes de palabras que registran los conceptos agrupados en esta categoría. Se aclara que se desarrolló el ejercicio discriminando los ciclos vitales o momentos del desarrollo, sin embargo, no se observan diferencias significativas en la información registrada, siendo la gestación del ciclo en el que se reflejan otros conceptos.

Tabla 11 Elementos registrados de la Atención interdisciplinaria: Saberes disciplinares del educador físico

Atención interdisciplinaria Saberes disciplinares del educador físico	Cantidad de EF /30	%
Estimulación sensorial	8	26,67
Juegos y juguetes	7	23,33
La actividad física	7	23,33
Desarrollo intrauterino	5	16,67
Motricidad infantil	4	13,33
Desarrollo infantil	4	13,33
Preparación para el parto	3	10,00
Noción de cuerpo: Esquema, Imagen, Consciencia corporal	3	10,00
Educación postural	2	6,67
Expresiones motrices	1	3,33
Estimulación prenatal	1	3,33
Relajación y respiración	1	3,33



Tabla 12 Elementos registrados de la Atención interdisciplinaria: Saberes interdisciplinares del educador físico

Atención interdisciplinaria Relaciona su conocimiento profesional con saberes de otras disciplinas	Cantidad de EF /30	%
Cambios en la gestación	8	26,67
Emociones	6	20,00
Música	6	20,00
Pautas de crianza	6	20,00
Vínculo afectivo	4	13,33
Lactancia Materna	4	13,33
Garantía de derechos	4	13,33
Factores de riesgo en la gestación	3	10,00
Salud visual, auditiva, bucal	3	10,00
Prevención de accidentes en el hogar	3	10,00
Desarrollo del lenguaje	2	6,67
Habilidades sociales y cognitivas	2	6,67
Hábitos alimentarios	2	6,67
Inteligencias múltiples	2	6,67



Valores	1	3,33
Buen trato	1	3,33
El puerperio	1	3,33
Prácticas AIEPI (Atención Integral a las Enfermedades Prevalentes en la primera infancia)	1	3,33
Vacunación		
Lectura del carnet prenatal	1	3,33

5.2.2. Niño como sujeto de derechos

El 20% de los educadores físicos hacen referencia en sus escritos a esta categoría en la población gestante. En sus registros se encuentra que se promueven prácticas en las familias que tienen intención de favorecer el reconocimiento de los niños y las niñas: según la edad gestacional reconocer el género del niño y la niña, se motiva a tener un nombre.

En una de las reflexiones se encuentra la expresión “es evidente que el canto no es usado como herramienta por muchas de ellas, puesto que refieren sentirse mal al cantarle al bebé, puesto que les cuesta reconocer su existencia” JAP COM 60, quizás sea esta idea la que genere en los educadores físicos la motivación para describir actividades con propósito de que las familias establezcan rutinas de comunicación: saludo a través de canciones, ejercicios de estimulación táctil que posibilitan interacción entre la madre y bebé, ampliando el reconocimiento de que el bebé dentro del vientre es perceptivo, intuitivo, sensorial, capta las emociones y los sentimientos transmitidos por ellas. Los movimientos intrauterinos además de ser una manera de comunicación se asocian a la salud del bebé.

Se posibilitan discusiones en torno a si el vínculo se da cuando el bebé nace o durante el vientre, esta discusión tiene como respuesta que se da desde antes de que el bebé nazca, pues algunas madres comparten su experiencia de cómo el bebé se mueve cuando comen algún alimento o escuchan la voz de alguien. JFP COM 70 refiere que una de las madres expresa: “debido a que mi trabajo es nocturno, mi bebé no se duerme sino hasta las 4 de la mañana”, manifestando la forma de comunicarse que tienen los bebés desde el vientre. Se resaltan propuestas pedagógicas en torno a la garantía de derechos y la conformación de entornos protectores en el niño, la niña y la familia, a través de prácticas saludables.

El 40% se refiere a esta categoría en sus registros de experiencia con madres y bebés lactantes. Se registran prácticas que motivan el reconocimiento de los niños y las niñas por medio de la observación de sus cualidades. En estas actividades aparece el símbolo, dibujos, pinturas, escritos, como metáfora de la reflexión. Se motiva a las familias a brindar apoyo y prestar atención a los avances físicos y psicológicos. Se resalta la importancia de una actitud de comunicación y empatía y se registran voces de las familias expresadas durante el encuentro: “Hay que respetar los gustos y necesidades de los niños” JDP COM 7.

La expresión corporal toma lugar en la manifestación de los sentimientos de las madres hacia los bebés y viceversa, esta se acompaña de ritmos musicales y de elementos sonoros o visuales que sirven de estímulo a los bebés. Se describe la participación de los niños, quienes, mediante la atención y reacción, expresan el disfrute de las actividades por medio de la sonrisa y el dinamismo corporal. Estos ejercicios invitan a la identificación de situaciones ante las que los bebés presentan agrado o desagrado, invitando a replicar en casa para favorecer la participación e interacción con los niños y las niñas, especialmente aquellas que se relacionan con la inteligencia kinestésica-corporal a las actividades propuestas como juegos rítmicos, ejercicios de fuerza propios del ciclo vital (voltearse, sentarse, actividades manipulativas).

El 27 % de los educadores físicos se refieren a esta categoría en las descripciones de niños y niñas de 7 a 12 meses. Se relata la promoción de los derechos dentro de los encuentros educativos: Derecho a la vida, al nombre y nacionalidad, a la salud, a la recreación, a la educación, al buen trato y a una familia.

Se encuentran expresiones de las familias que relacionan el sueño con el disfrute “Se disfrutó tanto el encuentro que quedó profundo” LTY COM 1, en el mismo registro se refiere que el espacio educativo les permite favorecer prácticas cotidianas como la alimentación desde las propuestas que se desarrollan “ahora sé que puedo hacer para que coma con agrado”.

El movimiento se expresa como forma de participación “Los niños gatean y algunos ya caminan, en común tienen la habilidad de moverse activamente por todos los espacios explorando su entorno, de acuerdo a ello es claro que es a través de las habilidades motoras ellos tienen contacto con el entorno que los rodea” ECA COM 80 y de nuevo la expresión corporal y facial es un síntoma de agrado o desagrado al que hay que presentarse atentos.

En los registros se describe “se generó un espacio de acogida que invita al movimiento y a reconocer cada niño como partícipe del encuentro y sujeto de derecho que puede disfrutar de las diferentes experiencias” ECA COM 80. Además, se utiliza la pregunta como mediadora del reconocimiento y los cuentos como inspiración para “reconocer y respetar las emociones que expresa el niño o niña a través de su cuerpo, del llanto y demás, según la etapa del desarrollo en la cual se encuentra” LMO COM 2.

La siguiente narración da lugar a la exploración infantil ante un evento inesperado:

En el momento del teatro de sombras chinesca se observó lo siguiente algunos niños señalaban lo que veían o se acercaba a mirar qué había detrás del teatrín y otros cuando el agente educativo cambiaba el tono de voz mientras leía el cuento se centraba la atención de los niños y niñas. Algunos niños- niñas se quedaron atentos observando y otros lo hacían por segundos, pero sus madres buscaban estrategias para que los niños se concentren en la actividad (JAC COM 6, 2018).

El 33% de los educadores físicos hace referencia a la categoría en las edades entre los 13 y 24 meses. Se utilizan los mismos relatos que en las edades anteriores, aunque se encuentran algunas distinciones. A continuación, se describen algunas novedades.

Se relatan momentos que refleja cómo los niños y las niñas en este momento del desarrollo buscan participar de las actividades de manera más autónoma. Además, se percibe que a medida que los niños y las niñas demuestran con mayor facilidad sus intereses, son tenidos en cuenta desde la disposición de materiales para que puedan elegir.

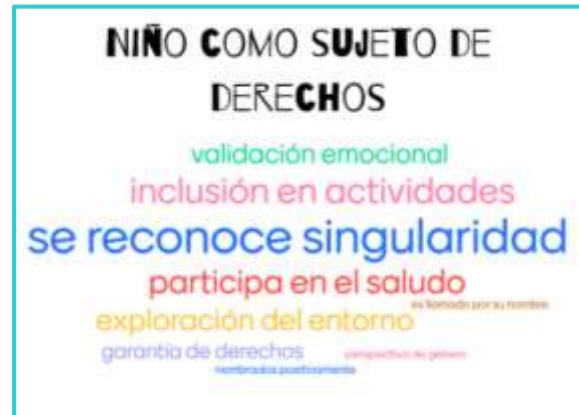
El cuerpo sigue siendo el lugar de expresión, al cual se le realizan mayores solicitudes de movimiento y participación, involucrando acciones corporales como parte de las propuestas educativas y de las reflexiones simbólicas, por ejemplo, la impresión de las huellas de los niños y las niñas en un mural, no solo como apoyo al cumplimiento oportuno de los derechos, sino también como muestra del cumplimiento del derecho a la identidad y la recreación. La adquisición del lenguaje les genera a los niños y las niñas la confianza para acceder a sus deseos y necesidades a través de la palabra.

Se observa una reflexión que da lugar al niño como sujeto de derechos, en tanto presenta como relevante la construcción de la subjetividad infantil:

Se identifica la temática de reconocimiento de las emociones como un tema pertinente para este ciclo vital, puesto que se observa que algunas familias estigmatizan y señalan a los niños o niñas cuando expresan con determinación sus emociones. Por ejemplo, los nombran como necios, hiperactivos, rebeldes, groseros, cuando el niño o niña muestra su enojo, inconformidad o desagrado ante la imposición que algunas veces realiza el adulto desde su rol de poder, desde una relación vertical (LMO COM 2, 2018).

Tabla 13 Elementos registrados del Niño como sujeto de derechos

Niño como sujeto de derechos	Cantidad de EF /30	%
Se incluye en las actividades	13	43,33
Se reconoce su singularidad	11	36,67
Participa en el saludo	6	20,00
Se valida emocionalmente	4	13,33
Explora su entorno	4	13,33
Garantía de derechos	2	6,67
Lenguaje con perspectiva de género	1	3,33
Es llamado por su nombre	1	3,33
Se promueve ser nombrados positivamente	1	3,33



5.2.3 Corresponsabilidad

El 30% de los educadores físicos refiere aspectos de la corresponsabilidad en sus registros de la experiencia en la población gestante. Está asociada a aspectos relacionados al Plan Escolar de Gestión del Riesgo “Se evidencia en las familias empoderamiento frente a las acciones a tener en cuenta en situaciones de violencia social o desastre natural se hace necesario continuar fortaleciendo dichos aspectos para generar autocuidado, apropiación y mitigar el daño en los participantes” MBR COM 2.

Se establece como protocolo de atención la revisión de la documentación se encuentra que ello se asocia a la corresponsabilidad “La papelería como el carnet de control prenatal y vacunas, se encuentran actualizados lo que se evidencia que están comprometidas con su estado de salud y la de su bebe” JMM COM.

Se promueven acciones a favor de la salud de la madre y del bebé:

A las madres gestantes se les recuerda sobre la importancia de acceder a los controles prenatales y tener su esquema de vacunación completa para evitar posibles enfermedades que puedan ser transmitidas al bebé, por qué “En una mamá sana, nace un bebé sano y feliz” (HAG COM 10, 2018).

Además de algunas a favor del desarrollo infantil y familiar “Se promovieron las competencias familiares calidad afectiva, comunicación, estimulación y juego; se reiteró la de empoderamiento del rol educativo, el respeto por la función del rol materno y del componente de acompañamiento de la familia en el desarrollo del niño y la niña desde la gestación” AFV COM 16.

Desde el componente educativo se registra que las familias se comprometen a replicar las actividades y estrategias vividas en los encuentros educativos:

Las gestantes disfrutaban de los encuentros, se la gozan, son participativas, manifiestan que: a mí acá me da pena hacer muchas cosas, pero yo voy a la casa y práctico todo lo que me han enseñado, lo cual evidencia el compromiso de las participantes, practicar lo aprendido en casa (JAP COM 60, 2018).

Dentro de los derechos a los cuales se les brindó un especial énfasis en este ciclo vital, fueron las de derecho al nombre y una nacionalidad, y con ellos el tiempo límite para hacerlo, debido a que es uno de los principales derechos que debe acceder un ser humano, ya que, por medio de este, se permite garantizar la mayoría de los restantes. El derecho a la salud, también fue foco de discusión y la forma de hacerlo cumplir, asistiendo a los programas de Promoción y Prevención como controles prenatales y posteriormente a crecimiento y desarrollo con el bebé, así como a vacunación e higiene oral.

En la temática Garantía de derechos, en la cual se tuvo como objetivo concientizar a las madres sobre la importancia de hacer cumplir todos los derechos de nuestros niños y niñas, evidenciando que el primer agente responsable de hacerlos cumplir son ellas como madres, lo cual se logró satisfactoriamente, debido a que algunas reconocían los derechos previamente y otras se fueron con información clara y precisa sobre cuáles son y cómo hacerlos cumplir, en caso de que alguno de ellos sea vulnerado por las entidades prestadoras del servicio (RLS COM 2, 2018).

En el 30% de los registros se encuentran referencias a la corresponsabilidad durante el ciclo vital de la lactancia. Concepto relacionado con el conocimiento que tienen las familias acerca de la estrategia de Atención Integrada a las Enfermedades de la Primera Infancia –AIEPI–

En la línea de prevención de enfermedades y accidentes en los niños y las niñas permitió realizar énfasis en la importancia de la corresponsabilidad frente a los derechos de los niños y las niñas, además de empoderar a las familias sobre todo lo que concierne al cuidado de sus niños y niñas (MPA COM 15, 2018).

Se encuentra la corresponsabilidad desde una mirada educativa:

Se fomenta en las familias la importancia del papel activo y fundamental que ejercen éstas para implementar la estimulación de las inteligencias múltiples desde la educación inicial. Las madres expusieron la necesidad de que continúe brindando claridades frente al tema de las inteligencias múltiples, pues reconocen que su parte investigativa está aún sin fortalecer y que es el espacio de Buen Comienzo lo que permite que ellas adquieran un conocimiento valioso y puntual de cada ciclo del desarrollo por el que atraviesan sus hijos e hijas. Sin embargo, se invita a la familia a generar espacios de consulta y práctica en el hogar promoviendo la corresponsabilidad en el desarrollo integral (MBR COM 2, 2018).

Se resalta la estimulación como corresponsabilidad de las familias:

Las madres identifican cada día más la importancia de la estimulación en todas las etapas de desarrollo de sus niños y niñas, están atentas a memorizar canciones y actividades jugadas que pueden integrar a su cotidianidad como muestra de su objetivo de aportar herramientas a sus hijos, hacer una observación intencionada de los diferentes momentos de su crianza (JAP COM 60, 2018).

Sin embargo, se encuentran referencias a algunas ausencias en el cumplimiento de los derechos de los niños y las niñas, surgiendo la necesidad de concientizar a las madres de la importancia de ser garantes de los mismos.

Se promueve en las familias el desarrollo de competencias familiares, en este mismo sentido se refuerza la importancia de estar al día con la documentación exigida por el Programa y se menciona que a pesar de que las mamás sufren cuando los bebés lloran a causa de una vacuna, la mayoría está comprometidas, sugiriendo que cuando no se tienen al día es por ausencias en el centro de salud cercano, sin embargo, se refiere el no saber el para qué de algunas acciones

asociadas al cuidado “lo que sí se evidencia es que algunas mamás ponen las vacunas a sus hijos sin saber para qué sirve o qué efecto tiene en sus organismos” DLL COM 8.

Se reconoce la gestión familiar por medio de la participación y la incorporación de prácticas de cuidado:

Por otro lado, se percibe claridad en las familias con relación a la dinámica de los encuentros, compromisos y cómo se abordarán los temas en cada ciclo desde las cuatro áreas disciplinares, el reto como profesionales es a partir de los intereses identificados en las familias, lenguajes expresivos y, vínculos afectivos (NBV COM 5, 2018).

El 23% aborda el tema en los niños y las niñas de 7-12 meses, en los cuales se encuentran referencias a conceptos desarrollados anteriormente, se comparten algunos elementos relevantes:

Las madres y niños y niñas participantes están reconociendo sus dificultades en el hogar y en la salud y que es lo que lo produce, se empoderan de su rol y de las posibles soluciones, en pro de su bienestar individual y como familia (MPA COM 15, 2018).

Se fomenta en las familias acciones que refuerzan los roles familiares y su función como cuidadores, donde la participación en los diferentes programas es un factor fundamental para la garantía del bienestar infantil. Se menciona que las familias han desarrollado compromiso tanto en la asistencia como en la apertura que tienen para recibir la atención personalizada “se evidencia compromiso para asistir a los demás encuentros educativos y para recibir a las agentes educativas en el hogar” JFD COM 2.

Se encuentran registros que abordan la importancia de la articulación interinstitucional a favor de la infancia, además de relatar acciones que posibilitan la estimulación y el juego como una competencia de la familia.

Es importante resaltar el compromiso de algunas familias de niños y niñas mayores con los procesos de protección y cuidado a partir del ejercicio físico con eventos promovidos por el INDER Medellín, en las cuales como educadora física y agente educativa INDER y en pleno apoyo de dichas actividades he tenido la posibilidad de observar, esto da muestra efectiva de la articulación con programas INDER y el compromiso generado en

los encuentros educativos que han formado familias empoderadas en el autocuidado y el fortalecimiento del desarrollo psicomotriz de los niños incluso desde la gestación además del reconocimiento y respeto que sienten ante los “profes” como se refieren a los agentes educativos que las acompañamos (LVR COM 1, 2018).

En los registros de los niños y las niñas de 13 a 24 meses, se repiten los elementos descritos anteriormente, sin aparente novedad.

Tabla 14 Elementos registrados de la corresponsabilidad

Corresponsabilidad	Cantidad de EF /30	%
Calidad afectiva	21	70,00
Estimulación y juego	20	66,67
Empoderamiento de los roles familiares	18	60,00
Gestión familiar-Usos PQRS	12	40,00
Promoción de los derechos	6	20,00
Oferta de programas	5	16,67
Solicitud de documentos	5	16,67
Rutas de atención	4	13,33
Solución de dificultades en la crianza	4	13,33
Prácticas AIEPI	2	6,67
Prevención de riesgos	1	3,33
Articulación interinstitucional	1	3,33



5.2.4 Prácticas en co-labor con las familias

El 57% de los educadores físicos presentan referencias a esta categoría en sus registros de la experiencia con madres gestantes. Allí, se menciona la experiencia y disposición de las familias como algo fundamental para la construcción de saberes colectivos.

Se construye con las familias desde sus experiencias, juegos sencillos y juguetes como la araña de lana para contribuir con las relaciones familiares. aquí algunas madres se encontraban atentas y dispuestas para realizar las actividades en conjunto con el niño, otras mamás expresaban que estaban cansadas porque no habían podido descansar bien el día

anterior, sin embargo, contribuían con las temáticas desde su disposición (TJP COM 7, 2018).

Además de cómo este espacio se constituye en un lugar para escuchar y ser escuchados:

El encuentro posibilitó el intercambio de experiencias: entre ellas intercambiaban anécdotas con datos tales como: desde que mes iniciaron los síntomas; náuseas o fastidios, apatía frente a situaciones específicas. Una de las madres del aula salón cancha la 45 mencionó que la situación que más le atormentaba era cuando se vestía y la ropa no le servía (MPA COM 15, 2018).

El encuentro educativo es además un espacio para hallar calma frente a las cosas que las familias consideran inusuales y que son comunes en el momento de escuchar a las demás:

Fue muy importante que las familias pudieron narrar sus historias y experiencias que han vivido con sus hijos frente al tema, lo que les permitió compartir emociones y sentimientos comunes y comprender que si todos los han vivido es porque es una conducta que obedece a la etapa del desarrollo en la que se encuentran sus pequeños (NEP COM 9, 2018).

Se comenta que hay temáticas que posibilitan descubrir formas de acompañamiento y cuidado, a pesar de que en ocasiones lo nuevo genera un poco de desconfianza, como es el tema del uso de los fulares o cargadores:

Las madres gestantes y lactantes disfrutaron mucho este tema, al inicio de este se mostraron reacias al uso de cargadores, pero conociendo las ventajas de postura del cuerpo de los niños y las niñas y el suyo propio se sintieron muy identificadas con el uso de este (JLT COM 13, 2018).

Se observa respeto a las prácticas de las familias, considerando que lo aprendido es una alternativa para favorecer el desarrollo de los niños y las niñas “se recuerdan los conocimientos adquiridos, conocimientos que acercan a las alternativas que podemos generar para brindarle una adecuada estimulación al niño y la niña” HAG COM 10.

En ocasiones se refiere el no saber de las familias, especialmente en saberes técnicos, a pesar de ello las familias los implementan en sus prácticas:

Se percibe en la mayoría de las familias desconocimiento sobre el concepto de motricidad y sus derivaciones como la motricidad gruesa y fina, se valida y se encuentra

que las familias tienen participaciones empíricas desde lo práctico, sin embargo, no contaban con los conocimientos teóricos (JAC COM 13, 2018).

Otro ejemplo:

Muchas desconocen los derechos que tienen debido a falta de información o porque no le prestan la atención pertinente a la información que reciben de los médicos u otras personas, y teniendo en cuenta estas características se motivó el tema con el fin de aclarar cualquier duda (LFS COM 7, 2018).

Aparece la pregunta como mediadora de saberes:

Se indaga con las familias según la ambientación que tema creían que íbamos a trabajar, evidenciando que algunas familias identificaron que se trabajarán las vacunas y el buen trato, temas que permiten fortalecer los conocimientos y saberes previos de las familias a través de actividades y dinámicas que también ayudaron a aclarar dudas e inquietudes (DLL COM 8, 2018).

En lactantes se encuentra 67% de referencias en los registros con respecto a las prácticas en co-labor con familias. A continuación, se presentan algunos de los párrafos relacionados y finalmente una nube de palabras y los respectivos porcentajes.

El encuentro educativo se expresa como posibilidad no sólo de aprendizaje, sino, además, de compartir a partir de las propuestas educativas:

Como Agentes Educativos del área de educación física y psicosocial reconocemos el compromiso y responsabilidad a la asistencia y participación de los encuentros educativos por parte de las familias; la adquisición de aprendizajes significativos y construcción de nuevos conocimientos, así como el goce y disfrute frente a las actividades propuestas (LTY COM 1, 2018).

Se justifica el desarrollo de las temáticas como respuesta a las necesidades de las familias:

Al ser evidente que muchas de las madres lactantes no tienen claridades frente a los diversos tipos de inteligencias o, al contrario, se interesan por retroalimentar saberes

previos; se hizo pertinente realizar este encuentro para fortalecer y potenciar en las madres estrategias que permita fortalecer con sus hijos e hijas las inteligencias múltiples, permitiendo un desarrollo integral (MBR COM 2, 2018).

Otro ejemplo: “Luego de finalizar las actividades del encuentro, se propone a las madres que propongan temas para trabajar durante el próximo mes, manifiestan trabajar las texturas con los niños, proponen hacer un cuento de texturas” SML COM 15.

Las familias realizan los acuerdos de forma creativa y estos hacen parte de la ambientación del espacio:

Las familias hicieron sus propias creaciones en cuadros de cartón paja con el fin de ambientar el espacio con estos y que para ellas sea más significativo este proceso de asimilación y al ver sus creaciones ellas los cumplan sin mayor dificultad, pues en los encuentros se evidencian situaciones como: si en el momento de los acuerdos llega una mamá tarde, otra del grupo pone como ejemplo llegar puntual, si alguna deja el carnet otra dice debemos traer la papelería completa y todas se ríen pero nadie se enoja, todas aceptan la sugerencia, esto permite que los acuerdos de convivencia sean más agradables (DLL COM 8, 2018).

Las familias proponen acciones motrices:

Se realizó la actividad del semáforo la cual consistía en que las familias fueron caminando por todo el aula y una madre fue quien dirigió todo el grupo dando algunas acciones como levantar los brazos, correr o darse la mano, caminar o incluso hasta correr (DMG COM 3, 2018).

El encuentro posibilita la reflexión individual y colectiva “El encuentro fue un espacio de reflexión y autocrítica, donde se pudo analizar con respecto a esas acciones que realizamos a diario y que de una forma consciente o inconsciente afectan positiva o negativamente a aquellas personas que nos rodean” JDP COM 7.

En este registro se evidencia que las familias pueden recrear el tema central por medio de la expresión corporal “En la segunda base las madres lactantes se divirtieron y actuaron de manera

participativa en la personificación sobre el tema central. en la cual involucraron a sus bebés” JMM COM 8.

El 53% de los registros de niños entre los 7-12 meses y el 67% en los Niños entre los 13-24 meses, presentan referencias a esta categoría, sin embargo, se encuentran los mismos escritos de los ciclos vitales anteriores, por tal razón no se presentan novedades. Nombrar la familia como actor central del proceso educativo, implica trascender la respuesta de asuntos propios de la función de cuidar, enfocada en la atención de las necesidades básicas de los niños y las niñas, hacia el desarrollo de relaciones de cuidado mediadas por el vínculo afectivo, además de favorecer competencias para acompañar y provocar, interacciones que adquieren sentido como base de las prácticas educativas, que una vez desarrolladas en los encuentros grupales, se configuran en posibilidad de ampliar las interacciones cotidianas realizadas por las familias.

Tabla 15 Elementos registrados de las Prácticas educativas en co-labor con las familias

Prácticas educativas en co-labor con las familias	Cantidad de EF /30	%
Anima la participación e interacción	22	73,33
Experiencias de la familia como un saber	14	46,67
Valoración del encuentro- Aprendizajes	13	43,33
Temáticas a necesidad de las familias	11	36,67
Pregunta como mediación de saberes	10	33,33
Recomienda actividades en casa	8	26,67
Invitación a nuevas prácticas	5	16,67
Recrear el tema central	4	13,33
Crear sin prototipos	2	6,67
Proponer acciones motrices	1	3,33
Respeto a las prácticas de las familias	1	3,33



5.2.5 Prácticas educativas como acción social

Esta categoría refiere que el encuentro posibilita la construcción de redes de apoyo entre las familias:

Es de resaltar que el grupo de gestantes ha posibilitado tejer una red de apoyo en los grupos de maternas con los que cuenta el equipo interdisciplinario, siendo estos un espacio para aclarar dudas, inquietudes y temores desde lo experiencial y lo conceptual (LTY COM 1, 2018).

En otro registro se encuentran voces de las familias participantes “El compartir en grupo a través de los dibujos, se generó un ambiente de confianza al expresar emociones y sentimientos entre todas, porque a veces uno cree que está sola” AFV COM 16.

El encuentro aparece como un lugar para pacificarse y compartir las dudas, inquietudes que les angustia “Algunas familias presentan muchas inquietudes con respecto a la rutina del sueño del bebe y se muestran muy angustiadas por esto, preguntan que hacer o cómo favorecer esta rutina sin problema” LFS COM 7.

Otro ejemplo:

En las inteligencias intrapersonal e interpersonal se logra mayor apertura en este ciclo vital, mayores miedos y expectativas entorno a ser buenos padres y lograr la felicidad de los niños y los temores en torno a la muerte tanto de la familia como de los niños, se realizó un adecuado acompañamiento desde el área psicosocial lo cual generó un ambiente de confianza y participación (LVR COM 1,2018).

En otro registro se encuentra:

Las gestantes manifiestan durante los Encuentros Educativos todos sus sentires, realizan chistes y comparten experiencias, se nota un ambiente muy amigable, son abiertas a los diferentes temas, son amorosas con las demás compañeras y se solidarizan con las situaciones familiares que las rodean, a través de sus propias experiencias y las de sus

compañeras permiten tener nuevas construcciones generando conocimiento nuevo para aplicarlo a su vida diaria. “yo vengo a buen comienzo a pasar bueno”, “me gustan mucho los encuentros, porque aprendo mucho y me divierto (JAP COM 60, 2018).

Además, el encuentro es un espacio para pensar en la necesidad de favorecer el desarrollo social de los adultos como ejemplo del desarrollo de los niños y las niñas “Una manera de aportar a este proceso, es también fortalecer las vivencias emocionales, psicológicas y sociales del adulto, sobre todo la madre ya que estas influyen inmensamente en el establecimiento de las primeras relaciones del niño” JAC COM 13.

Se observa registro de acciones que se relacionan como rituales de paso, en los momentos en que las familias cambian de ciclo vital:

Al finalizar los encuentros a las madres gestantes que están entre la semana 37 a la 40, se les brinda por partes de las asistentes unas palabras de afecto, fuerza y buena energía para el cercano momento del nacimiento de sus bebés y con una canción se les da el paso al siguiente momento del desarrollo (PJR COM 4, 2018).

En otro registro se encuentra:

Terminando el encuentro se les desea éxitos en el parto a las madres que ya transitan a otro grupo, dándole las indicaciones cuando el bebé nazca. Posteriormente se le entrega una tarjeta con una imagen de un bebé recién nacido, la cual firman las demás madres, provocando un momento de emotividad en el grupo (JRC COM 6, 2018).

Las prácticas se desarrollan teniendo en cuenta las fechas que socialmente son especiales, tal como refiere este registro “Especialmente en estas fechas que se avecinan y que nos hacen caer quizá en la compra excesiva de juguetes, conviene recordar que para jugar no se necesitan juguetes” TJP COM 7.

Se posibilita la interacción por medio del uso de canciones, cuentos o actividades que posibilitan la socialización entre las familias:

A partir de la canción Conga, conga se les permitió un momento de disfrute ya que se reían al ver bailar a las compañeras y además la canción promueve mover la cintura pélvica lo que les generó bienestar físico al liberar la tensión de la cadera y la espalda (ECA COM 80, 2018).

La música permite recordar algunas experiencias vividas en otros momentos y expresar sentimientos o emociones:

Cada mamá debía expresar lo que sentía a través de su expresión corporal según los ritmos musicales utilizando a su vez listones de colores. Entre las canciones que más les llamaron la atención a las gestantes se encuentra “Mayonesa, 15 primaveras, entre otras. Estas canciones les recordaban algunas experiencias vividas (LMO COM 2, 2018).

Se abordan temáticas en relación a las creencias culturales, poniendo en cuestión las prácticas y los conocimientos técnicos o científicos en relación a cada situación:

Cada “mito o realidad” abordada se tejen historias individuales quizá atravesadas por la cultura que permite la promoción de la diversidad y la inclusión, o en otros casos por los ancestros; es una forma de respetar la singularidad de cada familia o madre gestante (MBR COM 2, 2018).

Otro ejemplo:

Es importante en este sentido crear hábitos y estados de conciencia en las familias sobre lo que es real y lo que no basados en la teoría y en las investigaciones que se han desarrollado actualmente desde la ciencia, la medicina, la psicología, la educación física, entre otras áreas (EJH COM 11,2018).

Se utiliza la metáfora y la analogía como parte de la construcción simbólica de las familias “hicieron un dibujo directamente sobre el vientre en el que expresan simbólicamente y como dedicatoria de su amor por su bebé, dicha producción quedó plasmada en una hoja, convirtiéndola así en un regalo exclusivo” AFV COM 16.

Se establecen acuerdos para el desarrollo de las prácticas “Durante el encuentro de estimulación se crearon los acuerdos de convivencia con las familias y los niños en cuadros de cartón los cuales se dispondrán en el espacio para que las familias tengan un recordatorio teniendo en cuenta sus opiniones” DLL COM 8.

Se encuentran referencias de voces de las familias, donde se habla de la participación, los aprendizajes y la extensión de los saberes a otros ámbitos “Las madres mencionan que no sabían que el juego era una parte trascendental del desarrollo de sus hijos y que implementaran las actividades aprendidas con sus familiares para estimular a sus hijos.” TJP COM 7.

Se encuentran registros en el ciclo vital de lactantes relacionados con los aspectos mencionados anteriormente en esta categoría, por lo que se resaltan los fragmentos de lo que se considera novedad:

El encuentro como posibilidad reflexiva y de transformación de las prácticas familiares “La temática permite abordar y brindar conocimientos a las familias sobre cómo los procesos de crianza se transmiten de generación en generación y la importancia de cortar esas cadenas de malos tratos tanto físicos como verbales a la hora de implantar orientación y acompañamiento en el proceso de sus hijos. “profe a mí me colocaron castigos muy fuertes allá en Chocó una vez se me perdieron unas chanclas y mi abuelo me colocó una tabla con los brazos hacia arriba por una hora yo me acuerdo, pero profe yo no haría eso con mi hija que tal” DMG COM 3.

Las prácticas se desarrollan teniendo en cuenta el contexto social:

Se comparten tips informativos en aras de favorecer la lactancia materna exclusiva los 6 primeros meses de vida de sus bebés, teniendo en cuenta los beneficios biológicos, económicos y sociales; con esto las madres ratifican la importancia de este alimento para sus hijos y que a pesar de los comentarios o apreciaciones de la familia o la comunidad amamantarán a sus bebés con su leche materna” LTY COM 1.

Se promocionan los eventos de ciudad, posibilitando articular actividades “Se realizó con el ciclo vital de lactantes actividades para promover la lectura y el cuento, en conmemoración de la fiesta del libro celebrada en la ciudad” MAC COM 80.

En el ciclo de niños y niñas de 7-12 meses se encuentran fragmentos relacionados con la categoría de las prácticas como acción social. En este ciclo se destaca el uso de estrategias donde se presentan casos que las familias pueden reconocer “Estas actividades se realizan por medio de lecturas de situaciones que pueden hacer referencia a la cotidianidad de los niños y niñas en sus hogares” MPA COM 15.

La lactancia es una de las prácticas familiares a las que se le atribuyen mitos culturales:

Surgen cuestionamientos sobre algunos mitos arraigados culturalmente sobre la lactancia. Muchas mamás expusieron los mitos que sobre el tema han escuchado, tales como que la leche después de los seis meses es un agua sin nutrientes, que es malo darles el pecho después de los seis meses porque se apegan de tal forma que nunca lo van a dejar, que la lactancia les quita el apetito a los niños y no les permite crecer, entre otros (NEP COM, 2018).

En los registros de niños mayores, es decir entre los 13 a 24 meses se encuentran referencias a la categoría. Se resalta que en esta co-labor se acepta cambio de planes:

En el mes de septiembre, las familias habían propuesto realizar un compartir con los niños para darles un reconocimiento especial por ser el mes del niño, Marleny la abuela de Samuel llevó la torta, y todas las madres iban muy dispuestas a compartir, esta iniciativa hizo que el grupo se uniera, contando con buena asistencia, pero dificulta el abordaje del tema propuesto para este mes, pues las familias se encontraban dispersas y a la expectativa del compartir de la torta (JFP COM 70,2018).

Tabla 16 Elementos registrados de las Prácticas educativas como acción social

Prácticas educativas como acción social	Cantidad de EF /30	%
Rituales de paso	18	60,00
Encuentro como espacio pacificador y de reflexión	16	53,33
Cuentos y canciones	12	40,00
Construcción de redes de apoyo	10	33,33
Mitos y realidades	9	30,00
Establece acuerdos	7	23,33
Extensión de saberes a la comunidad	7	23,33
Utiliza el ejemplo	6	20,00
Analogías y metáforas	5	16,67
Fechas y eventos sociales	5	16,67
Protocolo de seguridad	4	13,33
Promoción de la interculturalidad	2	6,67



5.2.6 Interacciones de cuidado, acompañamiento y provocación

EL 46% de los educadores físicos en los registros de madres gestantes tiene referencia a esta categoría. Las interacciones de cuidado, acompañamiento y provocación se manifiestan en acciones que se promueven en las familias para generar bienestar, entre ellas se encuentra el juego y el movimiento como pilares potenciadores del desarrollo infantil, las prácticas AIEPI destacando la vacunación, la prevención de accidentes y reducción de riesgos en el hogar, la salud bucal y la lactancia materna como prácticas del cuidado del cuerpo.

Para concluir, en el mes de octubre se desarrollará la temática “tengo cuidado” articulado con la prevención de accidentes dentro del hogar (práctica AIEPI), puesto que es una voz emergente en los encuentros educativos, tales como: “¿qué accidentes se pueden dar en la gestación?”, “¿en qué momentos debo consultar al hospital porque estoy en riesgo?”, “¿por qué dicen que dormir con los bebés es un peligro de ahogamiento?”, “¿qué posturas afectan a mi bebe para dormir o para agacharme?”, “¿es verdad que puedo ahogar

a mi bebé cuando me siento mal?”, “¿cómo se hace para prevenir accidentes en las casas pequeñas?”. También se evidenció que algunas son poco preventivas en sus casas (MBR COM,2018).

Se encuentra que se usan materiales para provocar la interacción, la exploración y la participación, fomentando la disposición de los adultos a la atención de las necesidades de los niños y las niñas:

En general se proporcionó un espacio para aclarar dudas sobre el tema, además las mamás pudieron aprender nuevas posturas de lactancia y se promovió que la lactancia fuera un espacio de contacto mamá-bebé, en el que no interferirá objetos externos como celulares, televisores, libros, etc. Un espacio de vinculación afectiva, que no fuera un acto rápido, automatizado y monótono, en el que la madre fuera consciente de su hijo, demostrándole todo su amor. Además, se promovió la importancia de crear ambientes educativos y significativos que favorecen el desarrollo emocional de sus niños y niñas y el establecimiento del vínculo afectivo (NEP COM 9, 2018).

La palabra toma aquí forma de abrazo, cuando se cuida lo que se expresa, la forma en que se comunica y la variación en la presentación de las mismas en forma de poema, rima, canción, cuento, carta, deseos, entre otros. Sobre todo, cuando la palabra se cuida de generar juicios “Un avance significativo en el encuentro fue precisamente esto, haber orientado a la mamá gestante desde lo físico y lo emocional acerca de los cambios que vería durante ese proceso; que el hecho de que se sintiera triste, cansada, enojada hace parte de él y no tenía por qué sentirse culpable” PJR COM 4.

Se fomenta la construcción de una comunidad protectora que se encargue del cuidado de los niños y las niñas y se propone el autocuidado como el inicio del cuidado y los derechos de los niños y las niñas como marco de cuidado:

De ahí se realiza una actividad de buen trato donde se fortalece un poco ese amor propio y esos cuidados personales, las participantes se pintan los labios para cantar la canción dame un beso que se pegue y no despegue, pero mientras se miran al espejo se les pregunta qué pensaron de ellas mismas mientras se miraban a lo cual respondía “como estoy

de ojerosa”, “se me ve el cansancio en la cara”, “estoy gorda”, “no me peine”, otras decían como estoy de bonita y es ahí donde queríamos llegar, que cada una de ellas se reconozca y acepte como es; única y diferente, que sean capaces de decirse y confirmarse lo bellas que son y con esto mejoren su amor propio y autoestima, sin esperar que sean los demás quienes les digan si están o no bellas (DLL COM 8, 2018).

En los siguientes ciclos vitales no se encuentran variaciones relevantes, sin embargo, se encuentra que los educadores físicos tienen elementos que se refieren a esta categoría en la población lactante el 70%, en niños y niñas de 7-12 meses el 50% y en de 13 a 24 meses el 46%. Se resaltan algunos comentarios que son inspiradores de análisis:

Además, el hogar encierra múltiples peligros y/o factores de riesgo. Sin embargo, entre los miembros de la familia, no todos se encuentran con las mismas posibilidades de defensa frente a estos peligros, por lo cual se debe aumentar la atención y el cuidado hacia los niños y las niñas. Por último, es responsabilidad de todos los adultos el seguir, aplicar, desarrollar y enseñar hábitos seguros en todo lo que concierne a los aparatos, productos, instalaciones, situaciones y todo lo que tiene que ver con la edificación, entre otros (MBR COM 2, 2018).

Se presenta la estimulación como oportunidad de cuidado “Se les permitió fortalecer el vínculo afectivo y comunicacional a través de las diferentes actividades con música, canciones, elementos visuales, que les facilitó empoderarse sobre los cuidados y el sentido de la interacción que se efectúa cuando se estimula” SML COM 15.

La calidad de las interacciones como un proceso de aprendizaje “Una gran cantidad de familias llegaron a la misma respuesta; es decir, encontraron que necesitaban mucha paciencia para enfrentar sus procesos de crianza, para ser más tolerantes y poder brindar a los niños un acompañamiento adecuado” DLL COM 8.

Las interacciones aparecen como parte de los objetivos registrados “Brindar herramientas a las familias del programa con el fin de que fomenten adecuadas prácticas de crianza que permitan orientar a niños y niñas a través del acompañamiento inteligente y afectuoso por parte de los padres o adultos significativos” DMG COM 3.

Las interacciones como lugar donde se amplían el mapa social y de reconocimiento del mundo, posibilitando el desarrollo:

Plantear la temática desde la posibilidad de que los niños establezcan nuevos espacios y contextos para socializar con su grupo de pares, se convierte en una propuesta pedagógica que permita desde la lúdica, la recreación, las sensaciones, crear ambientes de interacción con el entorno natural, hacer uso de los espacios al aire libre con los que se cuentan y favorecer los procesos de habilidades y competencias tanto físicas como emocionales (EJH COM 11, 2018).

Las interacciones de las instituciones de salud:

Causa preocupación que un 90% de las madres lactantes expresan haber sufrido violencia obstétrica en las clínicas donde tuvieron el parto desde el aspecto físico con intervenciones quirúrgicas e invasivas, con el lenguaje del personal médico entre otros generando procesos depresivos, angustiantes y de inseguridad en la familia en el nuevo ciclo vital. Esto invita a realizar círculos de sanación y formación de la mujer desde lo emocional y físico en los encuentros de estimulación (LVR COM 1, 2018).

En este registro se encuentra referencia a un momento vital, la advertencia de los cambios que pueden brindarse en las diferentes edades genera compromiso al pensar prácticas que se adecuen a las necesidades de los participantes “Se evidenció cómo los niños y niñas mayores son activos y exploradores por naturaleza, llevándolos a conocer su mundo de manera dinámica ya que las actividades planeadas permiten ofrecerles un espacio seguro para sus aprendizajes” EJH COM 11.

Tabla 17 Elementos registrados de las Prácticas educativas e interacciones de cuidado, acompañamiento y provocación

Prácticas educativas e interacciones de cuidado, acompañamiento y provocación	Cantidad de EF /30	%
Promueve la exploración y elección	21	70,00
Usa materiales como provocación	17	56,67
Cuidado del cuerpo (AIEPI)	15	50,00
Palabras que abrazan	14	46,67
Prevención de riesgos	12	40,00
Juego y movimiento	10	33,33
Fomenta la disposición de los adultos hacia los niños y las niñas	9	30,00
Invita al autocuidado	8	26,67
Cuidado emocional, vínculo	7	23,33
Lactancia materna	6	20,00
Los derechos	3	10,00
Desarrollo integral	2	6,67
Comunidades protectoras	2	6,67
Ritmos individuales	1	3,33



5.3 Las prácticas educativas en las voces de las familias.

En los 14 encuentros observados, se realizaron 9 encuestas a las familias, esta cantidad responde a la disposición de las familias de destinar tiempo después del encuentro educativo, además de la posibilidad de contar con un espacio de tiempo entre encuentro y encuentro para no interrumpir el desarrollo de la programación. En estas se encuentra que las familias están a gusto con los aprendizajes que adquieren, la variedad de juegos que posibilitan el contacto, la interacción con los bebés y su participación dentro del encuentro. Además de las actividades de estimulación y las formas en que se disponen los ambientes para el desarrollo del encuentro “la decoración que tenían dispuesta las educadoras para el desarrollo del encuentro, con iluminación para estimular la visión” JAC COM 13.

Tabla 18 Gustos de las familias del encuentro educativo.

¿Qué es lo que más le gustó del encuentro	Cantidad de Familias /9	%
Saberes disciplinares del educador físico	4	44,44
Aprendo cosas nuevas	4	44,44
La variedad de juegos	4	44,44
Las canciones y la música	2	22,22
La interacción con el bebé	4	44,44
Las charlas son muy activas	1	11,11
La disposición del espacio y el ambiente	4	44,44
Los cuentos	1	11,11
La participación de las familias	2	22,22

Respecto a las actividades que las familias consideran que pueden desarrollar en casa, se destacan las actividades rítmicas como el baile, o la construcción de instrumentos musicales con materiales reciclables, además de la estimulación de los sentidos del bebé por medio de diferentes actividades, también se replican actividades como juegos de movimiento que favorecen el desarrollo de capacidades perceptivo motrices, especialmente de actividad postural orto estática, de lateralidad y de noción de cuerpo “jugar con ella, a la derecha y a la izquierda, bailar, pintar” MRG COM 6.

Tabla 19 Actividades a desarrollar en casa.

Actividades que puede desarrollar en casa	Cantidad de Familias /9	%
Estimulación sensorial	5	55,56
Capacidades perceptivo motrices	4	44,44
Actividades rítmicas	7	77,78
Las canciones	2	22,22
Creación de ambientes	1	11,11
Los cuentos	2	22,22
Los juegos	1	11,11
Los masajes	2	22,22
Las manualidades	1	11,11

Se encuentra que las familias se sienten tenidas en cuenta al ser indagadas por las temáticas a desarrollar en los encuentros educativos, en el momento de participar y aportar a los mismos desde sus ideas y saberes “si, canté una canción y ella la tuvo en cuenta” JACOM13. Además, de la interacción que se genera a partir de las actividades y especialmente en los momentos en los que se sienten importantes para el programa al recibir una llamada o un comentario ante ausencias en los encuentros educativos.

Tabla 20 Percepción de las familias frente a su participación.

¿Se siente tenido/a en cuenta?	Cantidad de Familias /9	%
El Educador físico indaga por las temáticas	3	33,33
Se preocupan por mí	3	33,33
El educador físico interactúa con nosotras	2	22,22
Puedo participar y aportar	5	55,56

En los aspectos valorados del educador físico se resalta aquellos relacionados con su personalidad y sus valores; es activo, divertido, confiable, respetuoso, sirviendo como ejemplo para las familias:

Ella es muy expresiva, eso me ayuda a ser más expresiva con mi bebé, además explica muy bien. Ella me enseñó a hacer ejercicios para el embarazo y para seguir jugando con el niño que ya tengo sin generar riesgos ya que estoy en gestación (NRB COM 3, 2019).

Además del amor y dedicación al trabajo, se destacan aspectos pedagógicos como el saber, la disposición a atender las necesidades, la forma de explicar y de generar ideas para compartir en familia a través de actividades de estimulación y la disposición de los espacios para favorecer el desarrollo infantil.

Tabla 21 Valoración de las familias frente a los aprendizajes generados por el educador físico.

¿Qué valora de lo aprendido del educador físico en los encuentros grupales y en el hogar?	Cantidad de Familias /9	%
Forma de explicar	4	44,44
El amor y la dedicación al trabajo	2	22,22
El profe es muy activo y divertido	4	44,44
Puedo confiar en él o ella	2	22,22
El respeto	2	22,22
Su saber	6	66,67
Genera ideas para compartir en familia	2	22,22
Creación de juguetes	1	11,11
La disposición	2	22,22
Es buena persona	2	22,22
Es un ejemplo para mi	1	11,11

La mayoría de las familias no realizan ninguna recomendación a los educadores físicos, apoyan el hecho de que continúen siendo maestros, manteniendo su misión y su carisma “seguir motivando y realizando la bonita misión de compartir, enseñar y generar sonrisas a las familias” DVT COM 13. Además, se recomienda incluir más actividades desde su saber disciplinar en los encuentros educativos “más actividades físicas, como gimnasia o juegos” JACOM13.

Tabla 22 Recomendaciones de las familias al educador físico.

Recomendaciones al educador físico	Cantidad de Familias /9	%
Ninguna	6	66,67
Continuar con su misión	2	22,22
Más actividades físicas y juegos	1	11,11
Sostener su actitud	1	11,11

En el espacio para agregar información adicional reafirman las respuestas de las preguntas anteriores, en las cuales se resaltan los valores y propuestas pedagógicas de los educadores físicos, siendo una motivación a la permanencia en el programa que describen como maravilloso, ya que

les posibilita mejorar como familia, compartir con los niños y las niñas y aprender cosas nuevas. Se expresan felicitaciones y se recomienda realizar aseo al espacio en el que se desarrollan las clases.

Tabla 23 Información adicional.

Desea agregar información	Cantidad de Familias /9	%
El EF inspira alegría	1	11,11
El EF genera motivación para continuar en el programa	2	22,22
El programa es maravilloso	2	22,22
Incluyen los niños en las actividades	1	11,11
Me gustan las clases	1	11,11
Aprendemos a ser mejor como familia	1	11,11
Recomiendo mejorar la limpieza del salón	1	11,11
Felicitaciones	1	11,11

Por otra parte, los registros de la experiencia escritos por los educadores físicos, incluyen las voces de las familias como parte de los relatos, dando lugar a los sentires y aprendizajes que ellas expresan dentro del encuentro educativo. Emergen expresiones en las que las familias parecen no saber, o no estar preparadas para afrontar los procesos que corresponden a su momento del desarrollo “La mamá gestante no dimensiona este nuevo camino y mucho menos está preparada para caminarlo”, PJR COM 4 “Las familias desconocen sus derechos” LFS COM 7. “Se evidencia en la familia, ausencia de claridad frente a las inteligencias múltiples” MBR COM 2. “Las familias no saben cómo hacer dormir a sus bebés, por lo que los agentes educativos muestran estrategias, se logra dar respuesta a todas las inquietudes y finalmente se aclaran todas las dudas” LFS COM 7. Al mismo tiempo se encuentran registradas voces de familias que mencionan su no saber “Profe el pediatra me insiste mucho que lea, pero yo no sé cómo” o “Profe yo no sabía qué significaba la palabra ARO y cuando le pregunte al médico me regañó y no volví a decir nada mejor” MAC COM 80.

6 Discusión

6.1 Aromáticas. Mezclas que calman

Claramente la atención interdisciplinaria es una de las características de la educación inicial, siendo las disciplinas esos saberes y sabores que tienen propiedades consideradas beneficiosas para el desarrollo de los niños, las niñas y las familias. Su variedad puede asemejarse a la diversidad de especias aromáticas y hierbas medicinales, con suerte parece no haber ninguna que pueda resolverlo todo, ello sugiere las mezclas, composiciones de puntos de vista, de teorías, de prácticas que puestas en conjunto sirvan idealmente para pacificar las experiencias de crianza y cuidado, dando lugar a que las familias puedan elegir cuáles plantas les son útiles, en qué momento y cómo asociarlas.

La educación física en la educación inicial como un saber imprescindible, advierte la necesidad de reconocimiento de su sabor y aroma, es decir de las propiedades y beneficios que representa contar con profesionales de esta área, especialmente siendo una disciplina que tal como se mencionó anteriormente no es contemplada en otras modalidades de atención. Razón por la que los resultados obtenidos son relevantes como exploración de la identidad de esta disciplina.

La observación posibilitó el reconocimiento de un amplio desarrollo de saberes disciplinares desde la educación física; la anatomía y la fisiología como explicaciones que dan soporte a los ejercicios físicos para las madres gestantes, a la estimulación y las leyes del desarrollo de la motricidad. El trabajo de la corporalidad, la noción de cuerpo: La imagen, el esquema y la consciencia como factores de la somatognosia, es decir, del proceso de conocimiento del propio cuerpo indispensable en la primera infancia. Se reconoce, además, la versatilidad del desarrollo del juego y la actividad física como metodologías movilizadoras o medios para otros saberes, sin embargo, se considera que estos contenidos deben desarrollarse en mayor potencia como fines en sí mismos.

Por su parte, el análisis de los registros de la experiencia ratificó lo observado y amplió la gama de saberes disciplinares, incorporando la creación de juguetes con materiales de fácil acceso, la preparación física para el parto y la estimulación prenatal, el desarrollo de contenidos perceptivo motrices relacionados con la somatognosia, como la relajación y la respiración y de la exteroognosia como la educación postural, el abordaje de expresiones motrices y la estimulación sensorial.

El desarrollo infantil como fin de todas las disciplinas que acompañan a los niños, las niñas y las familias, encuentra en la educación física diferentes argumentos que sugieren su necesaria presencia en los diseños, planes y propuestas educativas tanto en las entidades estatales como en las instituciones de carácter privado. Ello es justificado por Gil, Contreras y Gómez (2008) en su trabajo académico:

En la etapa de educación infantil los niños hallan en su cuerpo y en el movimiento las principales vías para entrar en contacto con la realidad que los envuelve y, de esta manera, adquirir los primeros conocimientos acerca del mundo en el que están creciendo y desarrollándose. Sin duda, el progresivo descubrimiento del propio cuerpo como fuente de sensaciones, la exploración de las posibilidades de acción y funciones corporales, constituirán experiencias necesarias sobre las que se irá construyendo el pensamiento infantil. Asimismo, las relaciones afectivas establecidas en situaciones de actividad motriz, y en particular mediante el juego, serán fundamentales para el crecimiento emocional (p.71).

El acompañamiento del desarrollo motor no es una tarea sencilla, menos cuando esta se refiere al reconocimiento y control corporal desde las posibilidades de acción en el mundo, iniciando en los movimientos reflejos primitivos y avanzando en cada momento del desarrollo hacia movimientos cada vez más coordinados, que involucran la precisión y la acción de pequeños músculos (motricidad fina), hasta la sinergia de grandes grupos musculares (motricidad gruesa). Además de favorecer el desarrollo de las capacidades planteadas por Castañer y Camerino (1991). A saber: las capacidades perceptivo motrices: La corporalidad, la actividad tónico postural donde se incluyen desplazamientos y cambios de posturas, la respiración, la relajación, la orientación, estructuración y organización espacial y temporal, que dan lugar al equilibrio y la coordinación. También se encarga del desarrollo de las capacidades físicas: la fuerza, la resistencia, la velocidad

y la flexibilidad y finalmente de las capacidades socio motrices: la interacción y comunicación, la proyección, la creación, la expresión corporal, la imaginación y el juego colectivo.

En las madres gestantes las prácticas de la educación física se encargan de los cambios físicos y la noción de cuerpo (conciencia, imagen y esquema corporal), del desarrollo de actividad física como promoción de estilos de vida saludables, de la prevención de dolores y fortalecimiento de los segmentos corporales, de la educación postural, la preparación para el parto, el desarrollo intrauterino relacionado con la estimulación prenatal, la relajación y el trabajo de la respiración. Además del desarrollo de expresiones motrices como la danza, el yoga, el juego, etc. En las madres lactantes se incluyen posturas y posiciones para favorecer la lactancia y técnicas de porteo de los bebés.

En este contexto de relación entre maestros y familias han sido los educadores físicos a quienes se han encomendado las prácticas de estimulación, concepto que como lo examina Haydée Coriat (2005) desde el punto de vista histórico ha sido denominado como “estimulación temprana” o “adecuada” prescrita para “normalizar” niños con patologías o alteraciones en el desarrollo, emergiendo como discurso del “progreso” al encargarse de la potenciación del desarrollo infantil como método de optimización y catapulta hacia el alcance de máximo nivel de las diferentes áreas.

Pensar al educador físico como agente educativo, pone a prueba el desarrollo de un saber disciplinar, dando lugar a nuevas configuraciones que le permiten ubicarse en un campo de desempeño alternativo al de su formación profesional de base, ya que este proceso es estructuralmente diferente al de la educación formal y al del entrenamiento deportivo, inclinándose por modos de relación desde lo educativo donde el cuerpo, el juego y el movimiento son el lenguaje común con los niños y las niñas. En la suerte de poner en equilibrio el adjetivo que lo califica en el terreno específico de la motricidad y el nombramiento como agente educativo que insta el ensamble con la familia desde sus necesidades, saberes e intereses, adquieren gran valor la educación continua, pero sobre todo las experiencias que resultan de las interacciones con familias, en tanto, generan mayores capacidades para afrontar situaciones emergentes y proponer prácticas.

El análisis de las nubes de palabras da lugar a afirmar que, los educadores físicos además de abordar diferentes temáticas a favor del desarrollo infantil según el momento vital, tienen una gran capacidad de relacionar sus saberes con otras áreas disciplinares, o de movilizar saberes

interdisciplinarios, reconociendo las posibilidades que esto representa, es importante mencionar que el saber disciplinar de los educadores físicos se presenta minimizado en relación a la cantidad de temáticas que se desarrollan desde otros saberes disciplinares. Esto podría darse en respuesta a las exigencias del Programa, el cual establece temáticas a cumplir durante el año demandando habilidades prácticas y de dominio conceptual general y específico para cada momento del desarrollo.

6.2 La balanza. Entre la potencia y la carencia

La política pública resalta la condición de los niños y las niñas como sujetos en camino de ejercer la ciudadanía, sujetos y de derechos, por ello se aboga por la participación y se declara que su voz debe ser escuchada teniendo en cuenta su momento del ciclo vital, lo que resulta confuso, a la hora de tomar decisiones que se relacionen con su vida, puesto que el grado de participación y autonomía sigue siendo un borroso horizonte, que depende en cierta medida de la concepción de niño que tambalea entre un ser carente y un ser potente. Partir de la idea de niño como un sujeto con entidad aleja al adulto de sus ideas iniciales y definiciones concretas, poniendo en crisis sus percepciones y relaciones de poder.

Una de las objeciones que registra Meirieu (2004) a la convención de los derechos de los niños, es precisamente las contradicciones que se presentan en el derecho a ser educado desde dos exigencias que difícilmente lograrán un punto de conciliación: por un lado, siendo seres inmaduros requieren atención especializada y que se encarguen de ellos, por el otro la necesidad de reconocimiento de sus opiniones y libertad de expresión les genera responsabilidades que escasamente podrían asumir. En este punto los adultos podrían renunciar a la exigencia educativa necesaria para formar a partir de los deberes, ubicándose en el igualitarismo con los niños y las niñas, encontrándose en un culto por lo infantil, abriendo la puerta al universo del “niño rey”.

Es precisamente esta última línea, es decir la idea del niño como un rey, al cual debe disponerse todo, la que permite recordar que el cuidado de los niños y las niñas ha sido históricamente una tarea de las mujeres, quizás sea esta una de las razones por las cuales la figura paterna es ausente en los encuentros educativos, desde la presencia y la palabra, los padres no son nombrados y los guiones de género se dejan leer entre líneas, perpetuando en las mujeres, madres o abuelas la responsabilidad del cuidado y reafirmando expectativas de género. Para decir esto se retoman las expresiones que promueven la disposición del cuerpo femenino abocado al cuidado y la atención de las necesidades del niño o la niña, incluso en los momentos en los que las mujeres no se encuentran en disposición emocional o física para hacerlo, como el caso de los pezones agrietados que han de seguir amamantando como un acto de profundo amor y responsabilidad con el desarrollo infantil.

Una mirada de las madres como mujeres implicaría que la mujer no se reduzca a las funciones maternas y se explicita que cada acción de cuidado es una decisión, sin atribuciones de culpas disfrazadas de bienestar infantil y que dé lugar a las madres como participantes activas no sólo en la gestación y la lactancia, sino además en los demás ciclos vitales, en los que ya la atención de las mismas deja de contar para el programa a partir de que el bebé cumple los 7 meses de edad.

Considerar lo que significa reconocer a los niños y las niñas como sujetos de derecho en las edades en las que se desarrolla la investigación es un tema complejo, especialmente porque ha de moverse entre aquello que los niños y las niñas pueden hacer por sí mismos y aquello en lo que requieren asistencia, siendo la asistencia la que tiene la tarea de habilitar las potencias y no la de afincar las carencias. Este equilibrio es un reto, que ha de contemplar la particularidad tanto de lo que pueden disponer los adultos desde sus capacidades y sobre todo desde su voluntad, como la medida de lo que ofrecen, ya que son las proporciones ancladas a la temporalidad las que marcan la diferencia, en otras palabras, es optar por la oferta en la medida exacta en el momento oportuno, con todo lo incierto que ello representa.

Los resultados arrojados en el análisis de la observación y del análisis de contenido de esta categoría, nos permiten mencionar algunos aspectos en los que se registran acciones de protección asociadas a la garantía de los derechos y de participación y reconocimiento, a saber, la participación en el momento del saludo, el establecimiento de contacto corporal y visual y de comunicación

verbal, el lenguaje con perspectiva de género, el nombrarlos con palabras positivas, el uso del nombre al ser mencionados, la recepción de aplausos o manifestaciones de aprobación y especialmente el reconocimiento de su singularidad.

Esta categoría se encuentra en relación con las interacciones de acompañamiento, cuidado y provocación. Explícitamente, en las posibilidades de movimiento, en la libertad de explorar el entorno y de desarrollar sus habilidades, en la atención a las necesidades, la validación emocional, la inclusión en las actividades y los aspectos mencionados anteriormente. En conclusión, el reconocimiento de los niños y las niñas como sujetos de derechos, responde directamente a la calidad de las interacciones que se den entre los adultos, los niños y las niñas.

A pesar de que la evidencia presenta esta categoría como una de las características de las prácticas del educador físico en la educación inicial, aún se observan momentos en los que las relaciones no son dialógicas y conservan la verticalidad que históricamente ha marcado la conexión entre los adultos, los niños y las niñas. Esta afirmación encuentra soporte en los momentos en los que el cumplimiento de la planeación de la propuesta pedagógica se impone frente al bienestar, expresiones o deseos de los niños y las niñas, impidiendo el desarrollo de lo que Meirieu (2004) denominó como momento pedagógico, donde el deseo del otro es el límite de mi voluntad.

Los argumentos expuestos, permiten afirmar que la balanza no sólo se inclina hacia las potencias y las carencias, sino, además entre las acciones de reconocimiento y las omisiones o inatención. Siendo estas últimas las de menor peso por aparecer con menor frecuencia. Sin embargo, una vez enunciados los elementos que dan lugar al reconocimiento de los niños y las niñas como sujetos de derechos, se recomienda dar mayor fuerza y buscar nuevas rutas que permitan a los educadores físicos y a las familias inclinar la balanza hacia las potencias, la participación y el reconocimiento, y más que apostarle a la formación en derechos, que este sea un escenario para el ejercicio de los mismos. Queda como tarea personal estimar el equilibrio entre la autoridad del adulto y la libertad de los niños y las niñas.

Si el adulto se aferra al poder como un privilegio, si confunde educación con sujeción, entonces favorece en los niños la sumisión, el disimulo o el doble juego. Del mismo modo, si el adulto renuncia a todo imperativo de transmisión cultural, deja entonces desprovistos a los niños... Si confunde transmisión e imposición, olvida que solo un sujeto

libre puede tomar la decisión de aprender y crecer y suscita indefectiblemente rechazo o violencia (Meirieu, 2004, pp. 33-34).

Innegablemente es un desafío corresponder a la ausencia de palabras, propia de estas edades, aprender a leer el gesto, la mirada, el llanto, el lenguaje de los cuerpos que tienen voz sin hablar, considerar a los niños y a las niñas como sujetos del lenguaje, de lo contrario, los avances en el terreno discursivo alrededor de las infancias, se quedarían en alocuciones adultas al margen de las prácticas. Aun así, sería imposible retornar a la idea de la infancia como sinónimo del silencio, de aquel que no tiene voz, sería tal vez, más adecuado adjetivar como sordos a los que no tienen voluntad de escuchar.

6.3 El engranaje. Siempre en movimiento.

La corresponsabilidad, es un término desarrollado desde lo normativo como política de protección y garantía de los derechos. Sin embargo, la tarea de engranar las acciones de la Familia, el Estado y la Sociedad ha de transitar los mecanismos de control que ejercen entre sí, acudiendo en ocasiones a derivaciones asociadas con rutas de atención o realizando seguimiento según cada orientación de servicios, hacia el reconocimiento y empoderamiento de cada una de las partes y sus funciones.

El movimiento circular de un engranaje, se encuentra implícito en una dinámica de actividad, donde todas las ruedas se movilizan y están conectadas por la misma fuente de energía. Siguiendo esta idea, podríamos referenciar al Estado como la rueda motriz de esta articulación, siendo quien dirige, direcciona e impulsa el movimiento, en este caso la Sociedad y la Familia actuarían como ruedas conducidas, sin embargo, el ejercicio de la garantía de los derechos, requiere que cada rueda halle su motor en la consciencia de su papel en el engranaje, siendo impulsor de movimiento y no sólo la respuesta a un requisito técnico.

Allí la corresponsabilidad es un reto pedagógico, la relación familia-educación, el sentido formativo toma fuerza en el acompañamiento, más que desde la intervención, es importante partir de las creencias, saberes y reflexiones de las familias, Sin embargo, responder a los intereses de las mismas, podría limitar o por el contrario amplificar las exigencias a los saberes disciplinares,

especialmente en programas que desarrollan atención grupal y a su vez personalizada, por lo que las prácticas educativas son una mixtura de lo que el otro quiere saber, con lo que cada quién puede enseñar.

En el lente de este proceso se requiere de la búsqueda de estrategias y del posibilitar experiencias en pro de favorecer las potencialidades y nuevas capacidades en la familia, más que de hacer una lista de limitaciones o carencias. La relación establecida por los agentes educativos entre la corresponsabilidad y la ejecución del plan de Gestión del Riesgo o la estrategia –AIEPI– resulta escasa a la hora de realizar la apuesta por favorecer en las familias su capacidad de gestión, las prácticas cotidianas, la toma de decisiones, el empoderamiento para adecuar condiciones y realizar transformaciones en pro del desarrollo de los niños y las niñas.

Un buen ejemplo es el desarrollo de temáticas en las que se realiza articulación entre los contenidos asociados a la protección y los relacionados con la educación física, además de ampliar la información frente a la oferta de servicios que se disponen en cada territorio y la promoción del acceso y permanencia en aquellos que permiten la consolidación de la corresponsabilidad familiar desde la ampliación de las posibilidades para desarrollar el ejercicio de la protección y no sólo como el tránsito por un camino trazado o como la réplica de actividades.

Desde luego decir que todo el mundo educa no es novedoso ni constituye un gran aporte a la discusión, pues esto —de uno u otro modo— ha ocurrido siempre. Tampoco ayuda decir que todo el mundo es responsable, pues al meter al conjunto social en una sola bolsa volvemos a quedar como al principio. Por eso el esfuerzo debe ser definir los campos de influencia de diversos actores sociales, intentar precisar sus papeles y sus responsabilidades, y avanzar en mecanismos prácticos que permitan que esas funciones sean asumidas de forma positiva (Cajiao, 2001, p. 20).

El autor nos presenta la sociedad como educadora, reconociendo que la educación trasciende los límites del sistema escolar formal como competencia del Estado, hacia diferentes instancias de la sociedad que influyen en el proceso educativo, evitando centralizar la educación y el desentendimiento de diferentes sectores y actores. Retomando el engranaje como metáfora de la corresponsabilidad cada una de las ruedas han de valorarse entre sí, generar sinergia y contribuir a la fuente de energía, sin menospreciarse, seguir girando a favor de los propósitos comunes, incluso

si se suelta alguna rueda. Ello incluye, no solo el trabajo articulado entre la Familia, el Estado y la Sociedad, sino además el interinstitucional donde basados en la razón social, cada uno realice su aporte a la dinámica incesante de los derechos como movimiento con enfoque y dirección hacia el bienestar de los niños y las niñas.

6.4 La caja de herramientas. Una cosa para cada caso.

La caja de herramientas quizá no sea la figura que Isabelino Siede hubiese utilizado para reflejar la relación entre las familias y la educación inicial observada en esta investigación. Sin embargo, la visión del encuentro educativo como un espacio para disponer elementos que favorezcan las actuaciones de las familias, invita a repensar la figura del guante que asiste y mejora las funciones de las familias como instrumento que se sobrepone a la mano, la recubre, añadiendo una o varias capas entre la mano y la acción, ello sin duda genera distancia entre el tacto y la obra, restando a la mano sensibilidad y percepción en la tarea y alimentando la idea de la necesidad de los guantes como elementos de protección de la mano.

Estas reflexiones dan lugar a proponer la caja de herramientas como una metáfora útil para pensar las prácticas en co-labor con las familias, quienes llegan al encuentro con saberes relacionados con su experiencia, los cuales podrían asemejarse a las herramientas “artesanales” relacionadas al arte de lo cotidiano, mientras que los profesionales disponen los saberes expertos, los cuales podrían considerarse las herramientas “especializadas” provistas de alguna evolución técnica, saberes asociados a algún título de experticia o a alguno de los cuantiosos desarrollos teóricos.

La caja de herramientas es una mezcla entre los saberes artesanales y los expertos, esta relación supone una construcción colectiva del kit que servirá para resolver las cuestiones que refieren los niños y las niñas. Además, recupera la autonomía de la mano para usar o no los elementos que se disponen para cada caso, es decir la caja de herramientas se presenta como alternativa para el trabajo de la mano, la cual realiza su labor sin apoyo o con asistencia de la herramienta que ha de seleccionar, la efectividad de la tarea dependerá tanto de la elección de la herramienta más adecuada para la obra, como de la experiencia de la mano. El trabajo de co-labor

entre saberes, sugiere evitar el uso evaluativo o situaciones que puedan incomodar a las familias ante la ausencia de las respuestas o de situaciones que se presentan como esperadas o ideales.

Ahora bien, la idea de que exista una herramienta para cada caso resulta ser presuntuosa, puesto que es imposible resolverlo todo. En los vacíos del no saber queda lugar a los niños y a las niñas para incorporar lo nuevo al mundo, para traer la novedad, se hace necesario no saberlo todo, ni de la motricidad, ni del juego, ni de la maternidad, ni de las pautas de crianza, ni de todos los temas que circulan alrededor del desarrollo infantil. No es posible hablar de lo nuevo como si ya se supiese todo. Como menciona Arendt (1993) los nuevos llegados nacen en el mundo como extraños, con la capacidad de empezar algo nuevo, es decir de actuar. La natalidad como acto inaugural, permite retomar la increíble posibilidad transformadora de lo humano como aquella capaz de influir y generar cambios de una forma tan vertiginosa en el mundo afuera de sí y a la vez de incluir en sí mismo la novedad que conlleva esta interacción es esperanzadora. Desde este lugar los hijos no serían nuestros descendientes, si no nuestros ascendientes.

No podemos anticipar del todo qué serán, cómo serán nuestros niños ni qué harán en el mundo con lo que les ha sido dado. Por supuesto, aun antes del nacimiento, desplegamos sobre ellos una innumerable cantidad de gestos destinados a reducir esa extranjería, a conjurar la alteridad radical que trae consigo cada nueva vida, para convertir a los recién llegados en uno de los nuestros; estos gestos –de recepción, de inscripción de los nuevos en una cadena generacional, y también, por cierto, los gestos de rechazo– están hechos de saberes anticipatorios, de expectativas, de deseos, de mandatos familiares y sociales. Ahora bien, lo que no podemos anticipar es de qué modos singulares se combinarán esos gestos, cómo impactarán o cómo contribuirán a hacer de nuestros niños lo que son (Diker, 2009, p.12).

En relación a esta novedad, Antelo (2014) nos presenta algunas preguntas “Y, ¿Qué trae además de pan bajo el brazo el que nace? ¿Qué noticia? ¿Qué novedad? Algunos dicen esperanza. Se afirma que hay esperanza porque vienen niños al mundo” (p.5). Lo contrario es lo infértil, una fotografía posible de nuestro presente. Esa novedad incluye nacer como padre, como madre, como familia, incluso como maestros. A pesar de evidenciar diversas formas en que las prácticas se desarrollan en co-labor con las familias, parece ser que la incertidumbre es una fiel compañera de

la vida, generando en los registros algunas descripciones de familias debilitadas en el saber tanto por ellas mismas, como por los profesionales, mientras que en las encuestas se valora la novedad que traen los profesionales al ejercicio del cuidado y las prácticas de estimulación. Sin embargo, estos modos de nombrar y nombrarse como familia no parecen ser nuevos. Quirama (2016) refiere:

Se plantea la necesidad de cambios perceptivos acerca de estereotipos atribuidos a los agentes educativos que participan en la formación de niños y niñas, entiéndase maestro, familia y demás niños y niñas, esto propone desaprender modelaciones y calificativos creados atribuidos a las familias desde las instituciones: son vulnerables, sin herramientas, faltos de educación, falta de compromiso, mujer madre soltera, analfabetas, escasos recursos económicos, mujer trabajadora sexual. Todas estas categorías terminan reduciendo a las familias a la negación como agente educativo con saberes y capacidades para agenciar procesos de crianza y cuidado, acordes a sus realidades. De igual manera es importante que las familias desaprendan atributos entregados a la escuela y a los maestros: son los que saben, allá van a aprender, haga lo que la profe dice (p.14).

Si estos modos de nombrar no son nuevos y si se acepta que las familias requieren apoyo de los saberes expertos, ¿qué sería lo nuevo? si bien, estos saberes actúan como un complemento, ya que las familias no lo saben todo, ni tendrían por qué saberlo, el saber tampoco se encuentra sentado en el trono de los profesionales, se nutre de la experiencia cotidiana de los cuidadores y viceversa. Coriat (2005) nos presenta la necesidad de reconocer el saber de los padres en el desarrollo de los niños y las niñas:

Creo que los padres tampoco saben muy bien qué es lo que están pidiendo cuando piden “estimulación”. Saben que hay algo que se llama de ese modo, que se constituye como una oferta y acerca de cuyos beneficios indiscutibles los han convencido. La estimulación temprana, siempre a los ojos de los padres, tiene además un componente importante adicional: es algo que no sólo es beneficioso para los niños, sino que lo es en virtud del hecho de que otros deben hacerlo. No ellos: otros, los especialistas. Hay una idea fuertemente instalada que opera en la definición: “el profesional, de afuera, sabe todo y el padre, desde adentro, no sabe nada”. Desde esa lógica el padre debe ser educado para saber educar a su hijo y en esta lógica sucede que termina dejándose de lado nuestro objeto

conceptual de trabajo, que es esa ecuación particular “bebé- padres” en la que el saber inconsciente de los padres es fundamental para las posibilidades de armado psíquico del niño (p.2).

Recapitulando, podríamos afirmar que las prácticas en co-labor son una oportunidad para pensar la educación de las familias como un encuentro con la novedad, más allá de contar herramientas para cumplir un fin, representa la capacidad de acción de la mano, es decir de los sujetos, que son nuevos no sólo porque acaban de arribar al mundo, sino por que nacen a nuevos roles y funciones, esto da lugar a la pluralidad, a todo lo que la mano puede hacer y más si se une a otra, a otros, no para recibir dirección, sino compañía, la co-labor podría ser una invitación a contemplar juntos la imposibilidad de predecir el enigma que representa el que nace y el entramado de vínculos que se tejen entre caminos posibles para acompañarse a crecer.

6.5 Caleidoscopio. Un juego de espejos.

El encuentro en un contexto educativo representa una mirada hacia el interior, una oportunidad de verse en otros, en la particularidad, es decir reconocer la partícula que se es en forma singular, al tiempo en que se hace parte de las figuras que se forman a partir del movimiento en comunidad, el encuentro es la posibilidad de contemplar las otras partículas, sus formas y colores que producen imágenes caleidoscópicas y que cambian a través de la acción, de la decisión, del pensamiento, reconociendo el impacto que ello tiene no sólo en lo personal, sino en la construcción del alma de grupo.

En un constante juego de espejos que pueden reflejar similitud, a veces incomodantes para ver aquello que es común y que en ausencia de la presencia de otros es imposible ver, reflejos para reinventar la soledad, para atraer esperanza, para tejer relaciones. Espejos que puedan reflejar lo opuesto, aquello que no es soportable cuando se está en un extremo de la vida, para aceptar la diferencia, la alteridad, “Es en el otro donde también podemos encontrar una salida para pensar de otro modo, la noción de ciudadanía y el significado de la civilidad” (Bárcena y Mèlich, 2000, p. 56).

Hablar del niño Dios a la comunidad indígena, necesitar figuras externas que representen autoridad, desconocer la lengua, la identidad, entre otros, son aspectos que podrían representarse como fragmentos que no exponen un todo, espejos rotos que no hacen posible el surgimiento de figuras armónicas en el caleidoscopio. Como caminos de vereda que para abrirse han de transitarse varias veces, paso a paso y así servir también a otros, se considera que el tránsito por la educación a las familias indígenas es insuficiente para lograr concluir, por esta razón es camino abierto para futuras investigaciones. Sin embargo, es posible pensar que, entre aquello que se ignora y aquello que se supone, la educación se torna como una acción hegemónica y dominante.

Espejos retrovisores, espejos limpios de empañó, de juicios, donde poder mirarse sin velos y sin miedos. Esto implica, además, tal como propone Meirieu (2004) vencer las adversidades, en lo observado los discursos de la seguridad, van acompasados con el riesgo, con la fatalidad, con la desgracia, con narrativas del miedo, de la desconfianza. Vencer las adversidades del contexto social, no significa ignorarlas, sino encontrar palabras para narrar éticamente el contexto.

El maestro, responde a los dilemas teóricos trabajando incansablemente en la invención de contextos. Para él, un contexto es un conjunto de condiciones que ofrecen al niño la posibilidad de aprender y crecer por sí mismo, es una situación elaborada para que el otro pueda implicarse en una actividad nueva, para que pueda encontrar en ella, asideros para su deseo, puntos de apoyo para su voluntad, recursos para su trabajo de elaboración, ayuda para deshacerse de todas las formas de dominio, y, sobre todo del dominio de sí mismo, de las imágenes que se le adhieren a la piel y de la condición infantil a la que con tanta frecuencia se le condena (Meirieu, 2004, p.35).

Se trata entonces de construir quizás, en ese pequeño tiempo y espacio una oportunidad para sentirse seguros, para soltar el lastre social que cargan, para encontrar un lenguaje sin amarillismos, un lugar donde no sea necesario salvarse. La investigación posibilitó encontrar diversos gestos de presencia, de atención al prójimo, de acogida, de interés por las historias, de hospitalidad, gestos de confianza en el provenir, espejos para intentar adivinar el futuro, cuando se abraza.

Puesto que el mundo es monstruoso, puesto que no parece ofrecer ninguna esperanza de futuro, A. mira a su hijo y se da cuenta que no debe abandonarse a esa desesperación.

Cuando está al lado de su hijo, minuto a minuto, hora a hora, satisfaciendo sus necesidades, entregándose, a esa vida joven, siente que su desesperación se desvanece. Auster (como se citó en Bárcena y Mèlich, 2000, p. 147).

6.6 Slackline. El equilibrio

El slackline es un deporte o juego de equilibrio, en el que una cuerda plana de aproximadamente cinco centímetros de ancho y de longitudes diversas, es tensada y anclada a dos puntos fijos a diferentes alturas. Su práctica se trata de caminar sobre la cinta y de manera progresiva realizar posturas y acrobacias. Este ejercicio se presenta como alternativa para pensar en las interacciones de cuidado, acompañamiento y provocación, ya que permite el surgimiento de algunas interpretaciones ligadas al ejercicio práctico más allá de sus definiciones conceptuales.

El espacio se presenta como escenario de entrenamiento, en nombre del cuidado se propende que sea seguro, realizando esfuerzos por minimizar o mantenerlo “libre de riesgos”, sin embargo, cruzar una cuerda que no está lo suficientemente tensada como para que el camino sea firme, es una experiencia de entrenamiento, considerando el entrenamiento como un aprendizaje, como un proceso en el que no siempre se encuentra el equilibrio, siendo esta la capacidad física más importante del juego.

Esta búsqueda constante de equilibrio entre el que juega a cuidar y el que es cuidado, solicita del cuidador interacciones de acompañamiento, de presencia atenta y de disponibilidad, al mismo tiempo capacidad para soltar en el momento que se considere oportuno, es una invitación a confiar en que el tambaleo es necesario, a permitir que el otro dance a su ritmo, realice sus acrobacias e incluso caiga y allí también disponer la presencia, o el silencio según lo perciba. Por su parte la provocación demanda un espacio con lenguaje seductor, erótico y retador, un espacio donde no este dado todo, un camino que pueda transitarse con libertad, una cuerda en la que se pueda saltar hasta que lo que se caiga sean los miedos.

Las interacciones inician en la relación corporal, a través del contacto amoroso y respetuoso, pero no se limitan al cuerpo físico, trascienden otras formas de con-tacto; la mirada y

la palabra tocan el alma infantil y la nutren o la afectan tanto como el maltrato físico o la vivencia de un abuso. El cuidado entonces se amplía hacia formas vinculantes, relacionales, donde se confirma la existencia y el reconocimiento del otro y de sí mismo. En esta dinámica el cuidador es inicialmente una fuente de abastecimiento, genera la fuerza necesaria para establecer relaciones con el mundo, pero antes de eso para construir el autocuidado y para aprender a cuidar a otros cuando se encuentren en la cuerda.

6.7 Flechas

Las designaciones de algunas planeaciones o proyecciones de la experiencia educativa, presentan adjetivos que califican las temáticas abordadas de manera “positiva”, en búsqueda de esa quimera se convoca de manera explícita la ilusión de partos grandiosos, hospitales amorosos, pospartos como punto de partida de un bello camino, madres que se relacionan desde el afecto, familias que se aman, cuidan, protegen, portean, previenen los accidentes en el hogar, tienen buenas prácticas de crianza, respetan el sueño de los niños y las niñas, entre otros.

Disponer el oído a estos nombramientos como elemento clave en las prácticas, posibilita el paso de una semántica en sentido referencial a una semántica pragmática. Se sospecha en este acto de enunciación el interés de los agentes educativos en distinguir lo que es bueno para las familias de lo que no lo es, en otras palabras, una apuesta por transmitir lo deseable, una intención de significar, una manera de dar ánimo, inspirar, llenar de aliento, alistar la diana. En este sentido, los adjetivos marcan las trayectorias de las prácticas, donde cabe objetar que no todos los tiros dan en el blanco. Este discurso romántico sustentado en ideales, no resulta ser siempre una referencia identificante de los procesos que atraviesan las familias, abrevia sin duda cantidad de realidades poniendo a prueba la precisión de todo un sistema (que trasciende lo educativo) en blancos tan móviles como el sistema mismo.

Es esta pluralidad de realidades la que pone en tensión las expresiones que bautizan las prácticas y no las aspiraciones educativas, es impreciso decir que los ideales educativos son erróneos y que se debe abandonar la esperanza, algunas de estas realidades serán para las familias

una composición de recuerdos positivos. Sin embargo, tener esperanza no refiere que las cosas saldrán bien, se acerca quizás a tener confianza en que algo de lo que se hace tiene sentido, sin llegar a la frustración de no obtener los resultados en los tiempos esperados. Las prácticas en compromiso con la otredad, han de dar lugar al reconocimiento de que la forma y dimensiones del blanco son tan diversas como la clase, el objeto de tiro, las modalidades de juego, la distancia, la posición, las elecciones y la experiencia de cada jugador que sin duda no es la misma para todos.

El enfoque de esta invitación está dirigido a mantener encendida la convicción de hacer lo mejor posible, aunque no siempre se sepa qué es lo bueno. Se aboga por balbucear lenguajes que agranden el espacio de encuentro, donde se contemplen las diversas situaciones de interlocución, donde se tomen en cuenta las experiencias de otros, lenguajes que se expongan al impacto de los acontecimientos, que contribuyan al entrenamiento en la probabilidad, en la contingencia.

Las prácticas educativas tienen entonces la responsabilidad de ampliar el rango de las posibilidades ante los desafíos, dando apertura a lo incierto como ingrediente infaltable en cada lanzamiento y de habilitar ante ello capacidades de respuesta, de renovación y de conservación. Para ello es imperante desatarse de determinadas perspectivas y posiciones, encabezar las propuestas con títulos neutros, restando las cargas y juicios, estar al margen del azucarado discurso que acompaña las infancias y las familias.

6.8 Agujas

La demanda de la escritura como registro de la experiencia educativa se ha ido posicionando como acción pedagógica. Las agujas como metáforas en este proceso posibilitan reconocer la potencia de la narrativa, siempre y cuando la creación escritural trascienda la producción contractual, esto último reduce el sentido reflexivo al pensar que cada escrito será una aguja más para el pajar. Se encuentra en el acto de escribir la ilusión de simbolizar otro tipo de agujas, cumplir otras funciones, considerar otros fines.

Escribir tal vez como aguja de acupuntura que estimule puntos en la experiencia de otros, aunque esto resulte ser a veces una intención muy elevada, por lo que escribir podría ser

inicialmente una correspondencia con el mismo remitente y destinatario, una carta escrita con lápiz puntudo como aguja que punce hacia un cambio en el tiempo presente, que posibilite ser zumbido, encontrar en lo escrito un sonido sordo y continuo que logre sacudir la conciencia, agitar con sorpresa la experiencia propia. Una carta hecha a lápiz que consienta el uso de ambos extremos cuando sea necesario borrar aquello que ha sido consagrado por el tiempo, girar y escribir de nuevo, entre líneas tenues romper el círculo de las acciones cotidianas, perfilar el mañana, susurrar consejo.

Todo esto apunta a lo que está en juego en toda verdadera narración... En todos los casos, el narrador es un hombre que tiene consejos para dar al oyente. Y aunque hoy el «tener consejo que dar» nos suene pasado de moda, ello se debe a la circunstancia de que la comunicabilidad de la experiencia decrece. A consecuencia de esto, carecemos de consejo tanto para nosotros mismos como para los demás. El consejo es menos la respuesta a una pregunta como una propuesta concerniente a la continuación de una historia (que se está desarrollando en el momento). Para procurárnoslo, sería ante todo necesario ser capaces de narrarla. (Sin considerar que un ser humano sólo se abre a un consejo en la medida en que deja hablar su situación.) El consejo, entretejido en la materia de la vida que se vive, es sabiduría (Benjamin, 2008, p.64).

Escribir da lugar a la palabra como aguja imantada que contiene orientaciones hacia lo práctico. Desde una responsabilidad con el saber es más que aclarar direcciones, es ofrendar el relato como lápiz tembloroso que esboza mapas posibles, que revela las huellas que dieron origen a los trazos planeados y a los zigzagueos del camino. Entretejer la experiencia no refiere ningún método o técnica, solicita una disposición a compartir con pasión aquello que conmociona, que carda las fibras de la gracia, que hace llorar de ternura o de belleza a aquellos que aprecian la revelación.

Ello daría lugar a otras narrativas: fotografías, canciones, poemas, dibujos, etc. nuevas maneras de registrar la trama que como acontecimiento es extrañamiento, tensión, fuga, pérdida y conmemoración, otras formas de localizar hilos de sentido en lo que se ha vuelto habitual, como algo que se hace presente en su particularidad, una evidencia que guía, que interrumpe la inercia y como hada habilita sentidos para percibir olores, temperaturas, emociones, como espejo donde

pueden contemplarse los rostros de quienes encarnan la trama, como puerta para entrar en escena, como tenue luz de luciérnaga que recrea sutil e intermitente los misterios de la obra y luego vuela.

Se trata de actuar como cazadores en busca de indicios, escuchar el hablante camino, activar el observador, como menciona Masschelein (2006) “no se trata de la revelación de una verdad oculta tras aquello que estamos habituados a ver. Abrir los ojos es mirar lo que es evidente cuando estamos atentos o expuestos” (p.3). Entretejer sugiere ser aguja que hilvana, que une y remienda, que con lana teje los paisajes que va convocando la práctica, revela los nudos detrás de la tela, los del pensamiento, los de la garganta, los de las vísceras, no para que los ausentes sientan los mismos nudos, si no para que recreen los propios.

Hallar la trama solicita pasar del relato de la anécdota con fines descriptivos hacia la narrativa de la experiencia, como quien recoge pétalos para hacer agujas de su propio perfume, para capturar la esencia, reconocerse y reexaminarse desde una perspectiva contemplativa. La apreciación sugiere no escribirlo todo, aceptar que hay cosas que no pueden cerrarse con puntos finales, desde allí la práctica se sostiene viva entre puntos suspensivos que como agujas de tatuar cuentan historias, hacen siluetas de sí, inscriben relatos en el cuerpo entero, nombran lo que dibuja la sonrisa o atraviesa como lanza el costado, registran la sombra de la duda, allí las palabras no solo ilustran, sino que son el retrato mismo, un retrato móvil e inconcluso que se aleja de la idea de ser permanente, por eso usa tintas temporales que expuestas a la lluvia, o al sol podrían derretir el tatuaje y conformar una nueva obra.

Tal como en el tejido se dejan intersticios, hilos sueltos para hacer nuevas trenzas, nuevas tramas, poder hablar de lo que ha generado hasta ese momento la praxis, atendiendo a las coordenadas del tiempo, el espacio, el contexto, la disposición del pensamiento reflexivo que es volátil, que como agujas de pino puede convertirse en tintas de colores, pinturas de las que a veces se carece, pues no siempre se cuenta con la inspiración y eso habilita hilos para nuevos tejidos.

10 Conclusiones

Las políticas públicas de atención a la infancia ponen en el terreno de lo público la educación de los niños y las niñas, ello implica un reto importante, generar una oferta abierta sin preferencias, ni rechazos, dicho de otra manera, con amplios criterios de ingreso a los programas a fin de posibilitar el acceso democrático a los niños y las niñas. El hecho de que el Estado se ocupe de manera exclusiva “de los más necesitados” supone que la necesidad está dada por las condiciones socioeconómicas, dejando de lado necesidades de otra índole y creando en el pensamiento colectivo que estos programas son para “gente pobre”. Este desafío encuentra sus límites en la capacidad de operar con calidad las políticas, desde los recursos asignados y el uso de los mismos, las disposiciones administrativas, la discontinuidad en los procesos, la carencia de instalaciones para su desarrollo tanto en la zona urbana como rural y la alta rotación de personal calificado, entre otros.

Los lineamientos conceptuales y técnicos para la operación de las modalidades de atención sirven como puntos de apoyo y a su vez como condicionantes en el desarrollo de las prácticas. El ejercicio educativo como un saber diferenciado de la teoría, al inscribirse en el campo de la práctica y al darse por hecho o por sobreentendido, no ha de pasar de largo como posibilidad de construcción de conocimiento y de reflexión para pensar las políticas. Los registros de la experiencia han de ser instrumentos que alimenten el análisis de las prácticas no sólo como un hacer o un saber hacer, sino además como valoración de las disposiciones normativas y técnicas.

Las prácticas en su potencia, trascienden las exigencias de tipo técnico, en donde se espera instrucción y se requiere de una suerte de manual para dar respuesta a los ires y venires de la experiencia educativa, experiencia que se configura como aporte a través de la producción de espacios de discusión y de compartir lo significativo, no solo por su valor representativo, sino también por su carencia, identificar aquellos asuntos precisos de ajustar y visualizar como oportunidades de mejora.

Se recomienda a las entidades favorecer la permanencia del personal con experiencia y la valoración de la prestación de los servicios personales de los profesionales que respaldan las

expectativas educativas de los diferentes actores y político normativas de un programa tan importante para el desarrollo infantil y humano. Además de reconocer la especificidad de los contenidos de un saber que tiene tanto que ofrecer a las infancias y a las familias a manera de mezclas o infusiones, pero sobre todo como un sabor que en sí mismo se consolida como oportuno en la educación inicial.

El análisis de los resultados permite afirmar que las prácticas de los educadores físicos reflejan en gran medida los lineamientos conceptuales y técnicos de la modalidad familiar, al mismo tiempo superan las disposiciones de orden misional del INDER Medellín, ofertando a las familias además de prácticas relacionadas con su competencia: Actividad física, Recreación y Deporte, se brinda respuesta a múltiples demandas administrativas de la articulación intersectorial como forma de trabajo conjunto. Esta situación se presenta como un desafío pedagógico donde hacerse cargo exclusivamente de aquello que se considera misional supone restricciones a la integración intersectorial y hace imperante la búsqueda de soluciones a las brechas que ello genera. Para el caso concreto se sugiere que el trabajo administrativo cuente con apoyos, así la función pedagógica pueda llevarse a cabo con plenitud potenciando el aporte que realiza el INDER a la operación de la política.

La necesidad de brindar una atención interdisciplinaria a la primera infancia demanda a los educadores físicos no sólo la puesta en marcha de los saberes disciplinares, sugiere la incorporación de saberes de otras áreas disciplinares. Esto podría ser un riesgo, desde el punto de vista técnico. Sin embargo, se presenta como oportunidad de articular los saberes en la búsqueda de ampliar la mirada del ser humano como un ser integral y no fragmentado. El saber profesional no se limita al conocimiento científico o disciplinar, este depende además de asuntos biográficos, situacionales y de la reflexión del cúmulo de experiencias vividas, posibilitando decidir in situ sobre asuntos concretos que ocurren en el escenario educativo, estas decisiones conscientes o inconscientes no son sólo resultado de los aportes de expertos o del conocimiento teórico, sino de la capacidad que tienen las personas de escoger cómo resolver y proceder de forma práctica, cada agente educativo determina las estrategias a emplear para dar respuesta a los lineamientos y va configurando de manera subjetiva y particular sus prácticas educativas, al mismo tiempo la experiencia por sí sola no genera conocimientos, para ello se requiere de la reflexión y el análisis como caminos hacia la configuración de un encuentro educativo como acto meditativo e intencionado.

La idea del niño como sujeto de derechos, se vale de políticas y leyes que orientan su atención y sirven de garante, sin embargo, la materialización de lo que ello significa inicia en el respeto de sus ritmos cotidianos, en la identificación de sus gustos y deseos, en la atención de sus necesidades, es decir tiene origen en la relación y la interacción con los adultos cercanos, en quienes se deja la tarea de agudizar los sentidos y disponer todos los canales perceptivos para que la edad o la ausencia de la palabra en los niños y las niñas no sea un limitante en su reconocimiento.

Se hace prevalente soltar las verdades definitivas, co-crear realmente el encuentro, donde tanto familias como maestros posibiliten el contraste entre verdades transitorias, evitando fanatismos entorno a los conocimientos, permitiéndose vivir la experiencia de manera colectiva, pensar lo común, pero a la vez en plena singularidad, aceptando la novedad como una oportunidad de re-crear el mundo, dicho de otra manera, es poder leerse en otros y tener siempre ante sí una página en blanco para escribirse cada vez.

Se recomienda a las universidades que cuentan con la educación física dentro de su oferta, ampliar los espacios reflexivos y educativos entorno a las infancias, más allá de un campo de acción, como oportunidad de reflexionar la educación corporal de los niños, las niñas y las familias, desde los diferentes escenarios en los que se desarrolla y a los que es convocada. Ciertamente, esto no resolvería todas las cuestiones, pero vale la pena disponer los medios para la construcción de tejidos colectivos que como bolsas de té envuelvan el sabor de la educación física en las infancias como un saber diferenciado y articulado a otros saberes.

Los educadores físicos se encargan de movilizar un saber en torno al cuerpo en relación con los momentos vitales, esto es de gran ayuda a la hora de realizar seguimiento a la valoración al desarrollo. Sin embargo, en la intencionalidad de realizar este proceso con apoyo de las familias, se plantean preguntas en las que los niños y las niñas aparecen en las voces de los adultos como un relato de avances y retrocesos. Si bien esto da lugar a una mirada del desarrollo infantil como un proceso dinámico, la forma de indagar circunscribe la experiencia del desarrollo en un discurso del progreso, donde se presta especial atención a la aproximación o la distancia de las agrupaciones que presentan los hitos del desarrollo. A pesar de ello, la mayoría de educadores físicos invitan a las familias a evitar comparaciones entre los bebés aludiendo a su singularidad.

Una apuesta por la mirada del desarrollo como un cambio permanente, daría lugar a preguntas que se aproximen a las experiencias que se presentan como novedad, quizá sea posible sustituir la palabra avance por novedad y rescatar de esta palabra lo que se expresa como nuevo no sólo para el niño o la niña, sino además para sus cuidadores, en un descubrir de las transformaciones que los adultos vivencian en el proceso, consolidando habilidades familiares para el acompañamiento.

La estimulación no es exclusiva de la infancia, es una práctica que a consciencia o no se desarrolla en todos los contextos, es decir, cada persona es estimulador y al mismo tiempo estimulado por otros, por objetos, sucesos, lugares, experiencias o bien por la ausencia de los mismos. El concepto ha sido retomado por diferentes áreas del conocimiento, para el caso de la educación física como oportunidad de “poner a punto” las capacidades físicas, perceptivas y socio motrices. La estimulación adquiere todo tipo de apellidos que se relacionan con los componentes a trabajar, por ejemplo: estimulación sensorial, estimulación motriz, estimulación vestibular, estimulación acuática, estimulación musical, estimulación cognitiva, entre otras. El rol del adulto en el desarrollo de la motricidad y en la estimulación dependerá directamente de sus ideas acerca del desarrollo infantil y de las concepciones implícitas acerca del cuerpo, el juego, el movimiento, pero sobre todo de los niños y las niñas.

Las características de las prácticas discutidas aquí constituyen un acercamiento que desde las categorías desarrolladas posibilitaron el análisis, no corresponden a la totalidad, se reconoce la incapacidad de enumerar minuciosamente cada una de ellas y con suerte el ejercicio investigativo es una secuencia de imágenes que retrata desde diferentes ángulos las particularidades del trabajo desarrollado por los educadores físicos en la educación de las familias.

11 Recomendaciones

Una vez identificadas las limitaciones de la investigación, se enuncian como un esbozo para nuevas rutas, como posibles líneas de investigación que llevarán a resolver problemas relacionados con la presente investigación:

- El estudio de caso tiene un grado de generalización reducido, por lo que se requiere de otras investigaciones para amplificar la comprensión de las prácticas.
- El caso elegido (articulación entre INDER y Buen Comienzo Medellín) posibilitó la observación de la Educación Física como saber disciplinar, queda abierta la oportunidad para analizar que sucede desde las prácticas de los otros saberes disciplinares (nutricionistas, pedagogos y psicosociales) que acompañan la educación de las familias.
- Si bien las técnicas abarcaron las prácticas desde diferentes fuentes de información, puede ampliarse la información desde entrevistas o grupos focales.
- La observación se desarrolló en los EEG, el acompañamiento realizado en los EEH a modo de educación personalizada queda como inexplorada dentro de esta investigación.
- Se pueden considerar nuevas rutas para el ejercicio investigativo el cruce de los perfiles de desempeño, analizando las prácticas a profundidad en relación al género, el tiempo de experiencia, el trabajo en zonas rurales y urbanas y los significados de educar población tradicional o especial.

Referencias

- Alcaldía de Medellín. (2006). *Acuerdo Municipal N° 84 del 30 de noviembre del 2006 por el cual se adopta una política pública de Protección y Atención Integral a la primera infancia y la adolescencia y se crea el Consejo de Política de Infancia y Adolescencia en la ciudad de Medellín*. Medellín, Colombia.: Alcaldía de Medellín. Recuperado de: <https://www.medellin.gov.co/irj/go/km/docs/pccdesign/medellin/Temas/InclusionSocial/Publicaciones/Shared%20Content/Documentos/2018/Acuerdo84de2006.pdf>
- Alcaldía de Medellín. (2013). *Decreto 01277 del 05 de julio de 2013 por el cual se reglamenta el acuerdo 58 de 2011, mediante el cual se adoptó la Política Pública de Atención Integral a la Primera Infancia Buen Comienzo, se desarrolló un Sistema de Atención Integral y se modificó el acuerdo 14 de 2004*. Medellín, Colombia.: Alcaldía de Medellín. Recuperado de: <http://medellin.edu.co/documentos/498-decreto-01277-de-2013/file>
- Alcaldía de Medellín. (2018). *Lineamientos conceptuales y técnicos para la operación de las modalidades de atención del Programa Buen Comienzo*. Medellín, Colombia.: Alcaldía de Medellín.
- Alcaldía de Medellín. (2019). *Lineamientos conceptuales y técnicos para la operación de las modalidades de atención del Programa Buen Comienzo*. Medellín, Colombia.: Alcaldía de Medellín. Recuperado de: <https://medellin.edu.co/programa-buen-comienzo/lineamientos-tecnicos/916-lineamientos-buen-comienzo-2019/file>
- Amar, J., Palacio, J., Madariaga, C., Abello, R., De los Reyes, C., De Castro, A.,...Ramos, J. (2016). *Infantia Prácticas de cuidado en la primera infancia*. Barranquilla, Colombia.: Editorial Universidad del Norte. Recuperado de: <http://manglar.uninorte.edu.co/jspui/bitstream/10584/5914/1/9789587417067> eInfantia Practicas de cuidado.pdf
- Antelo, E. (2014). ¿Qué se puede hacer con un niño?. *Seminario: Infancias, Pedagogía y Psicoanálisis*. Conferencia llevada a cabo en el Seminario: Infancias, Pedagogía y Psicoanálisis, Grupo Didáctica y Nuevas Tecnologías de la Universidad de Antioquia,

Medellín, Colombia.

Arendt, H. (1993) *La condición humana*. Barcelona, España.: Paidós.

Ávila, E. (2016). El pensamiento didáctico del docente de educación inicial como elemento reflexivo de la práctica, *Revista Educare*, 20(2), 103-123.

Bárcena, F. y Mèlich, J. (2000). *La educación como acontecimiento ético, natalidad, narración y hospitalidad*. Barcelona, España.: Paidós.

Benjamín, W. (2008). *El narrador, Introducción, traducción, notas e índices de Pablo Oyarzun R.* Santiago de Chile, Chile.: Metales pesados.

Berlinski, S. y Schady, N. (2015). *Los primeros años: el bienestar infantil y el papel de las políticas públicas*. Washington, D.C.: Recuperado de: https://publications.iadb.org/bitstream/handle/11319/7259/Los_primeros_años_El_bienestar_infantil_y_el_papel_de_las_políticas_públicas.pdf?sequence=1

Cajiao, F. (2001). La sociedad educadora. *Revista Iberoamericana de Educación*, (026), pp. 17-33.

Castañer, M. y Camerino, O. (1991). *La Educación Física en la Enseñanza Primaria, una propuesta curricular para la reforma*. (4ta ed.) Barcelona, España.: INDE publicaciones.

Cepeda, A. (2016). *Cuadernos de Educación Inicial 6, Junta Nacional de Jardines Infantiles, Afecto y aprendizaje en la sala cuna*. (1ª ed.) Santiago, Chile: Ediciones de la JUNJI.

Chaves, A. L. (2002). Develando la acción pedagógica en un salón de clase de educación inicial. *Actualidades investigativas en Educación*, 2(2), 01-22.

Congreso de la República de Colombia. (2006). *Ley 1098 del 8 de noviembre de 2006 por la cual se expide el Código de la Infancia y la Adolescencia*. Bogotá, D.C.: Congreso de la República de Colombia. Recuperado de: http://www.sipi.siteal.iipe.unesco.org/sites/default/files/sipi_normativa/codigo_de_infancia_y_adolescencia.pdf

Congreso de la República de Colombia. (2016). *Ley 1804 del 2 de agosto del 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*. Bogotá, D.C.: Congreso de la República de

Colombia. Recuperado de: [http://es.presidencia.gov.co/normativa/normativa/LEY 1804 DEL 02 DE AGOSTO DE 2016.pdf](http://es.presidencia.gov.co/normativa/normativa/LEY_1804_DEL_02_DE_AGOSTO_DE_2016.pdf)

Consejo Nacional de Política Económica Social. (2007). *Documento Conpes Social 109 Política Pública Nacional de Primera Infancia*. Bogotá, D.C.: República de Colombia. Recuperado de: https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-177832_archivo_pdf_Conpes_109.pdf

Constitución política de Colombia. (1991). *Constitución política de Colombia*. Bogotá, D.C.: Presidencia de la República de Colombia. Recuperado de: <https://dapre.presidencia.gov.co/normativa/normativa/Constitucion-Politica-Colombia-1991.pdf>

Diker, G. (2009). *¿Qué hay de nuevo en las nuevas infancias?* (1ª ed.) Buenos Aires, Argentina.: Los Polvorines, Universidad Nacional de General Sarmiento.

Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. (2006). *Convención sobre los derechos del niño*. Madrid, España. Recuperado de: <https://www.un.org/es/events/childrenday/pdf/derechos.pdf>

Galeano, M. E (2012). *Estrategias de investigación social cualitativa El giro en la mirada*. Medellín, Colombia.: La Carreta Editores.

Gallo, L. E. (2010). *Los discursos de la educación física contemporánea*. Kinesis.

Gil, P., Contreras, O. y Gómez, I. (2008) Habilidades motrices en la infancia y su desarrollo desde una educación física animada. *Revista Iberoamericana de Educación*, (N.º 47), 71-93.

Guitart, M. y Saubich, X. (2013). La práctica educativa desde la perspectiva de los fondos de conocimiento e identidad. *Teoría de la Educación, volumen (25-2)*, 189-211. Recuperado de <https://revistas.usal.es/index.php/1130-3743/article/view/11583/12000>

Hernández, L. A., y Ríos, J. (2014). *Prácticas pedagógicas que promueven y permiten el ejercicio de la participación de la primera infancia* (Tesis de maestría). Universidad Pedagógica Nacional. Centro Internacional de Educación y Desarrollo humano CINDE, Bogotá, Colombia.

- INDER Medellín. (2016). *Convenio de cooperación C-03662-16*. Medellín, Colombia.: INDER Medellín. Recuperado de: shorturl.at/ftHPR
- INDER Medellín. (2018). *INDER Alcaldía de Medellín*. Medellín, Colombia. Recuperado de: <http://www.inder.gov.co/es/oferta/primer-infancia>
- Jiménez, F., Fardella, C. y Muñoz, C. (2017). Una aproximación microetnográfica de prácticas pedagógicas en escuelas multiculturales Tensiones y desafíos en torno a la escolarización de inmigrantes y grupos minoritarios. *Perfiles Educativos*, 39(156), 72-88.
- Llorent, V. (2013). La educación infantil en Alemania, España, Francia e Inglaterra, Estudio comparado. *Revista Española de Educación Comparada*, 21(2013), 29-58.
- Masschelein, J. (2006). *E-ducuar la mirada. La necesidad de una pedagogía pobre*. Recuperado de <http://ipn.pedagogica.edu.co/docs/files/jan-masschelein-educuar-la-mirada.pdf>
- Meirieu, P. (2004). *El maestro y los derechos del niño ¿historia de un malentendido?*. Barcelona, España.: Octaedro.
- Mendoza, M. E. (2011). *Caracterización de las prácticas pedagógicas en educación física de los docentes de preescolar no profesionales en esta área del colegio Carlos Albán Holguín Sede C*. (Tesis de maestría). Universidad Pedagógica Nacional. Centro Internacional de Educación y Desarrollo humano CINDE, Bogotá, Colombia.
- Ministerio de Educación Nacional. (2017). *Bases curriculares para la Educación inicial y Preescolar*. Bogotá, D.C.: Ministerio de Educación Nacional.
- Ministerio de Educación Nacional. (2009). *Documento N°10. Desarrollo infantil y competencias en la primera infancia*. Bogotá, D.C.: Ministerio de Educación Nacional.
- Moreno, J. (2014). *Ser humano la inconsistencia, los vínculos, la crianza*. (4ta ed.). Buenos Aires, Argentina.: Letra Viva.
- Organización Mundial para la Educación Preescolar. (2000). *Declaración del Simposio Mundial de Educación Parvularia o Inicial. Una educación inicial para el siglo XXI*. Rio de Janeiro,

Brasil: Organización Mundial para la Educación Preescolar. Recuperado de: <https://rieoei.org/historico/documentos/rie22a07.htm>

Ospina, M., y Montoya, E., (2017, enero-junio). Las prácticas educativas con familia desde la escuela. *Revista del Instituto de Estudios en Educación y del Instituto de Idiomas Universidad del Norte*, (26), 31-43. doi: 10.14482/zp.26.10202

Palacio, M. C. (2014). La familia agencia de formación del ser humano: Entre la individualización y la construcción colectiva. *La Familia como agencia*. Simposio llevado a cabo en el VI Congreso Internacional sobre Familia, Políticas Públicas para la inclusión Social. Medellín, Colombia.

Perrenoud, P. (2004). Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar: Profesionalización y razón pedagógica. Recuperado de https://books.google.com.co/books?id=0A2SnLyp_I0C&pg=PA141&lpg=PA141&dq=la+accion+es,+por+naturaleza,+fugitiva&source=bl&ots=mVPJqXCBLO&sig=afWSeZNQc4qvCGXXTUcYrAy7wW4&hl=es-419&sa=X&ved=2ahUKEwjKmfuGy9vdAhUJt1MKHfi_AkkQ6AEwAHoECAkQAQ#v=onepage&q=la acc

Pikler, E. (1984). *Moverse en libertad, desarrollo de la motricidad global*. Madrid, España.: Narcea, S.A: de ediciones.

Quiceno, H. (2015). La educación inicial como cultura pedagógica. *Anuario Colombiano de Educación y Pedagogía, volumen (1)*. Recuperado de: <http://anuarioeducacion.univalle.edu.co/index.php/anuariocolombiano/article/viewFile/2/14>

Quirama, G. (2016). *Las familias en la educación inicial: Un escenario de posibilidades* (Tesis de pregrado). Universidad Tecnológica de Pereira, Risaralda, Colombia. Recuperado de <http://repositorio.utp.edu.co/dspace/bitstream/handle/11059/7059/37019Q8.pdf?sequence=1>

Rea, E., Rodríguez, E., Lasso, J., e Iquira, J., (2014) *Comprendiendo las prácticas en educación inicial: una mirada desde el quehacer docente con niños y niñas menores de 2 años* (Tesis

de maestría). Universidad Pedagógica Nacional y Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano –CINDE, Bogotá, Colombia.

Renzi, G. (2001). *Educación física en el nivel inicial, Aportes para el debate curricular. Trayecto de formación centrado en la enseñanza en el nivel inicial*. Buenos Aires, Argentina.: Secretaría de educación.

Sandoval, C (1996) Investigación cualitativa. Bogotá: ICFES. pp 158 – 160

Siede, I. (2017). *Entre familias y escuelas: Alternativas de una relación compleja* (1ª ed.). Buenos Aires, Argentina.: Paidós.

Stake, R. E. (2007). Investigación con estudios de casos. Madrid, España: Ediciones Morata, S. L.

UNESCO. (1990). *Declaración Mundial sobre Educación para todos y marco de acción para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje*. Nueva York, Estados Unidos.: UNESCO.

UNESCO. (2000). *Foro Mundial sobre la Educación, Informe final*. Paris, Francia: UNESCO.
Recuperado de: https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-110926_archivo_pdf4.pdf

Vélaz, C. y Vaillant, D. (2009). *Aprendizaje y desarrollo profesional docente*. Madrid, España.: Fundación Santillana.

Anexos

- Anexo 1. Guía de observación
- Anexo 2. Ficha análisis de contenido
- Anexo 3. Encuesta a familias
- Anexo 4. Consentimiento informado Educadores físicos
- Anexo 5. Consentimiento informado familias

Anexo.1 Guía de Observación					
Nombre del agente educativo:				Fecha:	
Tiempo de experiencia:			Género:	Tema:	
Tipo de Encuentro educativo:				Momento del desarrollo:	
Objetivo:				Comuna y zona:	
Contexto social:					
Categorías	Nº	ENFOQUE POLÍTICO NORMATIVO	SI	NO	OBSERVACIÓN
	#				
Niño como sujeto de derechos	1	Reconoce al niño como asistente/participante en el encuentro			
Corresponsabilidad	2	Fomenta la corresponsabilidad desde acciones conducentes a garantizar el ejercicio de los derechos de los niños.			
Atención interdisciplinaria	3	Establece relaciones entre la temática del encuentro y los saberes disciplinares del educador físico			
	4	Relaciona su conocimiento profesional con saberes de otras disciplinas			
Categorías	#	ENFOQUE PEDAGÓGICO	SI	NO	OBSERVACIÓN
Prácticas educativas en co-labor con las familias	5	Activa el conocimiento previo de las familias por medio de preguntas o provocaciones			
	6	Indaga por los aprendizajes de las familias generados en el encuentro			
	7	Realiza propuestas para continuar favoreciendo la temática en espacios diferentes al encuentro educativo			
	8	Permite a las familias modificar o alterar la propuesta educativa			
	9	Acepta y anima la participación e interacción de las familias			
Prácticas educativas como acción social	10	Establece acuerdos para el desarrollo de las prácticas			
	11	Utiliza formas de representación, analogías, ejemplos, demostraciones o explicaciones, para hacer las temáticas comprensibles			
	12	Sitúa las prácticas en el contexto familiar, social y cultural en el que se desarrollan			
	13	Posibilita la construcción individual y colectiva de significados			
Interacciones	14	Favorece interacciones de cuidado y autocuidado			
	15	Promueve interacciones de acompañamiento y presencia en la atención a las necesidades de los participantes			
	16	Genera interacciones de provocación y experimentación			
Comentarios adicionales:					

Anexo 3. Encuesta a familias			
<p>En el marco del proyecto de investigación "<i>Prácticas educativas del educador físico en la educación inicial.</i> <i>Análisis desde la estrategia Estimulación del INDER Medellín, Modalidad Familiar del Programa Buen Comienzo</i>" esta encuesta tiene el interés de conocer sus opiniones y reflexiones frente a la práctica del educador físico.</p>			
Nombre del educador físico:			
Tipo de Encuentro educativo:		Momento del desarrollo:	
Comuna:		Fecha:	
Nombre de la familia:		Tiempo de participación en el programa:	

Preguntas	Respuesta
1. ¿Qué es lo que más le gustó del encuentro?	
2. ¿Cuáles de las actividades recomendadas piensa que puede hacer en la casa?	
3. ¿Le parece que el educador físico tiene en cuenta en el taller lo que usted piensa? ¿cómo se da cuenta?	
4. ¿Qué valora de lo aprendido del educador físico en el encuentro grupal o en el hogar?	
5. ¿Qué recomendaciones le realizaría al educador físico?	
6. ¿Desea agregar información?	

Anexo 4. CONSENTIMIENTO INFORMADO EDUCADORES FÍSICOS

Título del proyecto: Prácticas educativas del educador físico en la educación inicial. Análisis desde la estrategia Estimulación del INDER Medellín, Modalidad Familiar del Programa Buen Comienzo.

Investigadora: Angie Julieth Gómez Restrepo.

Yo, _____ mayor de edad (____ años), con documento de identidad N. _____ de _____, y con domicilio en _____.

DECLARO LO SIGUIENTE:

1. He sido invitado(a) a participar de manera voluntaria en el desarrollo de una investigación con fines exclusivamente académicos, orientados a la visibilización de las características de las prácticas de los educadores físicos en la educación inicial, un análisis desde la estrategia *Estimulación* del INDER Medellín, Modalidad Familiar del Programa Buen Comienzo. El ejercicio investigativo se desarrolla en el marco de la Maestría en Estudios en Infancias de la Universidad de Antioquia, de la cual hace parte la investigadora.

2. Para el desarrollo de la investigación se requiere la aplicación de instrumentos de construcción de datos, implica ejercicios de observación en los encuentros educativos y análisis de los registros de la experiencia como agente educativo educador(a) físico(a), a fin de sumar claridad de la comprensión y caracterización de las prácticas, sus desafíos y posibilidades.

3. Doy fe de que, para obtener el presente Consentimiento Informado, se me explicó en un lenguaje claro y sencillo lo relacionado con la investigación, sus alcances y limitaciones; además que, en forma personal y sin presión se me ha permitido realizar todas las observaciones, y se me han aclarado todas las inquietudes que he planteado; además, de este texto tendré copia.

4. Dentro de las consideraciones éticas de la investigación se toma la práctica educativa como una actividad íntima en tanto pone en escena asuntos de la vida de los agentes educativos y de las familias participantes, por lo que se manejará la información en términos de confidencialidad, asegurando la protección de la identidad y de la información de las personas que participarán en esta investigación.

5. Los resultados de la investigación estarán disponibles para revisión y consulta del público interesado. Estos serán divulgados a nivel institucional y no tendrán efectos en la relación contractual de los educadores físicos con el INDER Medellín.

6. Dado lo anterior manifiesto que estoy satisfecho(a) con la información recibida y que comprendo el alcance de la investigación, y mis derechos y responsabilidades al participar de ésta.

En constancia firmo: _____

Anexo 5. Consentimiento informado familias

Título del proyecto: Prácticas educativas del educador físico en la educación inicial. Análisis desde la estrategia Estimulación del INDER Medellín, Modalidad Familiar del Programa Buen Comienzo.

Investigadora: Angie Julieth Gómez Restrepo.

Yo, _____ mayor de edad (____ años), con documento de identidad N. _____ de _____, y con domicilio en _____.

DECLARO LO SIGUIENTE:

1. La investigadora me ha invitado a participar de manera voluntaria en el desarrollo de una investigación con fines exclusivamente académicos, Tiene como propósito estudiar el trabajo que hacen los educadores físicos en la estrategia *Estimulación* del INDER Medellín, Modalidad Familiar del Programa Buen Comienzo.
2. Para el desarrollo de la investigación se requiere la aplicación de una encuesta a las familias, a fin de conocer sus opiniones y reflexiones frente a las prácticas educativas de los educadores físicos.
3. Doy fe de que, para obtener el presente Consentimiento Informado, se me explicó en un lenguaje claro y sencillo lo relacionado con la investigación, sus alcances y limitaciones; además que, en forma personal y sin presión se me ha permitido realizar todas las observaciones, y se me han aclarado todas las inquietudes que he planteado.
4. La información brindada será confidencial, es decir no afectará a mi familia.
5. Los resultados de la investigación no afectarán la relación de los educadores físicos con el INDER Medellín, ni mi participación en los encuentros educativos.
6. Podré acceder a la información generada por la investigación una vez esté disponible.
7. Dado lo anterior manifiesto que estoy satisfecho(a) con la información recibida y que comprendo el alcance de la investigación, y mis derechos y responsabilidades al participar de ésta.

En constancia firmo: _____