



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

**INTERVENIR LA INFANCIA Y LA FAMILIA: APORTES A
LA EDUCACIÓN INICIAL EN MEDELLÍN A TRAVÉS DE LA
HISTORIA DEL PROGRAMA RECREODEPORTIVO DEL
INSTITUTO UNIVERSITARIO DE EDUCACIÓN FÍSICA DE
LA UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA ENTRE 1993 Y 2019**

Autora

Estefanía Cañas Vallejo

Universidad de Antioquia

Facultad de Educación

Medellín, Colombia

2023





Intervenir la infancia y la familia: aportes a la educación inicial en Medellín a través de la historia del Programa Recreodeportivo del Instituto Universitario de Educación Física de la Universidad de Antioquia entre 1993 y 2019

Estefanía Cañas Vallejo

Tesis de maestría presentada para optar al título de Magíster en Educación

Asesora

Lina Marcela Quintana Marín, Magíster (MSc) en Educación

Línea de Investigación:

Formación de Maestros

Grupo Historia de la Práctica Pedagógica en Colombia -GHPP-

Universidad de Antioquia

Facultad de Educación

Maestría en Educación

Medellín, Antioquia, Colombia

2023

Cita	(Cañas Vallejo, 2023)
Referencia	Cañas Vallejo, E. (2023). <i>Intervenir la infancia y la familia: aportes a la educación inicial en Medellín a través de la historia del Programa Recreodeportivo del Instituto Universitario de Educación Física de la Universidad de Antioquia entre 1993 y 2019</i> . [Tesis de maestría]. Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.
Estilo APA 7 (2020)	



Maestría en Educación, Cohorte VI.

Grupo de Investigación Historia de la Práctica Pedagógica en Colombia.

Línea de Investigación Formación de Maestros.

Centro de Investigaciones Educativas y Pedagógicas (CIEP).



Centro de Documentación Educación

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

Universidad de Antioquia - www.udea.edu.co

Rector: John Jairo Arboleda Céspedes.

Decano: Wilson Bolívar Buriticá.

Jefe departamento: Ruth Elena Quiroz Posada.

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.

Tabla de contenido

Resumen	7
Abstract	8
Planteamiento de problema	9
Objetivos	16
Objetivo general	16
Objetivos específicos.....	16
Estado del Arte: Ir tras las huellas.....	17
Marco teórico	21
Ruta Metodológica	25
CAPÍTULO 1: Lucha de saberes para intervenir la infancia y la familia en la ciudad de Medellín.	29
CAPÍTULO 2: Entre prácticas y discursos: segmento de educación inicial del programa Recreodeportivo del Instituto universitario de educación física de la universidad de Antioquia para atender la infancia y la familia.	44
CAPÍTULO 3: Polifonía de voces, entre el gobierno y el cuidado de la vida.....	72
Conclusiones y Recomendaciones	83
Referencias	88

Tabla de ilustraciones

Ilustración 1. Grupo Interinstitucional ´para los Programas de Salud del Niño en Antioquia. 1993. Pág. 115.....	33
Ilustración 2. Grupo Interinstitucional ´para los Programas de Salud del Niño en Antioquia. 1993. Pág. 119.....	33
Ilustración 3. Carné de Estimulación Adecuada, 1997. Archivo personal de Negro.....	44
Ilustración 4. Clase de Estimulación adecuada, 2014. Archivo público del Programa Recreodeportivo UdeA.....	49
Ilustración 5. Crecer en Familia, 2014. Archivo público Programa Recreodeportivo UdeA.	58
Ilustración 6. Exploración clase Desarrollo Psicomotor, 2017. Archivo personal.	58
Ilustración 7. Carrera de observación con practicantes, 2017. Archivo personal.	60
Ilustración 8. Lectura clase desarrollo psicomotor, 2015. Archivo personal.	61
Ilustración 9. Clase desarrollo psicomotor, 2018. Archivo personal.	61
Ilustración 10. Maestra, 2019. Archivo personal.	67
Ilustración 11. Maestro, 2019. Archivo público Programa Recreodeportivo UdeA.....	67
Ilustración 12. Actividad acuática en encuentro de sedes, 2018. Archivo personal.	68
Ilustración 13. Clase en la naturaleza desarrollo psicomotor, 2019. Archivo personal.	68
Ilustración 14. Clase pintura desarrollo psicomotor, 2018. Archivo personal.	69
Ilustración 15. Celebración día de los niños, 2019. Archivo personal.	69
Ilustración 16. Celebración día de los niños, 2019. Archivo personal.	69

Ilustración 17. Lectura clase desarrollo psicomotor, 2018. Archivo personal.	69
Ilustración 18. Lectura clase estimulación adecuada, 2018. Archivo personal.....	69
Ilustración 19. Celebración día de la fantasía, 2017. Archivo personal.....	70
Ilustración 20. Celebración día del niño 2014. Archivo público Programa Recreodeportivo UdeA.	70
Ilustración 21. Carrera de observación desarrollo psicomotor, 2017. Archivo personal.	70
Ilustración 22. Familias desarrollo psicomotor, 2016. Archivo personal.	76
Ilustración 23. Familias desarrollo psicomotor, 2019. Archivo personal.	76
Ilustración 24. Clase desarrollo psicomotor. Archivo público Programa Recreodeportivo UdeA.	78
Ilustración 25. Clase desarrollo psicomotor. Archivo público Programa Recreodeportivo UdeA.	78
Ilustración 26. Guía metodológica gimnasia prenatal, 2020. Archivo público Programa Recreodeportivo UdeA.....	79
Ilustración 27. Guía metodológica estimulación adecuada, 2020. Archivo público Programa Recreodeportivo UdeA.....	79
Ilustración 28. Guía desarrollo psicomotor, 2020. Archivo público Programa Recreodeportivo UdeA.	80
Ilustración 29. Huerta desarrollo psicomotor, 2019. Archivo personal.	81
Ilustración 30. Huerta desarrollo psicomotor, 2019. Archivo personal.	81

Resumen

Intervenir la infancia y la familia ha sido una de las estrategias que, a nivel mundial, se ha implementado para responder a problemas como el hambre y la pobreza en los países “subdesarrollados”. Colombia no es la excepción, y en el contexto local es posible identificar cómo el tema ha sido abordado desde diferentes perspectivas.

En ese sentido el estudio se propuso analizar históricamente las condiciones de posibilidad y existencia del segmento de Educación Inicial del programa Recreodeportivo del Instituto Universitario de Educación Física y Deporte de la Universidad de Antioquia a partir de las relaciones entre los saberes, los sujetos y las prácticas que intervinieron en su creación y desarrollo entre 1993 y 2019; para tal fin, se plantea una metodología cualitativa de corte histórico que apela a la arqueología para su desarrollo, haciendo uso de las nociones de memoria activa del saber pedagógico, saber pedagógico, archivo y el análisis histórico.

Como resultado, se resaltan tensiones, luchas de saberes, discursos, prácticas y relaciones entre sujetos que se dan al interior del programa que permiten identificar aportes significativos que han favorecido la configuración, desarrollo y permanencia del programa como un referente de ciudad para la atención integral de la primera infancia.

Se concluye principalmente que, a través del segmento, se producen formas de gobierno de la vida por medio de múltiples relaciones de poder, produciendo de este modo subjetividades que aportan al proyecto de mejorar la nación a través de la intervención a la infancia y las familias.

Palabras clave: Educación Inicial, Familia, Gubernamentalidad, Subjetivación.

Abstract

To intervene infancy and the family has been one of the strategies that has been, implemented, worldwide level, to answer to problems like hunger and poverty in the "underdeveloped" countries. Colombia is not the exception, and in the local context, it's possible to identify how this topic has been addressed from different perspectives.

In this sense, the study proposed to historically analyze the conditions of possibilities and the existence of the segment of Initial Education of the program Recreodeportivo of the Instituto Universitario de Educación Física y Deporte of Universidad de Antioquia the relationship between wisdom, the subjects and practices that intervened in its creation and development between 1993 and 2019; to that end, it proposes a qualitative methodology of historical cut that appeals to archeology for its development, making use of the notions of active memory of the pedagogic wisdoms, the archive and the historical analysis.

As a result, it is highlighted that the tensions, wisdom fights, discourses, practices and relationships between subjects that are given on the inside of the program allow to identify significative contributions that have favored the configuration, development and permanence of the program as a referent of the city for early infancy integral attention.

It is mainly concluded that, across the segment, governmental forms of life are produced through multiple power relationships, producing in this way subjectivities that appear in the project of enhancing the nation via the intervention to the infancy and the families.

Keywords: Initial education, Family, governmentality, subjectivation.

Planteamiento de problema

A nivel internacional, se firma el texto final de la Convención sobre los derechos del niño en el año de 1989 (UNICEF, 2006), con la cual se establecieron diferentes compromisos en referencia a la promulgación de leyes y ejecución de programas encaminados al desarrollo integral de la primera infancia. Esta convención ha sido ratificada por 193 Estados alrededor del mundo, incluida Colombia.

Países como Cuba, Chile, México y Brasil han adelantado históricamente proyectos de políticas nacionales en dirección a lo establecido por la convención, reconociendo el papel fundamental de la familia como primer entorno educativo, formativo y de atención de los niños y niñas, resaltando la importancia del acompañamiento de profesionales de diversas áreas en procesos que brinden herramientas a las familias y cuidadores para procesos formativos de la infancia.

Cuba desarrolla el programa Educa a tu Hijo, que tiene como objetivo “preparar a las familias para que a partir de su experiencia estimulen el desarrollo integral de sus hijos” (Perfil nacional encargado para el informe de seguimiento de la EPT en el mundo, 2007, p. 4). México cuenta con la Estrategia Nacional de Atención a la Primera Infancia (ENAPI) que busca garantizar a niños y niñas menores de 6 años el ejercicio de sus derechos y la supervivencia en dirección a su desarrollo integral atendiendo las brechas de la desigualdad. “La atención a la Primera Infancia será la base para la construcción de un mejor país y una mejor sociedad” (Gobierno de México, 2020, p. 4). Brasil por su parte, con su programa Criança Feliz, afirma que una crianza que se desenvuelve bien puede conducir a un mejor adulto, propone la “implementación de programas de orientación y apoyo a las familias” como complemento a la educación (Diálogo Interamericano y Fundação Maria Cecilia Souto Vidigal, 2020, p. 5). En el sur del continente se encuentra a Chile con su sistema de protección integral a la infancia Chile Crece Contigo, que tiene como propósito “lograr un óptimo desarrollo integral de los niños y niñas menores de 4 años de edad, mediante la consolidación de un subsistema de protección integral a la primera infancia, de cobertura nacional y expresión comunal” (Gobierno de Chile – Ministerio de Desarrollo Social – Sistema de Protección Integral a la Infancia Chile Crece Contigo, 2015, p. 37), reconociendo a la familia como

principal agente para el desarrollo de los niños y niñas considerando que son ellas las que deben desplegar las habilidades necesarias para promover ese desarrollo óptimo.

En Colombia, a finales de la década del 70 y principio de la década de los 80 se enuncia la participación de la familia en los planteamientos de las políticas del momento que hacían referencia a la atención integral de la infancia, incluyendo allí asuntos relacionados con el proceso educativo de los niños y niñas. Se empieza a hacer evidente un interés por el cuidado de los niños y las niñas que deriva en la construcción de leyes, programas e instituciones. Con la Ley 1668 de 1968 se crea el ICBF como institución que vela por el cuidado y la garantía de derechos de los menores que no cuentan con ello, en los 70 mediante la Ley 27 de 1974 bajo Decreto No.088 de 1976 se crean de los Centros de Atención Integral al Preescolar (Caip), la inclusión de la educación preescolar como el primer nivel del sistema educativo formal por parte del Ministerio de Educación Nacional, entre 1974 -1978 el diseño del Plan Nacional de Alimentación y Nutrición (PAN) y entre 1978-1982 la Política Nacional de Atención al Menor, y cierra esta década con la Ley 7 de 1979 correspondiente a la Creación del Sistema Nacional de Bienestar Familiar (Sbnf), que establece las normas para proteger a los niños y niñas, promover la integración familiar, garantizar los derechos del niño y de la niña y ejercer funciones de coordinación de las entidades estatales, relacionadas con los problemas de la familia y del menor.

Ya en la década de los 80, el Ministerio de Educación implementa bajo Decreto No.1002 de 1984 el Plan de Estudios para la Educación Preescolar con una concepción de atención integral a la niñez y con la participación de la familia y la comunidad y entre 1982-1986 el Plan de Desarrollo "Cambio con Equidad", cerrando el período con el diseño e implementación del Programa de Hogares Comunitarios de Bienestar (HCB) en 1986.

Es en la década de los 90 que las políticas públicas a favor de la primera infancia proliferan, encabezadas por el artículo 67 de la Constitución Política de 1991, que establece "la educación será obligatoria entre los cinco y los quince años de edad y comprenderá como mínimo un año de preescolar", pasando a la Ley 12 de 1991 que ratifica el "compromiso de Colombia con la comunidad internacional es poner en práctica el mandato de la Convención de los Derechos del Niño" (Simarra y Madariaga, 2012, p. 242), viene en este mismo lapso de tiempo la creación de distintas propuestas, como el Programa Nacional de Acción en Favor de la Infancia (PAFI) en 1991, bajo Acuerdo No.19 de 1993 los Jardines Comunitarios, la Ley 100 de 1993 con la cual el

Sistema General de Seguridad Social en Salud priorizó la atención de las madres gestantes y lactantes, de la población infantil menor de un año y de las mujeres cabeza de familia, el Programa Grado Cero (Ley 115 de 1994) y el Programa Fami (Familia, Mujer e Infancia) en 1996. También se da la formulación del Conpes 2787 en 1995, que vincula a los niños y niñas más pobres y vulnerables a programas de educación, salud y nutrición, nombrado "El Tiempo de los Niños", en 1997 se establecen normas para la organización del servicio educativo del nivel preescolar.

Para la primera década de este siglo se promulgan tres leyes en las que se fijan recursos y se promueve el desarrollo integral de la primera infancia (715 de 2001, 1098 de 2006 y 1295 de 2009), al igual que la aprobación de tres Conpes que definen metas para el cumplimiento de los Objetivos de Desarrollo del Milenio y otras disposiciones relacionadas con primera infancia y su desarrollo integral (091 de 2005, 109 de 2007 y 115 de 2007) y para el año 2006 se da la construcción participativa de la política pública de infancia "Colombia por la Primera Infancia" que vela por los niños y niñas desde la gestación hasta los 6 años. Para la pasada década se aprueban recursos para atención integral a primera infancia por medio de los Conpes 152 (2012) y 162 (2013), se crea por medio del decreto 4875 en 2011 la Comisión Intersectorial de Primera Infancia, "instancia de coordinación y armonización de las políticas, planes, programas y acciones" (Díaz y Correa, 2018, p. 63) y se promulga la ley 1804 en 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.

La ley 1804 de 2016 reconoce el hogar como primer ambiente de interacción social para los niños, lo que hace necesario que

se contemplen acciones encaminadas a apoyar y preparar a las familias con el objetivo de que cuenten con todos los elementos que requieren para afianzar los vínculos afectivos con sus integrantes en primera infancia, y para contribuir en la configuración de hogares como entornos enriquecidos, seguros y participantes. (Equipo técnico de la comisión intersectorial para la atención integral de la primera infancia, 2013, p.144)

Estas acciones tienen un propósito firme que es el proceso de formación y acompañamiento de las familias, la construcción, transformación y fortalecimiento de dinámicas internas que se proyecten hacia modelos de interacción afectuosos, cálidos, solidarios, respetuosos, equitativos y participativos que desencadenen procesos de educación, formación y acompañamiento al interior de los hogares, liderados por cuidadores y familiares de niños y niñas. Estas políticas tienen la edad

como umbral comprendiendo la infancia como el ciclo vital entre los 0 y los 5 años (Giraldo, 2018, p. 195). Esta autora plantea la movilización social a favor de la primera infancia a partir del surgimiento de políticas públicas que nombran el grupo etario reconociendo que esta situación genera un aporte importante al proceso histórico que vive la infancia en el país.

Teniendo en cuenta toda esta construcción nacional a favor de la infancia y su acompañamiento desde el vientre hasta los 5 años, es necesario resaltar que en la ciudad de Medellín, mucho antes de estos pronunciamientos ya se hablaba de la infancia y su cuidado, a través del Plan de Desarrollo Municipal (2004–2007) que a través del acuerdo No. 14 del año 2004 crea el programa Buen Comienzo “como un proyecto estratégico para promover el desarrollo integral, diverso e incluyente de los niños y las niñas en Medellín” (Programa Buen Comienzo, 2014, p. 21).

A partir de lo anterior, se reconocen programas e instituciones públicas que velan por la atención integral de la primera infancia, tales como Buen Comienzo (Entorno Familiar e Institucional) e INDER Medellín (Estrategias de Estimulación e Iniciación al Movimiento), las cuales generan vínculos entre sí para el acompañamiento de esta población y sus familias.

En este sentido, aunque estas políticas hayan existido ya en 1987, un grupo de profesionales de la Universidad de Antioquia, mayormente del área de la salud como pediatras, enfermeras, nutricionistas, inician “una propuesta de atención por concentración al niño menor de cinco años en el Subprograma de Crecimiento y Desarrollo” (Grupo Interinstitucional para los programas de Salud del Niño en Antioquia, 1993, p. 15), que para 1990 incorpora nuevos saberes y disciplinas como la psicología configurándose como “Subprograma de Crecimiento y Desarrollo por Atención Grupal” y en 1991 pasa a ser S.I.P.I. Salud Integral Para la Infancia, del cual se sabe que progresivamente fue integrando a otros profesionales incluyendo Educadores Físicos, por medio del Programa Recreodeportivo, que para ese momento llevaba por nombre Crecer en Familia.

El programa Crecer en Familia hace parte de la Universidad de Antioquia que como institución comprometida con la formación, desde su Instituto Universitario de Educación Física y Deporte (IUEFD), cuenta con una amplia oferta de cursos desde el año de 1993, dentro de los cuales se brinda a la comunidad en general alternativas relacionadas con el acompañamiento de la familia para contribuir a la formación y cuidado de los niños y las niñas desde su segmento de

educación inicial como gimnasia prenatal (etapa gestacional), estimulación adecuada (0 a 2 años de edad) y desarrollo psicomotor (2 a 4 años de edad),.

La Extensión Universitaria ha sido la vía por la que la Universidad de Antioquia, a través de sus unidades académicas, hace partícipe a la sociedad en sus procesos de construcción de conocimiento en busca del mejoramiento de la calidad de vida y la potenciación de capacidades de la ciudadanía. El Programa Recreodeportivo del IUEFD de la Universidad de Antioquia cuenta con más de 25 años de funcionamiento continuo por medio de la unidad de Extensión del Instituto. Ese espacio reconoce a la familia como primer entorno educativo, formativo y de atención de los niños y niñas, que tiene dentro de sus múltiples responsabilidades la de tomar las decisiones que considere más apropiadas y aportantes al desarrollo integral de esos seres, responsabilidad que va decreciendo con el tiempo, pero que en los primeros años es indispensable para ellos y su familia.

Una de esas decisiones se relaciona con el proceso educativo, que cada vez se torna más extenso, tal como lo nombró el nobel Gabriel García Márquez en su proclama por un país al alcance de los niños en el marco de la Misión de Sabios desarrollada en 1994, al referirse a la educación como eje fundamental para el cambio social tomando la oportunidad de “una educación desde la cuna hasta la tumba” (1996, p.28). No solamente desde la literatura, sino desde áreas como la psicología, la sociología y la política se acude a esta tensión al nombrar que el desarrollo del país se puede alcanzar por medio del acompañamiento y formación de las familias desde la gestación, tal como lo afirman Amar, Madariaga y Macías (2005), al nombrar los requerimientos de atención y protección particulares en los niños y niñas, destacando que son las familias las encargadas de dicha labor, los autores reafirman además “la necesidad de que las niñas y los niños reciban protección antes y después del nacimiento” (p.31). Asimismo, Amar, Palacio, Madariaga, Abello, De los Reyes, De Castro, Lewis, Martínez, Utria, Zanello, Ferro, Jabba y Ramos (2016), afirman que

Asegurar las condiciones que posibiliten el desarrollo infantil de las niñas y los niños en la primera infancia se ha convertido en una prioridad nacional gracias a los importantes esfuerzos que han realizado diversos actores públicos y privados por visibilizar las razones éticas, científicas, sociales y económicas para actuar con oportunidad y calidad durante este momento de la vida. Las evidencias científicas demuestran que, si bien el desarrollo humano es un proceso continuo que se da a lo largo de la vida, las bases sobre las cuales se irán complejizando las capacidades, habilidades

y potencialidades humanas se sientan en los primeros años. El mayor número de conexiones cerebrales, el desarrollo de las habilidades básicas del lenguaje, la motricidad, el pensamiento simbólico, entre otras, así como los cimientos sobre los que se construyen las relaciones consigo mismo, con las demás personas y con el entorno, empiezan a generarse desde el periodo perinatal y tienen su más alto nivel antes de que las niñas y los niños ingresen en la educación formal. (p. 8)

Y añaden que, “el trabajo que asegure el cuidado y desarrollo óptimos de los niños durante la primera infancia es importante desde el punto de vista científico, social, cultural, legal, político, institucional y ético, para cualquier sector de una población” (p. 8), lo que refuerza la mirada de esta investigación que relaciona la atención integral de la primera infancia con el progreso del país.

En consideración con lo anterior, el segmento de educación inicial del programa Recreodeportivo ha sido un espacio en el que por muchos años las familias encuentran posibilidades de acompañamiento desde la Educación Física y algunas áreas de la salud para ampliar sus conocimientos y apropiar los saberes que allí se les presenta en vía al desarrollo integral de sus hijos.

Si bien el programa cuenta con largo recorrido en función de dicho acompañamiento, la documentación rastreada es solo el inicio para abordar inquietudes respecto a las condiciones que posibilitaron su inicio, desarrollo y permanencia actual, razón por la cual resulta pertinente y necesaria la reconstrucción histórica del programa Recreodeportivo para entender sus condiciones de existencia, sus luchas de saberes, su apuesta por la formación de las familias y por la formación de la primera infancia.

Este proyecto de investigación se visibiliza además como una potente posibilidad para el desarrollo integral de los ejes misionales de la Universidad de Antioquia, institución que actualmente expone la importancia de articular educación, extensión e investigación.

Se elige la temporalidad porque en el año de 1993 inicia el funcionamiento del segmento de Educación Inicial dentro del programa Recreodeportivo como producto de tensiones, saberes y luchas, y va hasta el 2019 por que es el año hasta el cual el programa se desarrolla en la metodología presencial.

La hipótesis de la presente investigación es que todas las políticas a favor de la primera infancia buscan mejorar la infancia en proyección de un mejor país. Es decir, mejorar e intervenir la infancia y la familia es proponer una mejor nación.

En este sentido, las preguntas que guiarán el estudio son las siguientes: ¿Cuáles fueron las condiciones de posibilidad y de existencia del segmento de educación inicial del programa Recreodeportivo del Instituto Universitario de Educación Física y Deporte de la Universidad de Antioquia a partir de las relaciones entre los saberes, los sujetos y las prácticas que intervinieron en su creación y desarrollo entre 1993 y 2019?, ¿Qué relaciones entre sujetos hicieron posible la existencia del segmento?, ¿Cómo se dieron las luchas de los saberes que estuvieron presentes para la configuración del segmento de Educación Inicial?, ¿Cuáles prácticas tuvieron lugar en la configuración del segmento de Educación Inicial?, y ¿En qué momentos el segmento de educación inicial se entrelaza con saberes a favor de la atención integral de la primera infancia?

Objetivos

Objetivo general

Identificar los aportes a la educación inicial en Medellín a través del análisis histórico de las condiciones de posibilidad y existencia del segmento de Educación Inicial del programa Recreodeportivo del Instituto Universitario de Educación Física y Deporte de la Universidad de Antioquia a partir de las relaciones entre los saberes, los sujetos y las prácticas que intervinieron en su creación y desarrollo entre 1993 y 2019.

Objetivos específicos

- Reconocer las luchas de los saberes que estuvieron presentes para la configuración del segmento de Educación Inicial del Programa Recreodeportivo del Instituto Universitario de Educación Física y Deporte de la Universidad de Antioquia.
- Describir las prácticas que tuvieron lugar en la configuración del segmento de Educación Inicial del Programa Recreodeportivo del Instituto Universitario de Educación Física y Deporte de la Universidad de Antioquia.
- Reconocer las relaciones entre sujetos que hicieron posible la existencia del segmento de Educación Inicial del Programa Recreodeportivo del Instituto Universitario de Educación Física y Deporte de la Universidad de Antioquia.

Estado del Arte: Ir tras las huellas

Para el presente estudio se realiza un rastreo en dos vías, la primera relacionada con la proliferación de estudios acerca la Psicomotricidad, la cual hace parte importante del segmento de Educación Inicial del Programa Recreodeportivo, y la segunda basada en estudios que hablan de programas para la atención integral de la infancia en diferentes países del mundo, para ello se accedió a bases de datos especializadas como Scielo, Ebsco, Scopus, Dialnet, al igual que a repositorios institucionales y páginas oficiales de instituciones gubernamentales o particulares que cuentan con acciones a favor del grupo etario.

En este sentido la Psicomotricidad es abordada por las investigaciones desde variadas perspectivas como su configuración a modo de saber, que atraviesa áreas como la salud y la educación presentando posibilidades desde el nacimiento hasta los adultos mayores. Para el presente estado del arte la mirada se centra en los estudios que hablan de primera infancia, para lo que se presentan secuencialmente los que hablan su concepción como noción, pasando por su llegada a la educación y la educación inicial y finalmente abordando las relaciones de este saber con la familia.

Así pues, dichas indagaciones reconocen los inicios de la Psicomotricidad en Francia en el año de 1925 por el médico Ernest Dupré, quien plantea la noción como respuesta a estudios en los que él relacionaba el estado mental de sus pacientes con sus movimientos (Gómez, 2012; García y Martínez, 2016). La psicomotricidad surge para dar respuesta a alteraciones que se relacionan con el movimiento y posteriormente pasa a hacer parte de las concepciones que permiten comprender la conducta motriz a partir de la relación entre sistema musculo esquelético y sistema cognitivo (Sanchez y Llorca, 2008). Estos planteamientos van ampliando sus posibilidades de actuación que va desde lo preventivo y lo reeducativo hasta lo terapéutico (Mendiara, 2008) y que desencadenan en una relación directa de la Psicomotricidad con la Educación.

Surgen estudios que empiezan a presentar dicha relación, dentro de los cuales se habla de los autores Bernard Aucouturier, André Lapierre, Robert Rigal y Jean Le Boulch como referentes del movimiento en la década de los 70, quienes desde su formación en el campo de la Educación Física visualizan y materializan dicha relación (Gallo y Urrego, 2015; Sanchez y Llorca, 2008), con lo cual, unos años más tarde la Psicomotricidad empieza a tener un potente desarrollo en la Educación Inicial ya que se hacen evidentes sus aportes al proceso de desarrollo de los niños y las

niñas para el posterior ingreso a la educación formal en aspectos como la pre-lectura y la pre-escritura, sin perder de vista que desde el momento mismo en que se inicia la intervención genera posibilidades para los menores en relación a su desarrollo integral desde lo cognitivo, lo motriz y lo socio-afectivo (Lansdown, 2005; Vaca, 2005; Renzi, 2009; Mesonero, 2010; Gamboa-Jiménez, Bernal-Leiva, Gómez-Garay, Gutiérrez-Isla, Monreal-Cortés, y Muñoz-Guzmán, 2020; Segura, Sabaté y Caballé, 2017), ya que, al modo de Backes, Porta y Difabio (2015) “el movimiento corporal constituye una esfera de aprendizaje natural para el niño que le permite incorporar nuevas nociones a sus esquemas previos de conocimiento de manera espontánea mediante experiencias personales plenas de significado” (p. 1). Aclaran además que el papel de maestro es acompañar la experiencia del niño, disponiendo su cuerpo a una relación dialógica principalmente desde la escucha amplia (Hernández, 2010; Palomero, 2008).

Así mismo, se rastrean investigaciones que hablan del papel que cumple la familia en la psicomotricidad, ya que son quienes se relacionan directamente con los niños y niñas y por esta razón identifican aspectos que pueden expresar al maestro que acompaña las sesiones para trabajar dando mayor énfasis a esas necesidades sin perder de vista la perspectiva integra, lo que los lleva a propiciar prácticas relacionales que aporten al niño o niña (Castanedo y Caplloch, 2018). Todo esto deriva a su vez en mejores procesos de comunicación entre niños-niñas, familias y entornos educativos, idea que refuerzan Llorca y Sánchez (2012) a afirmar que “reflexionar sobre el papel del cuerpo en la creación del vínculo materno y en el proceso de construcción de la identidad personal, analizando las aportaciones que puede ofrecer la psicomotricidad relacional como estrategia favorecedora de este proceso” (p. 55).

Para la segunda parte del estado del arte se presenta un recorrido que va desde políticas públicas desarrolladas en diferentes latitudes, pasando por propuestas para atención a primera infancia desde saberes como el arte y la motricidad, llegando a la mención de algunos programas identificados que no cuentan con mayor adelanto investigativo.

La proliferación de estudios en términos de atención a la primera infancia se establece desde el panorama de las políticas públicas que se presentan la implementación de programas de atención a la primera infancia (Martínez y Soto, 2012; Díaz y Correa, 2018; Young y Fujimoto-Gómez, 2002; Siraj-Blatchfor y Woodhead, 2009; Peralta y Fujimoto, 1998; Nikkola, 2020; Biblioteca del Congreso Nacional, 2015; EURYDICE, EACEA y Ministerio de Educación, 2009). En relación al

direccionamiento de dichas atenciones, priman las orientadas a las áreas de salud y educación, siendo la salud lo más recurrente y en la mayoría de los casos el propósito central y, haciendo en algunos casos evidente procesos educativos con mayor orientación hacia los procesos integrales de atención, propuestas que se extienden por casi todos los países de América Latina, Norteamérica, y Europa.

En Europa los programas se presentan en tres modalidades para las familias (EURYDICE, EACEA y Ministerio de Educación, 2009), como lo son, Centros Escolares, Programas de apoyo familiar y en combinación de las dos primeras. En el caso puntual de Finlandia, los programas de atención integral a la primera infancia cuentan con ocho décadas de historia, siendo su más reciente propuesta el programa Niños Saludables de Seinäjoki. En el caso de Estados Unidos gran parte de la oferta de programas surgen inicialmente como propuestas de investigación a gran escala que terminan instalándose y permaneciendo en el tiempo por alcanzar resultados positivos (Martínez y Soto, 2012).

En algunos estudios a nivel de América Latina se establece una diferenciación entre programas formales y no formales (Young y Fujimoto-Gómez, 2002; Peralta y Fujimoto, 1998), dando mayor relevancia a los últimos y ubicando en este tipo de propuestas a países del territorio como Costa Rica, El Salvador, Guatemala, Honduras, Nicaragua, Panamá, Argentina, Bolivia, Brasil, Chile, Colombia, Paraguay, Perú, Venezuela, Cuba, México y República Dominicana. Dichos programas dentro de su propuesta incluyen visitas en el hogar con acompañamiento de profesionales para la formación y acompañamiento de las familias, grupos o reuniones con la población, cartillas que se acompañan de información a través de medios de comunicación, servicios básicos de atención integral y atención a los padres y por medio de ellos.

Otras investigaciones son las relacionadas con programas para la atención integral de la primera infancia desde áreas como la música, la estimulación sensorial, el desarrollo psicomotor y la pintura. Propuestas que, si bien reconocen y presentan algunos de los programas ya mencionados, reconocen la existencia y desarrollo de propuestas desde una perspectiva no gubernamentalizada (Fernández, 1996; Vargas, 2011; Chinome, Rodríguez y Parra, 2017). Los autores presentan algunos estudios realizados a programas que buscan el desarrollo de los niños y las niñas que se ubican en contextos socioeconómicos y culturales muy diversos, algunos surgen como acciones para el apoyo a población vulnerable y otros como oferta de servicios. Estos últimos

tienen mucho más auge en países desarrollados como Canadá, Australia, Bélgica y Francia (Vargas, 2011), en los cuales la oferta puede incluir servicios de cuidado en medio familiar o laboral, actividades recreativas por fuera de las jornadas escolares y hasta Instituciones Itinerantes que llegan incluso a desplazarse a zonas rurales en las que no se encuentran instituciones con oferta relacionada.

Por otro lado, es posible rastrear algunos programas en contextos universitarios como “TO-Ingenio: formando mentes brillantes”, una apuesta desde el programa de Terapia Ocupacional de la Universidad de Pamplona para el acompañamiento virtual de familias en miras al fortalecimiento de habilidades motoras, sensitivas y cognitivas de niños y niñas en tiempos de pandemia (Pedraza, 2020). Por su parte, la Escuela de Iniciación Deportiva de la Universidad de Guadalajara cuenta desde 2008 con el Programa de Estimulación Temprana que busca potenciar capacidades y habilidades en niños y niñas desde los dos meses hasta los 4 años (Sepúlveda, 2010). De estos programas no se registran hasta el momento desarrollos investigativos que permitan reconocer históricamente sus desarrollos como aportes a la primera infancia.

Al intentar encontrar estudios que analicen históricamente un programa de atención integral a primera infancia como aportes a la construcción histórica de la primera infancia no es posible ubicarlos. Lo anterior refuerza la necesidad de continuar con el presente proyecto de investigación para realizar un aporte al programa y a la institución, pero también para comprender como el Programa Recreodeportivo del IUEFD contribuye al campo de estudio de la primera infancia en la ciudad de Medellín desde la formación de familias, con alcances en términos metodológicos como teóricos.

Marco teórico

Los referentes conceptuales configuran una ruta para analizar históricamente las condiciones de posibilidad y existencia del segmento de Educación Inicial del programa Recreodeportivo del Instituto Universitario de Educación Física y Deporte de la Universidad de Antioquia a partir de las relaciones entre los saberes, los sujetos y las prácticas que intervinieron en su creación y desarrollo entre 1993 y 2019. Tales nociones se enmarcan en concepciones de infancia, primera infancia, familia, educación inicial, saber, saber pedagógico, práctica y práctica pedagógica.

La infancia será entendida a partir de la propuesta de Casas (1998) como una categoría social, ya que en su libro “Infancias: perspectivas psicosociales” el autor realiza un corpus desde la perspectiva psicosocial de extensos conocimientos científicos acumulados sobre la infancia, sus procesos de socialización, su comprensión historia y los cambios presentes en la misma y la participación social de la infancia desde diversas disciplinas, en este sentido:

cada sociedad, cada cultura define explícita o implícitamente que es *infancia*, cuáles son sus características, y, en consecuencia, qué períodos de la vida incluye. (...) sin que ello signifique que es menos importante, la infancia no es sólo un período de vida, sino que se refiere también a un conjunto de población de un territorio, que reúne la característica de estar en tal período. A tal conjunto de población, en todas las culturas, se le representa como un subconjunto de miembros de la colectividad *distinto*, es decir, que configura un gran grupo social diferenciado, o expresándolo en otras palabras, que forma parte de una **categoría social**, denominada la *infancia* de aquel territorio o país. El concepto de *infancia* se refiere más a un consenso social sobre una realidad, que a una realidad social objetiva y universal. (p. 16. Cursiva y negrilla del autor)

Se concibe la infancia como el ciclo vital que comprende el periodo de vida y proceso de desarrollo desde la gestación hasta antes de los 6 años, también propuesta por la ley de atención integral a primera infancia y por Amar (2017), que para el caso de segmento de Educación Inicial del Programa acoge familias desde la gestación hasta los 4 años. En su texto “Desarrollo infantil y prácticas de cuidado”, Amar tiene como propósito dar a conocer que los programas de cuidado deben tener en cuenta para su estructura tres categorías a saber: los sistemas de creencias y prácticas propios del contexto, los entornos sociales y físicos que cuenten con factores protectores y los

procesos de intervención que procuran el bienestar y desarrollo de niños y niñas. En el texto el autor plantea como reflexiones finales el cuestionamiento del trabajo infantil, ya que niños y niñas “se encuentran en una etapa de desarrollo físico y psicológico muy importante” (pág.122) que los hace más vulnerables en comparación con los adultos a cualquier tipo de riesgo, hace especial énfasis en el caso de Colombia, donde hay tantos adultos desempleados.

Por su parte la educación inicial en la Ley 1804

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. (2016)

Es importante también realizar un acercamiento a lo que representa la familia y a su relación con la infancia puesto que gran parte de este proyecto se desarrolla alrededor de esta mirada. Es así, como Santos (2007), en su trabajo titulado “*Atención psicosocial en niñas, niños y adolescentes referidos por maltrato y abuso sexual que asisten a la Asociación Nacional contra el Maltrato Infantil -CONACMI- de la ciudad capital de Guatemala*” en el cual se desarrolla un programa para la atención de niños y adolescentes a través del servicio de atención psicológica, la docencia y la investigación, último que tuvo como objetivo identificar y caracterizar los diferentes tipos de crianza utilizados en las familias que asistían al Centro de Atención Psicosocial a través del registro y análisis de los casos atendidos entre febrero y septiembre del año 2006, la cual se desarrolló en la perspectiva documental privilegiando la documentación para acopio y análisis de la información y como resultados relevantes se resalta el hecho de que en el contexto en el que se realiza el estudio se encuentran madres que cumplen un doble rol (madre-padre) lo cual implica que se acumulan en ellas funciones y representaciones como la autoridad que puede derivar en autoritarismo, así mismo se reconoce que muchos padres no perciben las buenas obras de niños y niñas, dejando de lado sus logros y metas alcanzadas y finalmente se identifica que las familias cumplen un papel muy importante ya que son el primer espacio de socialización e interacción entre sus miembros, lo que contribuye a la formación de la personalidad de niños y niñas. Este estudio nos acerca al papel que juega la familia en la sociedad

ya que es un regulador básico para la armonía de la sociedad; mediante ella se regula el comportamiento y es un factor socializador, no sólo del niño, sino de todos sus miembros.

Es, pues, el núcleo formador clave en lo que respecta a las relaciones sociales del ser humano. En ella se reproducen los valores culturales y se transmite el conocimiento sobre las estructuras sociales. (p. 27)

Permite así el autor reconocer la familia como un agente fundamental para el desarrollo de los niños y niñas, idea que refuerza Amar (2017) al señalar que

La familia, cualquiera que sea su configuración, es la base fundamental para el desarrollo integral del niño; por esto es un deber de los cuidadores ofrecerle la protección necesaria para su crecimiento y desarrollo. (...) La familia consta de tres elementos cohesionadores principales: el vínculo de seguridad y de apoyo mutuo, con el que busca proteger a sus miembros; el sentido de pertenencia y de filiación, que involucra a los hijos como el centro de las actividades familiares, y la práctica de la afectividad, por medio de la cual protege con el amor y la preocupación por los hijos y se enfrenta a la vida diaria. (p. 81)

De ello resulta indispensable para esta propuesta establecer relaciones de cuidado, crianza, educación y formación entre los niños y sus familias dado que el Programa Recreodeportivo tiene estos planteamientos como eje central para su desarrollo. Asimismo, al hablar de las múltiples formas de configuración de la familia vale la pena nombrar que dentro del programa no hay reparo frente a esta diversidad.

Lo anterior nos lleva a reflexionar frente a las nociones de saberes, prácticas y sujetos que articulan esas relaciones. Así, el Saber, desde la perspectiva de Zuluaga (1997), es el “suelo donde se localizan diversos niveles, desde enunciados operativos y reguladores, hasta modelos y conceptualizaciones de la pedagogía con pretensión de sistematicidad” (p. 101), nos permite reconocer en las áreas de la salud y de la educación física a las familias, los docentes y demás sujetos que participan y se configuran desde el programa como sujetos que portan un saber que por medio de su discurso puede ser analizado, apropiado, definido, aplicado y transformado. En palabras de Foucault (2002)

El saber es aquello de lo que se puede hablar en una práctica discursiva que así se encuentra especificada: el dominio constituido por los diferentes objetos que adquirirán o no el estatuto científico [...] Es el espacio en el que el sujeto puede tomar posición para hablar de los objetos de que trata en su discurso. (p. 306)

Por su parte, la práctica pedagógica es comprendida por Zuluaga (1999) como “un concepto general que indica un campo de producción de discurso a propósito de un objeto” (p. 92), que para este caso se direcciona al proceso de reconocer desde la historia del segmento los aportes del programa a la educación inicial en Medellín, la autora además propone comprender la noción como los modelos pedagógicos, tanto teóricos como prácticos, utilizados en los diferentes niveles de enseñanza; una pluralidad de conceptos pertenecientes a campos heterogéneos de conocimientos retomados y aplicados por la Pedagogía; las formas de funcionamiento de los discursos en las instituciones educativas donde se realizan prácticas pedagógicas; y las características sociales adquiridas por la práctica pedagógica, en las instituciones educativas, de una sociedad dada, que asigna unas funciones a los sujetos de esa práctica. (Zuluaga, 1999, p. 17)

La memoria activa del saber pedagógico se erige y detalla a partir del “reconocimiento de la memoria individual que los distintos sujetos tienen de las prácticas educativas y formativas de las cuales han hecho parte, como maestros, estudiantes, ciudadanos y/o como miembros de alguna institución social” (Zuluaga y Marín, 2005, p. 83). Seguidamente, la memoria activa del saber pedagógico es entendida como

El lugar donde podemos encontrar cuales han sido las formulaciones, las búsquedas, los fracasos, los obstáculos, las continuidades y los avances acerca de la enseñanza... así como las discontinuidades, los discursos, las normas, los reglamentos, los manuales de enseñanza, los textos escolares, las disposiciones del cuerpo, y los materiales de memoria: objetos, emblemas, etc., que permiten construir la historia de nuestras prácticas pedagógicas. (Zuluaga y Marín, 2015, p.82)

Se constituye como noción bisagra, que permite articular las voces de quienes aportan desde su memoria a la construcción de documentos-archivo, comprendiendo la memoria activa del saber pedagógico como memoria colectiva, que permite la configuración de un saber que desarrolla modos de practicar la educación en diversos entornos, como es el caso del Programa Recreodeportivo, en el que por medio de la memoria será posible identificar esas prácticas, saberes y sujetos que hicieron posible la emergencia del programa entre 1993 y 2019.

Ruta Metodológica

Se planteó un estudio cualitativo de corte histórico que apela a la arqueología para su desarrollo, haciendo uso de las nociones propuestas por la investigadora Olga Lucía Zuluaga de memoria activa del saber pedagógico, saber pedagógico y archivo y el análisis histórico.

Se comprende la arqueología desde los planteamientos de Foucault, la cual representa una opción para el análisis histórico que busca reescribir metódicamente lo dicho más allá de las unidades discursivas (autor, obra, libro, tema), tomando series de nociones (Foucault, 2002).

En palabras de Foucault:

No se tratará de conocimientos descritos en su progreso hacia una objetividad en la que, al fin, puede reconocerse nuestra ciencia actual; lo que se intentará sacar a luz es el campo epistemológico, la episteme en la que los conocimientos, considerados fuera de cualquier criterio que se refiera a su valor racional o a sus formas objetivas, hunden su positividad y manifiestan así una historia que no es la de su perfección creciente, sino la de sus condiciones de posibilidad. (1972, p. 7)

En este sentido, la propuesta de investigación arqueológica se ubica en el saber de lo social y tuvo como finalidad alcanzar un grado de descripción de las reglas que permiten, al modo de Martínez, citado por Fernández (2006), “la formación de los objetos, las posiciones del sujeto que habla, la aparición y transformación de sus conceptos, las elecciones teóricas, así como todo el ensamblaje de consideraciones que acompaña todo proceso de producción de conocimientos”. (p. 1)

Reconociendo en el saber amplias posibilidades para el diálogo con otros saberes y también con disciplinas formales, este aspecto da paso a la configuración del saber pedagógico para acercarlo más al sentido que aquí se quiere establecer y que la autora Zuluaga describe así:

En calidad de concepto metodológico, el perfil del saber pedagógico está delimitado por sus funciones de análisis, su materialidad y sus componentes; además tiene sus usos en la práctica pedagógica donde permite ligar conceptos, tradiciones, percepciones, normas opiniones, todos ellos a propósito de la escuela, el maestro, la enseñanza, la instrucción, la formación del ser humano. (Zuluaga, 2001, p. 83)

Es así como el saber pedagógico aportó a la propuesta, no solo desde su concepción teórica, sino también como posibilidad metodológica con uso de la práctica pedagógica.

Para acercarnos a la noción de memoria activa del saber pedagógico continuamos con los planteamientos de Zuluaga y Marín ya que en su proposición se establece como un lugar en el que hay posibilidades de rastrear “formulaciones, las búsquedas, los fracasos, los obstáculos, las continuidades y los avances acerca de la enseñanza” (2005) en diversos documentos que puedan contener la memoria que aporte a la construcción histórica de las prácticas pedagógicas. Es allí donde se concibe la articulación de voces a la construcción de documentos que posteriormente fueron analizados históricamente para comprender las condiciones de posibilidad y existencia del segmento de Educación Inicial del programa Recreodeportivo del Instituto Universitario de Educación Física y Deporte de la Universidad de Antioquia a partir de las relaciones entre los saberes, los sujetos y las prácticas que intervinieron en su creación y desarrollo entre 1993 y 2019.

Siguiendo con los aportes metodológicos desarrollados por el Grupo Historia de la Práctica Pedagógica en Colombia es indispensable nombrar la noción de archivo, el cual no es un acumulado de textos o papeles inertes, el archivo recoge un conjunto de documentos que se transforman en el material de trabajo para la investigación histórica, entre los cuales se encuentran entrevistas, programas, leyes, decretos, cartas, revistas, manuscritos, entre otros; en el caso de esta investigación, es fundamental el archivo físico y digital del programa conformado por guías metodológicas, planeaciones y listados de asistencia, al igual que las entrevistas, archivo que se configurará como documentos indispensables para el desarrollo de la propuesta. Es así como ésta se ubica en una perspectiva que

acoge los documentos, no tanto como fuente, sino como registro de prácticas; el documento no es una fuente para hacerla hablar desde otra discursividad, es un registro donde ya se ha hablado desde un ejercicio de saber, cruzado por instituciones, discursos, sujetos y prácticas diferentes; de ahí que se asuma el documento, visto desde su discurso, como un tejido relacional que permite una reescritura metódica de lo dicho. (Zuluaga, 1987, 30)

Fue entonces, por medio de los documentos que se realizará el análisis histórico del segmento de Educación Inicial del Programa Recreodeportivo como aporte a la educación inicial en Medellín entre 1993 y 2019.

Para el desarrollo de dicho análisis histórico del proyecto se recorrieron cuatro etapas centrales soportadas en la propuesta de Zuluaga (1999)

a. Etapa de localización y recuperación de registros

Consistió para este estudio en la identificación, recolección, organización y descripción de documentos que hacen parte del archivo físico y digital del segmento de Educación Inicial del Programa Recreodeportivo del IUEFD de la Universidad de Antioquia, dentro de los cuales se encuentran: guías metodológicas, listados de asistencia, cronogramas y planeaciones, material aportado por la coordinación del segmento y por docentes que hicieron o hacen parte del programa. Otros documentos, como los relacionados a comunicaciones personales se irán configurando y añadiendo progresivamente al análisis. Esta etapa se desarrolló en diferentes momentos ya que, si bien se tenían algunos documentos en el archivo personal, otros se fueron configurando durante el desarrollo de la propuesta, como fue el caso de las entrevistas.

En este sentido, se debe hacer mención de que se contó con la disposición de algunas familias, docentes y administrativos para participar del proceso.

b. Etapa de prelectura de registros: fuentes

Se realizó una lectura amplia y textual de los documentos nombrados que permita establecer criterios de selección de aquellos que evidencian mayor dispersión en miras al desarrollo de los objetivos propuestos.

Los criterios para la clasificación de los documentos y los ejes temáticos para el análisis de los mismos tuvieron lugar en el momento en el que se consolidó el archivo, lo cual permitió establecer relaciones de dispersión entre los documentos. Esta etapa precisó establecer series de documentos que en su registro presentaran contenidos y prácticas suficientemente homogéneas en sus relaciones temáticas para agrupar.

c. Lecturas de la documentación

Fue necesario realizar cuatro tipos de lectura para el desarrollo de la investigación propuestas por el GHPPC. Se leyó desde lo temático, discursivo, metodológico y crítico “cuyo ordenamiento y organización depende de las relaciones que se elijan para el análisis, que pueden servir como punto de partida para la investigación” (Zuluaga, 1999, p. 236); a saber:

Lectura temática: “Apunta a ir caracterizando aspectos del discurso pedagógico” (Zuluaga, 1999, p. 237). Dicha lectura se realiza desde el interior hasta llegar a las relaciones con lo exterior. “Se desplaza de ‘objetos internos’ (temáticos) a objetos externos, cuando ya los primeros pueden entrar en un universo de temáticas y de relaciones que se repiten aquí y allá” (Zuluaga, 1999, p. 239). Es de aclarar que, las temáticas siempre conducen unas a otras, generando una relación para llegar a construir directrices susceptibles de variar.

Lectura discursiva:

consistió en situar el texto en relación con otros discursos y corrientes de pensamiento que aparentemente podían ser ajenas; establecer jerarquías de relación con los otros discursos; agrupar según unidades de relaciones; redistribuir los enunciados que comúnmente se agrupan bajo el nombre de pedagogía en otras unidades discursivas. (Zuluaga, 1999, p. 240)

Lectura metodológica: “es la que trata de establecer los modelos que ha incorporado la pedagogía para constituirse como disciplina; la dispersión de sus objetos y las condiciones de posibilidad en que han surgido”. (Zuluaga, 1999, p. 240)

Lectura crítica: “consiste en analizar el funcionamiento ideológico del discurso pedagógico o educativo; los mecanismos de apropiación por parte de la clase social dominante”. (Zuluaga, 1999, p. 241)

d. Conceptualización y escritura

Después de identificar las temáticas o series como producto de las relaciones recurrentes que se establezcan se realizó la conceptualización basada en la tematización, que al modo de Yarza (2011) “Es una descomposición o una desarticulación de los registros” (p. 50), a lo que añade el autor, “pretende descomponer desde una lógica relacional. Las relaciones se determinan por las funciones que cumplen en los documentos cada uno de los componentes que se identifican: nociones, conceptos, objetos, etc.” (p. 50). En este sentido, las relaciones fueron agrupadas en periodos que describan apropiaciones, creaciones, tensiones, luchas que muestren a su vez discontinuidades. Finalmente, se escribieron algunas reflexiones o hallazgos histórico-pedagógicos del segmento de Educación Inicial del Programa Recreodeportivo que hacen posible ver sus aportes a la educación inicial en la ciudad de Medellín en el periodo señalado.

CAPÍTULO 1: Lucha de saberes para intervenir la infancia y la familia en la ciudad de Medellín.

En el presente capítulo será posible identificar las condiciones de posibilidad que tuvieron lugar para la configuración del segmento de Educación Inicial del programa Recreodeportivo UdeA, así como las luchas de saberes en las que participaron grupos de áreas de la salud, de la educación física y otras que fueron surgiendo tras el desarrollo del estudio, y que en el periodo histórico establecido se preocuparon y ocuparon de la atención de la primera infancia justamente para mejorar sus inicios vitales y así aportar al progreso del país.

Alrededor de la década de los 50 del pasado siglo se empieza a instaurar el discurso del desarrollo, que inicialmente es proclamado como una posibilidad para apaciguar el sufrimiento de las personas que habitaban países con menos capacidad económica y proyectarlas a una vida mejor; lo anterior por medio de tres componentes esenciales: la ciencia, la tecnología y el capital. Esta idea de desarrollo inicia con propuestas de grandes organizaciones como las Naciones Unidas, que en su informe sobre Medidas para el desarrollo económico de los países subdesarrollados (1951), afirman que

Hay un sentido en el que el progreso económico acelerado es imposible sin ajustes dolorosos. Las filosofías ancestrales deben ser erradicadas; las viejas instituciones sociales tienen que desintegrarse; los lazos de casta, credo y raza deben romperse; y grandes masas de personas incapaces de seguir el ritmo del progreso deberán ver frustradas sus expectativas de una vida cómoda. Muy pocas comunidades están dispuestas a pagar el precio del progreso económico. (Naciones Unidas, citado por Escobar, 2007 p. 20)

Así mismo, la idea novedosa de cambiar radicalmente aspectos culturales, sociales y políticos de muchos países que se encontraban en condiciones precarias, para que alcanzaran el tan anhelado progreso, era difundida por medio de discursos como el del expresidente de los Estados Unidos, Harry S. Truman, quien en 1964 expresó

Más de la mitad de la población del mundo vive en condiciones cercanas a la miseria. Su alimentación es inadecuada, es víctima de la enfermedad. Su vida económica es primitiva y está estancada. Su pobreza constituye un obstáculo y una amenaza tanto para ellos como para las áreas más prósperas. Por primera vez en la historia, la humanidad posee el

conocimiento y la capacidad para aliviar el sufrimiento de estas gentes... Creo que deberíamos poner a disposición de los amantes de la paz los beneficios de nuestro acervo de conocimiento técnico para ayudarlos a lograr sus aspiraciones de una vida mejor... Lo que tenemos en mente es un programa de desarrollo basado en los conceptos del trato justo y democrático... Producir más es la clave para la paz y la prosperidad. Y la clave para producir más es una aplicación mayor y más vigorosa del conocimiento técnico y científico moderno (En Escobar, 2007, p. 19)

La proliferación del desarrollo como opción empieza a generar a nivel global propósitos en cada nación, que van desde el anhelo de desarrollo por parte de los que se consideran subdesarrollados hasta los aparentes aportes generosos por parte de los países que se consideran primer mundo. Estos aportes generalmente evidenciados en propuestas para erradicación del hambre y la pobreza por medio de programas internacionales, compromisos estatales y alianzas entre naciones.

Por su parte, Colombia ha estado inmersa en ese tipo de acuerdos internacionales desde hace décadas. Para el año 1945, cuando se crea la Organización de las Naciones Unidas (ONU), el país se declara miembro de esa comunidad, lo cual implica acogerse a lo que allí se establece por común acuerdo. Esta corporación se propone dentro de sus objetivos el progreso económico, lo que incluye el compromiso de

crear las condiciones necesarias para reproducir en todo el mundo los rasgos característicos de las sociedades avanzadas de la época: altos niveles de industrialización y urbanización, tecnificación de la agricultura, rápido crecimiento de la producción material y los niveles de vida, y adopción generalizada de la educación y los valores culturales modernos (Escobar, 2007, p. 20)

Hay que mencionar, además, que dichas condiciones procedieron en el país bajo las formas de programas de desarrollo, planes de desarrollo, políticas públicas y otros formalismos con los que los gobernantes pudieron dar evidencia de su compromiso con este colectivo y con sus aliados del norte. Decisiones que a su vez se relacionaban con propuestas de la ONU como la Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948) y la Declaración de los derechos del Niño (1989), en la que se incluye en su cuarto principio la garantía de derechos desde la concepción (prenatal), esta declaración se refuerza en 1959 por el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF)

con la Convención de los derechos del niño. Llegados a este punto empieza a ser evidente cómo todas las políticas del país dan un vuelco hacia una apuesta económica, social, política y cultural para intervenir la infancia y la familia para mejorar la nación y alcanzar el progreso; invertir en la infancia garantiza el desarrollo.

Para ilustrar mejor se realiza un acercamiento a lo que sucedió en el país a nivel político en relación con la primera infancia. Finalizando la década de los 70 e iniciando la década de los 80 empieza a aparecer la familia en los planteamientos de políticas que hacían referencia a la educación de niñas y niños con lo que se establecen programas, leyes e instituciones. En 1976 se crean los Centros de Atención al Preescolar mediante la ley 27, así como la inclusión de la educación preescolar como el primer nivel del sistema educativo formal por parte del Ministerio de Educación Nacional, entre 1974 -1978 el diseño del Plan Nacional de Alimentación y Nutrición (PAN) y entre 1978-1982 la Política Nacional de Atención al Menor, y cierra esta década con la Ley 7 de 1979 correspondiente a la Creación del Sistema Nacional de Bienestar Familiar (Snbf), que establece las normas para proteger a los niños y niñas, promover la integración familiar, garantizar los derechos del niño y de la niña y ejercer funciones de coordinación de las entidades estatales, relacionadas con los problemas de la familia y del menor.

En la década de los 80, el Ministerio de Educación implementa bajo Decreto No.1002 de 1984 el Plan de Estudios para la Educación Preescolar con una concepción de atención integral a la niñez con la participación de la familia y la comunidad, y entre 1982-1986 el Plan de Desarrollo "Cambio con Equidad", cerrando el período con el diseño e implementación del Programa de Hogares Comunitarios de Bienestar (HCB) en 1986.

Es en la década de los 90 que las políticas públicas a favor de la primera infancia proliferan, encabezadas por el artículo 67 de la Constitución Política de 1991, que establece "la educación será obligatoria entre los cinco y los quince años de edad y comprenderá como mínimo un año de preescolar", con lo que se refuerza la idea de desarrollo por medio de la educación; pasando a la Ley 12 de 1991 que ratifica el "compromiso de Colombia con la comunidad internacional es poner en práctica el mandato de la Convención de los Derechos del Niño" (Simarra y Madariaga, 2012, p. 242), en este mismo lapso de tiempo se da la creación de distintas propuestas, como el Programa Nacional de Acción en Favor de la Infancia (PAFI) en 1991, bajo Acuerdo No.19 de 1993 los Jardines Comunitarios, la Ley 100 de 1993 con la cual el Sistema General de Seguridad Social en

Salud priorizó la atención de las madres gestantes y lactantes, de la población infantil menor de un año y de las mujeres cabeza de familia, el Programa Grado Cero (Ley 115 de 1994) y el Programa Fami (Familia, Mujer e Infancia) en 1996. También se da la formulación del Conpes 2787 en 1995, que vincula a los niños y niñas más pobres y vulnerables a programas de educación, salud y nutrición, nombrado "El Tiempo de los Niños", en 1997 se establecen normas para la organización del servicio educativo del nivel preescolar.

Todo lo anterior deja en evidencia el compromiso del país con la comunidad internacional en pro del tan difundido desarrollo, procurando realizar acciones homogéneas a lo largo y ancho del país que tendría, según ellos, resultados exitosos a pesar de no ser contextualizados, dando cuenta de que al crear o mejorar las políticas para este segmento etario se avizora la mejora del modelo económico para los gobernantes, lo cual permitirá que el país salga de la condición de subdesarrollo, disminuyendo o erradicando la pobreza y el hambre con estímulos como la entrega de Bienestarina, otros productos alimenticios, inscripción al sistema educativo, atención médica, participación en programas estatales y otras ayudas minúsculas para que niños y niñas tengan un desarrollo adecuado, el cual casi siempre ha sido medido en aspectos como perímetro cefálico, talla y peso con ayuda de tablas desarrolladas en otros países que han sido validadas en Colombia, aunque no contextualizadas (Ilustraciones 1 y 2).

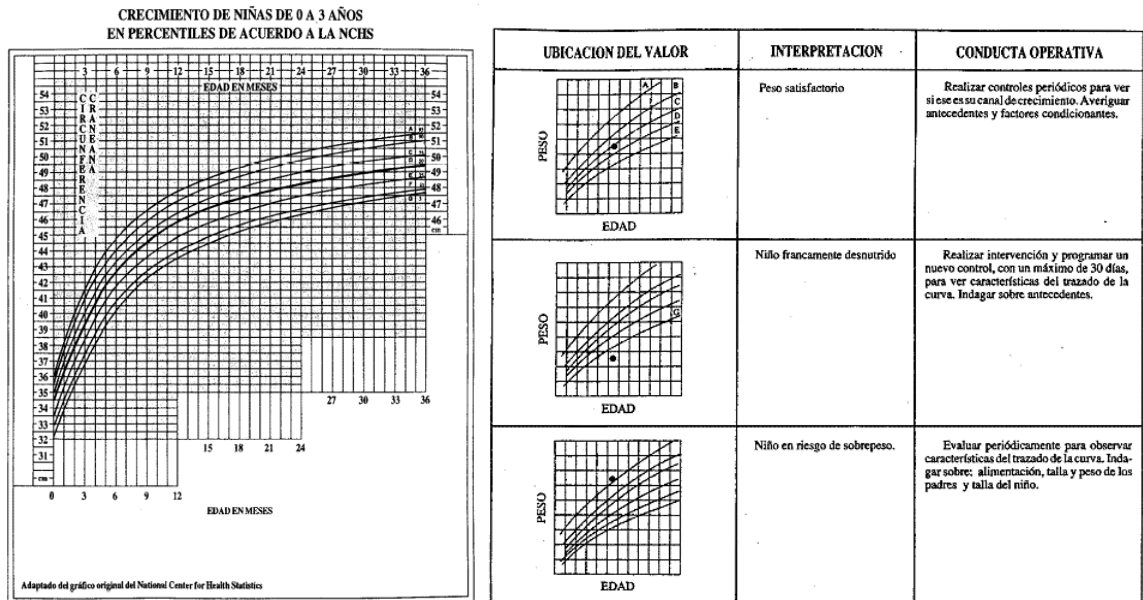


Ilustración 1. Grupo Interinstitucional 'para los Programas de Salud del Niño en Antioquia. 1993. Pág. 115.

Ilustración 2. Grupo Interinstitucional 'para los Programas de Salud del Niño en Antioquia. 1993. Pág. 119.

Al aplicar este tipo de mediciones se hacía más fácil detectar alertas en el desarrollo de niños y niñas, a los que se les brindaba una atención adicional en miras de alcanzar los logros necesarios para que puedan entrar en los estándares internacionales desde los primeros años de vida.

Por otro lado, es posible identificar saberes que para el inicio de la década de los 90 tenían su mirada puesta en la primera infancia, cada uno con sus particularidades y especificidades que tenían en cuenta la actualidad política del país, es así como estos saberes empiezan a aportar a la configuración del segmento de Educación Inicial del Programa Recreodeportivo UdeA.

Para ese momento la Educación Física del país empezaba a tener un camino en el que una de sus preguntas se centraba en la infancia, ya que era un grupo etario que no estaba presente en las modalidades deportivistas que se correspondían con los planes de formación superior de la época, y a su vez empezaba a ser una necesidad social que ya era atendida en espacios como las cajas de compensación, donde se tenían fines más orientados a la recreación y el ocio familiar, lo que representaba un grupo poblacional bastante amplio que también tenía necesidades relacionadas con el campo de saber.

Por su parte la medicina en Colombia, que desde su especialización en pediatría contaba con un recorrido bastante amplio, empezaba a evidenciar la necesidad de ciertos cambios para la atención de niñas y niños, pues era indiscutible que con cada nueva generación se presentaban nuevas necesidades, no solo por parte de los pequeños sino también por parte de sus familias y cuidadores.

Así mismo, en la Universidad de Antioquia áreas como la nutrición, la enfermería, la pediatría social y la salud colectiva también empiezan a hacer evidente su interés por la infancia; pero ahora desde una perspectiva interdisciplinar y transdisciplinar, lo cual representaba la posibilidad de trabajo conjunto entre diversos campos en igualdad de condiciones y con un propósito al que cada uno podría aportar significativamente con su experticia.

Grupos como Pediatría Social, Puericultura, SIPI, colectivos de docentes y de estudiantes se dieron a la tarea de generar aportes teóricos para el desarrollo integral de la primera infancia en el marco de las políticas que se establecían en el país y que instituciones como la Universidad de Antioquia aplicaba en su desarrollo misional.

En Pediatría Social se vivía un momento crucial en el que se pasa de realizar atenciones por concentración, en la que citaban grupos de 10 familias sin importar su ciclo vital (mezclaba neonatos, lactantes, preescolares, escolares), a una atención planteada por dos estudiantes residentes que proponían “cambiar la metodología de grupos de concentración al tema de grupos etarios” (Purpura, p. 3, comunicación personal, 30 de marzo, 2021). Al mismo tiempo se trabajaba en la apuesta por darle fuerza al grupo de Puericultura, asociación que también advertía cambios en su estructura.

Una de las experiencias más relevantes y que permite evidenciar ese ejercicio interdisciplinar y transdisciplinar es la elaboración del “Manual de normas técnicas y administrativas, salud integral para la infancia (SIPI)”, el cual se realizó por un grupo de profesionales en el año 1993, el cual se denominaba Grupo Interinstitucional para los Programas de Salud del niño en Antioquia. Este documento refleja la unión de instituciones de salud, como el Servicio Seccional de Salud de Antioquia (S.S.S.A.), el Instituto Metropolitano de Salud (METROSALUD) y el Instituto de los Seguros Sociales (I.S.S.); unidades académicas de instituciones universitarias, como Facultad de Medicina (UdeA), Facultad de Enfermería (UdeA), Escuela de Nutrición (UdeA) y Facultad de Medicina (UPB); cajas de compensación familiar,

como Caja de Compensación Familiar (COMFENALCO) y Caja de Compensación Familiar de Antioquia (COMFAMA); y otras instituciones como, Clínica Amparo Infantil Santa Ana, Hospital San Vicente de Paul (Caldas), Hospital Marco Fidel Suarez (Bello), Secretaría de Educación Departamental (SEDUCA) y el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF).

Dentro del grupo de profesionales que participa en la construcción del manual es posible identificar del campo de las ciencias sociales y humanas Psicólogos y Trabajadores Sociales; y del área de la Salud, Enfermeros, Pediatras, Optómetras, Médicos, Nutricionistas, y Odontólogos.

Este documento es el que determina el cambio en la atención de la primera infancia a nivel nacional, ya que en él se establecen, además de normas técnicas y administrativas, los propósitos, objetivos, metodologías, estrategias y recursos que se requieren para la Atención en Salud de la Primera Infancia; manifestando también cómo se debe abordar el crecimiento y desarrollo de los niños y niñas, en compañía de sus familias, de acuerdo con una división por edades, ya que se identifica que de acuerdo con este agrupamiento las familias podrán recibir una atención mejor orientada y más objetiva, dicha segmentación se establece así:

- Menor de 1 mes
- De 1 a 3 meses
- De 4 a 6 meses
- De 7 a 9 meses
- De 10 a 12 meses
- De 13 a 16 meses
- De 17 a 20 meses
- De 21 a 24 meses
- De 25 a 30 meses
- De 31 a 36 meses
- De 37 a 48 meses
- De 49 a 60 meses
- De 61 a 72 meses
- De 73 a 84 meses

En este documento también es posible encontrar otros aspectos que sirven de base para la evaluación y seguimiento de niños y niñas que participan en las consultas de crecimiento y desarrollo, a estas medidas se suman los parámetros establecidos para la aplicación e interpretación de la escala abreviada de desarrollo; la evaluación, manejo e interpretación del crecimiento a través de gráficos de peso, talla y perímetro cefálico; ayudas para la medición de agudeza visual; orientaciones para diligenciar la historia clínica; el esquema de inmunizaciones-vacunación; aspectos de la salud oral; conducta alimentaria, lactancia materna y alimentación complementaria, y un apartado que se refiere al Juego, elaborado por un pediatra, en el que se abordan temas de juego, juguetes y el papel del adulto en el juego infantil.

Lo anterior empieza a crear el espacio para plantear la metodología de diálogo de saberes como apuesta para poner a las personas en un plano horizontal, donde cada uno tiene un saber distinto, pero de igual importancia a los demás. En medicina los profesionales venían de un proceso educativo que siempre fue jerárquico y vertical donde el profesional de la salud era quien decidía los temas a tratar en las reuniones de crecimiento y desarrollo con familias y otros profesionales. Con la apuesta del diálogo de saberes que llega por el profesor Humberto Ramírez se empieza a dar lugar también a la voz de las familias y se identifican sus intereses para generar espacios en los que la conversación se diera desde las necesidades del contexto y finalmente “todos los elementos del discurso de puericultura se llevaban al diálogo de saberes (...) La propuesta de diálogo de saberes plantea que nadie sabe más que otro, sino que todos saben cosas distintas. Esto permitía llevar a otra esfera los elementos del discurso del poder y la cultura”. (Purpura, p. 2, comunicación personal, 30 de marzo, 2021)

Además, se comprende dentro del diálogo de saberes la posibilidad de que profesionales de áreas como la Educación Física, la nutrición, la pedagogía, la psicología, entre otros puedan compartir conocimientos que contribuyen a la formación de médicos y viceversa.

El espacio del grupo de Puericultura de la UdeA fue otro escenario del que emergen muchas tensiones respecto a la labor que se realiza para brindar esa atención integral a niños y niñas desde diversas áreas de conocimiento. En ese sentido es posible rastrear una producción que viene siendo publicada consecutivamente desde el año 1996, es el Boletín de Crianza humanizada (Universidad de Antioquia, s.f.). En este medio de divulgación es posible identificar temas que se abordaban en

ese grupo, así como la formación de quienes participaban en él. Para los tres primeros años de publicación del boletín se identifican los siguientes temas y profesionales respectivamente:

- Año 1996
 1. La televisión y la crianza. Pediatra.
 2. La disciplina. Psicólogo.
 3. El Juego de los niños. Pediatra.
 4. La familia y su relación con la crianza. Trabajadora Social.
 5. Literatura Infantil y Juvenil. Pediatra.
- Año 1997
 6. El arte en la crianza. Pediatra.
 7. El vínculo afectivo, los padres y el niño. Psiquiatra.
 8. Puericultura del recién nacido. Pediatra.
 9. Tiene los padres derechos. Pediatra.
 10. Puericultura preconcepcional. Pediatra.
 11. Amamantamiento. Pediatra.
 12. Puericultura del lactante. Pediatra.
 13. El lenguaje más que a, e, i, o, u. Neuropsiquiatra Infantil.
 14. Crianza humanizada. Pediatra.
- Año 1998
 15. Puericultura prenatal. **Educadora física y Antropóloga.** Trabajadora Social.
 16. La letra con sangre no entra. Pediatra.
 17. Nacimiento del primer hijo. Trabajadora Social. Pediatra.
 18. Autoridad, afectividad y escuela. Licenciada en Educación Especial. Licenciada en Educación.
 19. Puericultura del niño en edad preescolar. Pediatra.
 20. Deberes de los niños. Departamento de educación y bienestar COMFENALCO
 21. Formación de Valores. Pediatra.
 22. Puericultura del niño en edad escolar. Pediatra.
 23. Los niños y el deporte. Médico especialista en medicina deportiva.

Se puede afirmar que desde sus inicios el grupo de Puericultura ha sido un espacio para el diálogo de saberes, en el que, si bien primaban los profesionales del área de la salud, especialmente pediatras, también es posible identificar la participación de profesionales de áreas como las ciencias sociales, incluso de instituciones externas como cajas de compensación familiar.

También es posible reconocer que los profesionales no se limitan a un campo de saber específico para la escritura y participación en el propósito de mejorar las condiciones de la infancia. Vemos como pediatras hablan del juego, de la literatura y hasta del arte en la edad infantil; pero también se identifica, por ejemplo, a una educadora física y antropóloga produciendo conocimiento relacionado con la etapa gestacional, en compañía de una trabajadora social.

Con el paso del tiempo es posible identificar una amplia gama de temas abordados en el Boletín de Crianza humanizada del grupo de Puericultura de la UdeA, lo que también sigue representando la gran variedad de profesionales que participan y el valor que se sigue dando al diálogo de saberes como metodología para la atención integral de la primera infancia en miras a un mejor crecimiento y desarrollo de niños y niñas en compañía de sus familias y cuidadores.

Es en el año 2003, en el boletín #60, titulado “Niños con necesidades educativas especiales”, en el que se establece una relación directa y evidente entre el programa y el grupo que realiza las publicaciones, en este caso, el texto fue realizado por una Educadora Física que hizo parte, tanto del grupo de Puericultura, como de la configuración del Segmento de Educación Inicial del Programa Recreodeportivo. Este hecho evidencia también, como en la configuración y desarrollo del Segmento de Educación Inicial tuvo fuerte influencia toda la gama de saberes que en el grupo de Puericultura tenían presencia.

Se continúa así con los acercamientos entre unidades académicas de la universidad en los que se evidencian intereses comunes relacionados con el desarrollo integral de los niños y niñas, desde apuestas de servicios que incluían la estimulación, la evaluación de habilidades, la medición, el acompañamiento, la crianza humanizada y el diálogo de saberes que tenía en cuenta a las familias y sus discursos.

El IUEF también experimentaba grandes cambios en aquella época. Se da el traslado desde la sede Ciudad Universitaria hacia la sede Ciudadela Robledo, dicho desplazamiento se realiza progresivamente. En un primer momento se ubican en Robledo solamente el director, que para ese entonces era Juan Francisco Gutiérrez; el jefe del centro de extensión, Danilo Eusse; una secretaria,

María Olga Ríos y toda la estructura del programa de extensión, es decir, profesores, auxiliares y usuarios; todo esto fue característico durante el primer año del proceso de cambio de sede, proceso que culmina en el año 1997 con la transferencia de toda la unidad académica a la sede Robledo.

Previamente el IUEF tenía lugar en el segundo piso del bloque de la facultad de Artes, espacio que ya era estrecho e insuficiente para el adecuado desarrollo de las actividades académicas y administrativas ya que empezaba a ser evidente el aumento en la cantidad de estudiantes y por ende la necesidad de ampliar la organización administrativa. Con la noticia del cambio de sede del IUEF se vislumbran nuevas posibilidades y una clara viabilidad para el programa de crecimiento y desarrollo.

En la sede Robledo ya se encontraban la escuela de nutrición y dietética y la facultad de veterinaria y zootecnia. El nuevo espacio permitía pensar en salones para cada grupo de programa, en la utilización de zonas verdes y, sobre todo, en evitar generar competencia con el programa de matrogimnasia que ya contaba con un largo recorrido y era conocido en la sede de ciudad universitaria y sus alrededores. En la nueva sede todo estaba a disposición de los profesores del programa, estudiantes de la licenciatura en Educación Física en ese momento, espacios, materiales, biblioteca, personal administrativo.

La ubicación del programa en la nueva sede favorecía la atención de la comunidad universitaria y también de la comunidad del sector, a la vez que beneficiaba el crecimiento del centro de extensión del IUEF con la nueva oferta de servicios a la comunidad, generando que esta tuviera mayor conexión con la Universidad de Antioquia, la cual, dentro de sus tres ejes misionales incluye la Extensión y de este modo hacer un aporte significativo a la intención de mejorar el país por medio de la atención integral a la primera infancia

cuando ya empezamos a ver el programa como algo tan serio como lo que realmente es, como es el proceso educativo, para mí es un proceso de construcción social, porque es como asegurar un comienzo tan bonito y tan bueno que usted de alguna manera va a tener herramientas de base para enfrentarse a lo que viene, a lo que le toque. A partir de ahí ya sentimos el asunto, por lo menos desde mi perspectiva, precisamente desde el asunto del niño, pensando en cómo potenciar, cómo mostrar, cómo orientar elementos para que realmente haya un proceso educativo, no sólo en el niño, en los papás también, porque los papás tienen que estar inmersos ahí porque si no ellos no van a entender la importancia de

esas cosas, esos procesos, esos devenires. (Azul, p. 8, comunicación personal, 25 de marzo, 2021)

El proceso de configuración del programa inicia en Ciudad Universitaria con la noticia de cambio de sede de alrededor de 1994, y también “bajo la necesidad de crear un centro de prácticas propio de la licenciatura, era la lógica de la formación, se buscaba contar con un centro de práctica de las expresiones motrices” (Verde, p. 2, comunicación personal, 15 de mayo, 2021). En este sentido, a medida que el IUEF crecía empezaba a carecer de espacios para el desarrollo de las prácticas de sus estudiantes, aspecto que empezaba a ser limitante, preocupante y evidente en todos los niveles.

En el planteamiento participaban principalmente estudiantes de la Licenciatura en Educación Física, en los que empieza a ser evidente un interés particular por el tema de la infancia y su relación con el movimiento, algunas ya contaban con formación como licenciadas en preescolar y también se recomienda la presencia de la profesora Diana Cevallos en miras a la construcción de un espacio que aportara a lo que en ese momento se nombraba “estimulación temprana”.

Es indispensable resaltar que para ese momento histórico el programa de Licenciatura en Educación Física de la Universidad de Antioquia no contaba con ejes específicos que hablaran del tema de infancia como posible campo de acción para Educadores Físicos; para ese entonces la formación estaba muy orientada al deporte y a la competencia; fue por iniciativa del grupo de estudiantes, que con sus conocimientos previos y con la motivación que les generaba el tema específico fueron realizando procesos de autoformación y de formación como grupo, compartiendo la información que cada uno iba encontrando (no todos participaban de esta dinámica), buscando espacios académicos externos al programa formativo y rastreando incansablemente toda la información que fuera posible en ese momento.

Este interés lleva a este grupo a realizar consultas en bibliotecas, que era el mejor recurso de la época, con asesoría de bibliotecólogos que tenían acceso a internet y con paciencia les orientaban y les brindaban información que fue trascendental en ese momento para establecer una idea de lo que podría ser el programa, ya que “en ese momento no se contaba con ningún tipo de lineamiento pedagógico”. (Rojo, p. 3, comunicación personal, 23 de febrero, 2021)

Parte del material que utilizaban, además de libros, para su formación eran los casetes que contenían información teórica y actividades o canciones útiles, algunos videos novedosos de canales internacionales que les permitían visualizar de manera clara los procesos de desarrollo del niño desde el vientre y en sus primeros años, así como los momentos en los que entre unos y otros compartían sus hallazgos con la intención de mejorar la práctica colectiva e individual en el programa.

Es importante resaltar que, si bien el programa se pensó cuando el IUEF aún estaba la sede principal, “en ciudad universitaria no se realizaban por el hecho de que allá ya existía el programa de matrogimnasia, entonces hubiera sido una competencia y eso no se quería” (Verde, p. 1, comunicación personal, 15 de mayo, 2021). Ya estando en Robledo el programa se nombró “Programa de Crecimiento y Desarrollo”, los profesores del programa contaban con una amplia disposición de espacios, material y personal de bibliotecas que les apoyaban en la búsqueda de soporte teórico para la actividad, lo que favorecía la puesta en marcha del programa.

Para el rastreo de bibliografía se servían de lugares como la Biblioteca del IUEF y la Biblioteca Pública Piloto (BPP), “para mí una fuente clara siempre fue la BPP, allí hay una sección del tema de estimulación, tanto en la parte teórica como en el neurodesarrollo” (Rojo, p. 6, comunicación personal, 23 de febrero, 2021). A partir de esos encuentros también se empiezan a proponer temas para la propuesta del programa. Estos rastreos también los acerca a la propuesta de diálogo de saberes, “los primeros estudios que hicimos mirando programas de estimulación de Latinoamérica nos dimos cuenta de que los programas tenían que ser interdisciplinarios y transdisciplinarios” (Rojo, p. 2, comunicación personal, 23 de febrero, 2021). Manfred Max Neef sirvió como referente para esta apuesta y para la disposición de entablar diálogos con áreas como nutrición, psicología y pediatría social que tendrían lugar años más tarde.

En cuanto a los procesos administrativos también se dan situaciones particulares en el programa que representan cambios en miras a mejorar la calidad de los procesos, generando mayor satisfacción en los usuarios y por ende aumentando la población asistente al programa, con lo cual se garantizaría un aporte mayor a ese propósito de mejorar el proceso de atención a la primera infancia para mejorar el país,

en ese momento la estructura administrativa del programa no era la adecuada, entonces lo primero que hicimos fue solicitar un acompañamiento a la facultad de ciencias económicas,

un estudio de costos, y encontramos que algunos cursos no eran rentables. Tuvimos que hacer dos cosas: uno, repotenciar desde el mercadeo y dos, eliminar los que definitivamente no daban (...) Otro asunto fue empezar a capacitar a todo el equipo de instructores, como gestión del talento humano y hablar de calidad en el servicio como un asunto y factor que coadyuvaba a la permanencia de usuarios en el programa (...) También tuvimos escuela de padres, mientras los niños estaban en actividades, los padres participaban en un ciclo de conferencias que se daban en el auditorio, sobre temas de cuidado del niño, sobre la seguridad, sobre la violencia intrafamiliar, sobre el castigo, sobre las tareas. (Gris, p. 3, comunicación personal, 02 de marzo, 2021)

La escuela de padres era un espacio en el que a las familias que participaban del programa, tanto en el segmento de educación inicial como en la oferta deportiva, podían tener acceso a temas de interés común que aportaban al proceso de acompañamiento de niños y niñas, estos encuentros eran dirigidos por profesionales de diversas áreas, casi siempre del grupo de Puericultura, que desde su experticia compartían con las familias aspectos académicos que podían ser contextualizados en las realidades cotidianas de los hogares. Así, un profesional de nutrición hablaba sobre lactancia materna, alimentación complementaria o alimentación familiar; un pediatra compartía información sobre atención integral a las enfermedades de la primera infancia desde el hogar; una psicóloga abordaba el tema de cambios emocionales en diferentes etapas del desarrollo; un odontólogo compartía recomendaciones para la salud oral desde casa.

Vale la pena resaltar que la Universidad de Antioquia tenía una organización diferente “no era un asunto tan organizado administrativamente ni tan organizado en términos académicos, era más la idea de hacer y desarrollar propuestas” (Rojo, p. 3, comunicación personal, 23 de febrero, 2021) por parte de estudiantes y profesores y finalmente echarlas a rodar. Para ese momento en la ciudad ya existían programas en instituciones con programas para este grupo etario como Gestar (particular), Comfama y Comfenalco (cajas de compensación familiar), pero la característica del programa era que “tenía un enfoque social que buscaba la interacción familiar” (Verde, p. 4, comunicación personal, 15 de mayo, 2021). Si bien el programa no contaba con los espacios, el material ni la organización administrativa que ya tenían esos otros lugares por tener algunos años de experiencia, contar con el respaldo del nombre “Universidad de Antioquia”, la formación del talento humano y la posibilidad de encontrar allí un saber que integraba muchos saberes fue lo que

en gran medida impulsó el inicio y permanencia del programa. Las cajas de compensación familiar y Gestar presentaban grandes diferencias con el programa en sus inicios. Esas instituciones contaban con espacios ideales: salones con piso cubierto de colchonetas y con espejos, piscinas propias con profundidad adecuada para las familias y algunas con calefacción para la práctica acuática, materiales novedosos y coloridos muy apropiados para el trabajo con niñas y niños, así como la posibilidad de estar inscritos, en el caso de las cajas de compensación familiar, por un bajo costo a múltiples actividades. Todo esto fue cambiando, el presupuesto iba creciendo y así mismo se iban mejorando las condiciones de espacios y materiales, con lo que en poco tiempo las condiciones dejaron de ser tan disímiles.

CAPÍTULO 2: Entre prácticas y discursos: segmento de educación inicial del programa Recreodeportivo del Instituto universitario de educación física de la universidad de Antioquia para atender la infancia y la familia.

En este capítulo se describen prácticas y discursos desarrollados como aporte a la existencia del segmento de Educación Inicial del Programa Recreodeportivo del Instituto Universitario de Educación Física y Deporte de la Universidad de Antioquia, saberes que en algunos momentos se hibridan sin perder su horizonte común e incluyendo a la familia como sujeto de saber indispensable para el desarrollo de dichas propuestas al configurarse como el primer entorno educativo de los niños y niñas pertenecientes al grupo etario.

Se presentan entonces algunos aspectos como la intencionalidad que ha tenido el programa para los docentes, las conexiones que se han dado con otros saberes y espacios, la multiplicidad de nociones que han habitado el programa en estos años así como aspectos relevantes de la práctica docente en términos de formación docente, aportes a la formación, intervención estudiantil y práctica propiamente dicha; se muestran algunos cambios que se han implementado a partir de guías metodológicas y algunas actividades que los maestros presentan como relevantes dentro de la experiencia del programa.



Ilustración 3. Carné de Estimulación Adecuada, 1997. Archivo personal de Negro.

Inicialmente, es indispensable reconocer que al inicio del programa se buscaba la interacción familiar por medio de un enfoque social en el que la atención estaba sobre el niño y la niña, pero se reconocía que el desarrollo de este no podía darse de forma adecuada sin la presencia de una red de soporte que posibilitara los elementos necesarios en ese momento vital. Esta intención

no se ha desvanecido, por el contrario, se va reafirmando cada vez más. Lo anterior se evidencia en la afirmación de que

El propósito fundamental es potenciar o favorecer desde esos lazos vinculares el desarrollo de los niños y las niñas, considerando el desarrollo sistémico que tiene avances y retrocesos, y ver al niño desde su connotación integral, no desde la falta sino desde la oportunidad y desde lo que ha logrado. (Amarillo, p. 5, comunicación personal, 23 de marzo, 2021)

En este proceso también ha sido indispensable para los maestros, desde su saber cómo educadores físicos dar un gran valor a aspectos como el juego, la motricidad y el desarrollo biológico dentro de los temas e intenciones necesarias y evidentes en el funcionamiento del programa en miras de un desarrollo integral de los niños y las niñas, promoviendo el cuidado, el respeto y la crianza humanizada.

Urdimbre y trama

Ahora bien, muy cerca al inicio del funcionamiento del Programa de Crecimiento y Desarrollo se empiezan a dar conexiones entre los profesores y profesionales de otras áreas, así como grupos académicos y espacios externos al instituto en miras de fortalecer el programa. Es así como se genera una conexión que fue determinante y fue precisamente la que se realizó con el Grupo de Puericultura de la Universidad de Antioquia, este hecho permite reconocer y reforzar en los docentes la importancia de ver al niño como un ser integral, que requiere de muchos actores a su alrededor para su adecuado desarrollo, “Desde el grupo de puericultura de la UdeA hablamos mucho de la estimulación adecuada, del juego, del afecto y de la norma, y cómo estos aspectos se dan en el proceso de acompañamiento de niños y niñas” (Púrpura, p. 3, comunicación personal, 30 de marzo, 2021).

De la misma forma, se reconoce la importancia de que en el programa se establezca un proceso en el que a las familias se brinden aportes desde diversas áreas de saber, lo que conlleva a darle un papel fundamental a la interdisciplinariedad y a la transdisciplinariedad dentro del

programa, “con esta relación empezamos a tener una perspectiva del programa que no era solo desde la educación física sino como programa integral (...) Así empieza la conexión con nutrición y pediatría social”. (Rojo, p. 2, comunicación personal, 23 de febrero, 2021)

Esta relación también amplía la mirada sobre los temas que son tenidos en cuenta para el desarrollo de los cursos dentro del programa, pasando de aspectos muy biológicos, como el neurodesarrollo y las bases neuronales para darle lugar a temas como la crianza humanizada, las metas del desarrollo y la teoría del apego, entre otros que detallaremos más adelante. Esto representó el inicio de un proceso de evolución teórica y de apropiación de nociones en el programa que continuo permanentemente a pesar de que con el paso de los años la conexión con el grupo de puericultura dejara de ser evidente y directa.

Un aspecto que fue nombrado por algunas de las docentes frente a la relación con el grupo de puericultura fue la diversidad de saberes que tenían lugar en ese espacio académico, “a mí me llamó mucho la atención del grupo de puericultura que no fuera solo un grupo de médicos; había pedagogas, psicólogas, nutricionistas y llegábamos nosotras desde la educación física” (Verde, p. 6, comunicación personal, 15 de mayo, 2021). Lo que contribuyó a que las maestras participaran activamente del espacio.

Un hito en la historia del programa fue cuando tuvo lugar la escuela de padres y simultáneamente las evaluaciones de crecimiento y desarrollo que se brindaban a los padres como una acción adicional del programa y, a su vez, como posibilidad para los residentes de noveno semestre de medicina para realizar sus prácticas. En las mediciones participaban médicos, nutricionistas y educadores físicos; estas tenían lugar en el laboratorio del instituto ya que allí se contaba con los equipos antropométricos necesarios para esa actividad y donde las maestras proponían formas jugadas que eran mucho más gratas para las familias y los niños.

Algunas de las docentes también participaron en la elaboración de uno de los boletines del grupo, así como en la capacitación de residentes de medicina en temas de juego e incluso y contribuyendo con acciones sociales como expresan ellas mismas: “En algún momento también hicimos recreación en el hospital San Vicente de Paúl en el espacio pediátrico, por medio del grupo

de puericultura. Íbamos a jugar con los niños y las niñas que estaban en hospitalización” (Rojo, p. 3, comunicación personal, 15 de mayo, 2021).

Otro aporte que se reconoce a partir del diálogo con docentes del programa de la relación con dicho grupo es la posibilidad de formación que se presentaba por el hecho de participar activamente en ese espacio de múltiples saberes, aseveran que

por medio del grupo de puericultura nosotras dos hicimos el diplomado en puericultura que ofrecía pediatría social, con un trabajo alrededor del juego, los espacios de juego y los juguetes. No todos los profes del programa tenían interés en participar de puericultura o de tomar esos avances para los cursos. (Rojo, p. 7, comunicación personal, 15 de mayo, 2021)

Otro aspecto importante que se da a partir de la relación con el grupo de Puericultura es el reconocimiento del saber propio de las familias, lo que se ve reflejado en varios aspectos, uno es la metodología de diálogo de saberes, en la que en cada encuentro se propone escuchar a las familias, reconocer sus necesidades y deseos y a partir de esto proyectar temáticas o actividades dentro de las sesiones de clase.

Por su parte, la escuela de padres representaba un espacio en el que por medio del diálogo de saberes se abordaban temas de interés para las familias, allí también participaban el grupo variado de profesionales que hacía parte del grupo de puericultura; este espacio permitía a las familias conocer más acerca del proceso de desarrollo de los niños y niñas, al tiempo que compartían sus saberes pues dentro del grupo de padres también habían profesionales de estas y otras áreas que ampliaban el horizonte conceptual y las posibilidades de tejer en conjunto un discurso a favor del desarrollo integral

le dábamos la palabra a los papás porque también sabíamos que en programa había papás que eran profesionales de distintas áreas: médicos, odontólogos, psicólogos, veterinarios, nutricionistas. Hacíamos charlas, con temas de nutrición, de motricidad, de puericultura y también de temas específicos que surgían de las necesidades de las familias (...) A mí me pareció muy chévere encontrar papás que validaran y respetaran el conocimiento que nosotros compartíamos, por ejemplo, nosotros hablábamos de la importancia del

neurodesarrollo y llegaba un papá neurólogo que confirmara eso que estábamos diciendo. (Rojo, p. 8, comunicación personal, 15 de mayo, 2021)

Sumado a lo anterior, también se tejía dentro del grupo de Puericultura un discurso sobre la importancia que tenían los educadores físicos dentro del proceso de acompañamiento de las familias para el adecuado crecimiento y desarrollo de niños y niñas,

El educador físico tiene un papel fundamental, muy importante. Por ejemplo, la evaluación que se lograba hacer con la gente del instituto era de altísima calidad, la formación de ellos incluso aportaba a la formación de los muchachos de medicina, ahí se daba el diálogo de saberes. Aprendían unos de otros en ambos sentidos. (Púrpura, p. 6, comunicación personal, 30 de marzo, 2021).

Para las maestras del programa también era posible identificar lo que los líderes del grupo pensaban de sus participaciones y aportes a los espacios del grupo y a los procesos con familias, “una doctora, nos insistía mucho en que nosotras habláramos del tema de neurología en niñez porque sabíamos mucho y debíamos empoderarnos de ese espacio” (Verde, p. 6, comunicación personal, 15 de mayo, 2021).

Recapitulando el papel de los padres en el programa bajo la noción del diálogo de saberes, se hace necesario nombrar que, tanto las familias que llegan con profesiones específicas como las que llegan sin ellas juegan un papel fundamental, en el que aportan desde sus dudas, sus necesidades y también desde sus saberes, “aquí las familias preguntan mucho: por qué hay que hacerlo así, por qué se intenciona la clase así, ¿por qué dice profe que eso es tan importante?, ¿por qué nos habla sobre eso?” (Amarillo, p. 6, comunicación personal, 23 de marzo, 2021).

Algunas de las áreas de conocimiento de las que hacen parte familias que han participado en el programa son: Pedagogía (educadores de diversos campos de saber), Ciencias sociales (Psicólogos, Trabajadores sociales, Sociólogos), Áreas de la salud (Nutricionistas, Pediatras, Ortopedistas, Cirujanos, Anestesiólogos, Odontólogos, Enfermeras, Salubristas, Neurólogos), así como también participan Ingenieros, Veterinarios, entre muchos otros profesionales que

encuentran una posibilidad en el programa para el acompañamiento en el procesos de crecimiento y desarrollo de sus hijos

En las observaciones empieza uno a notar que son familias en su mayoría nucleares, padres-madres con muy buen nivel educativo y también con cierta capacidad adquisitiva que se interesan por los procesos de desarrollo de sus hijos. Hay muchos egresados de la universidad, y a partir de todo esto uno se da cuenta de que es un público exigente, que es una población que conoce. (Azul, p. 1, comunicación personal, 25 de marzo, 2021)



Ilustración 4. Clase de Estimulación adecuada, 2014. Archivo público del Programa Recreodeportivo UdeA.

Sin embargo, no todas las relaciones que se han establecido se han presentado de una manera horizontal, es posible también rastrear conexiones en las que se los profesores del programa perciben una práctica utilitarista. Algunos de estos procesos fueron: valoraciones por nutrición, consultas de odontología y prácticas de observación e intervención de estudiantes de pedagogía infantil.

En algún momento estuvieron practicantes de nutrición, como en el 2012, casi todas en estimulación y gestantes, para desarrollo psicomotor no llegaban. Hacían valoraciones, daban charlas sobre la nutrición en la gestación, todo lo de alimentación complementaria. Finalizando 2019 llegaron practicantes de pedagogía infantil. En otro momento hubo citas

de odontología, los practicantes de odontología ofertaban unas citas y los usuarios podían asistir a ellas. Pienso que lo que ha pasado es que cuando de otras áreas han tenido necesidad de hacer algún trabajo relámpago, de utilizar o realizar alguna intervención que justifique alguna tarea, el programa les ha servido para facilitar esos procesos. Algunas prácticas han sido más permanentes y otras muy pasajeras. (Amarillo, p. 4, comunicación personal, 23 de marzo, 2021)

Multiplicidad de nociones

Veamos ahora cuales han sido esas nociones que dan un horizonte conceptual al programa, teniendo presente que no todos los temas que exponen los docentes en las comunicaciones cuentan con un soporte referencial que pueda ser rastreado. También serán expuestos algunos de los lineamientos y guías que se rastrean en el archivo, así como algunos aspectos de producción de saber que se dan en el marco de esta multiplicidad de nociones.

En los primeros años de desarrollo del programa fue muy importante y significativo el tema de la estimulación temprana, que más adelante sería nombrado estimulación adecuada, la cual estaba subdividida por unas áreas de estimulación, a saber:

- Motora: equilibrio, manipulación y reflejos.
- Socioafectiva: adaptación, independencia, hábitos básicos e integración familiar.
- Perceptivo motriz: auditivo, gustativo, olfativo, visual, táctil, vestibular y propioceptivo.
- Lenguaje: expresión y vocalización.

A lo que se sumaban las teorías de desarrollo que planteaban autores muy reconocidos, tales como

- Jean Piaget, a quien reconocían por teorías como la epigenética, el desarrollo cognitivo a partir del movimiento y las bases sensorio-motrices para el desarrollo.

- Erik Erikson, que sirvió como referente para temas como la autonomía y el desarrollo psicosocial de niños y niñas.
- Vicky Colbert, autora de escuela nueva que impulsaba la posición del niño como ciudadano.
- Sigmund Freud, con quien se comprendía la corporalidad (no sexualidad), la relación con el YO, las pulsiones y los estados latentes.
- Arnold Gesell, quien planteaba una posible evaluación de niños y niñas a partir de las áreas motora, adaptativa, lenguaje, emocional y socio-personal.

Otros temas que fueron relevantes en algunos momentos del programa y que podrían ubicarse en grupos que se relacionaban entre sí fueron:

- Desarrollo (desde Oscar Vahos), desarrollo psicomotor, neurodesarrollo y bases neuronales.
- Alfabeto del movimiento, de donde se extrajo mucha información relacionada con reflejos, reacciones de enderezamiento, respuestas de equilibrio, patrones de movimiento y sistema vestibular.
- Teoría del apego, relación afectiva, relación de las emociones con el tono y la postura, tono como factor hereditario, postura y tono.
- La expresión corporal (desde Jairo Zuluaga)
- Organización perceptual, sensopercepción, integración sensorial y asociación sensorial (desde Ayola Cuesta)
- Metas del desarrollo y Crianza humanizada (Grupo de Puericultura UdeA); así como la estimulación intencionada (Libro El pensamiento del bebé, de Barnett y Barnett).
- La infancia es nombrada en un principio a modo general como “niños”, este término posteriormente se amplía a “niños y niñas”, para después sumar a lo anterior que serían reconocidos como sujetos de derechos, más adelante se reconoce el interés superior de niños y niñas, finalmente para esos años se establece que los niños nos guían (al modo de María Montessori)

Todos estos temas eran tenidos en cuenta como un tejido que daba soporte a la práctica de los maestros en los primeros años, quienes a pesar de no contar con unos lineamientos claros buscaban espacios y personas que aportaran a esa visión de realizar en años siguientes material que orientara el proceso a nivel general.

Años más tarde empiezan a aparecer emerger otras nociones que aportan significativamente, ya que con el paso de los años se venían encontrando nuevos temas, nuevos saberes, nuevas personas y formas de abordar la infancia, ahora como seres holísticos; muestra de ello era la reafirmación de la relación de la lúdica con elementos biológicos que eran propios del ciclo vital.

Es así como se abordan temas como el juego, comprendido como fin en sí mismo y no como herramienta o medio; los lenguajes expresivos expuestos por Loris Malaguzzi, las actividades rectoras propuestas por el Ministerio de Educación Nacional y las Habilidades del pensamiento. Estas nociones irán evolucionando y tomando un lugar importante en el programa que se verá reflejada en esas guías o lineamientos que se construyen en diversos momentos de la historia del programa.

crear las nuevas guías metodológicas para el segmento de primera infancia, éstas parten inicialmente del documento diez del ministerio de educación donde se habla de actividades rectoras y se acogen otras teorías sobre lenguajes expresivos y toda la teoría de práctica psicomotriz de Aucouturier. También se habla de espacios de juego, del juego como base del aprendizaje, de los juegos de crianza. Todo esto en autores como Esteban Levi, Marcelo Rocha y Daniel Calmes. Con la organización de la guía ya tenemos una ruta, que obligatoriamente necesitábamos. (Amarillo, p. 3, comunicación personal, 23 de marzo, 2021)

De este modo es indispensable reconocer los procesos escriturales que han tenido lugar en interior del programa en relación como lineamientos y guías que orienten la práctica docente de los maestros que participan de dicho espacio. Es importante iniciar haciendo mención del primer documento escrito que es posible rastrear e incluir en el archivo, en el cual se plantean inicialmente antecedentes, misión, visión, justificación, objetivos, descripción de la población, propuesta metodológica, marco teórico (que incluye las nociones mencionadas previamente), una propuesta de trabajo por edades y finalmente unos cronogramas de cada curso ofertado, “en el año 2000 se

inicia la escritura de un documento que posteriormente alimentan otros compañeros. Los lineamientos pedagógicos empiezan a existir a partir de lo aprendido en el grupo de puericultura”. (Rojo, p. 3, comunicación personal, 23 de febrero, 2021)

Esta primera propuesta es la que da línea al programa durante 18 años, tiempo durante el cual los docentes tenían mucha libertad para realizar los acompañamientos, lo que permitía dos situaciones “si usted no es tan buen profe haga lo que quiera o lo que pueda, y si usted es buen profe y tiene nociones y le gusta esto haga las cosas con consciencia, confiamos en usted” (Amarillo, p. 4, comunicación personal, 23 de marzo, 2021). En ese sentido se hace significativo el hecho de que también dentro del programa la libertad de cátedra ha sido una posibilidad para generar, proponer, explorar y crear, así como para estar en un lugar de confort en el que se evidencian prácticas docentes que permanecen en los años sin modificaciones.

Es en el año 2018 donde se crea una coordinación para el segmento de primera infancia, el cual previamente dependía de una coordinación general a pesar de en el programa ya era posible encontrar coordinaciones en deportes específicos. Esta coordinación surge al ser evidente la necesidad de “volver a pensar, investigar y escribir, lo que no habíamos hecho hace rato” (Rojo, p. 5, comunicación personal, 23 de febrero, 2021). Pero adicionalmente, la cantidad de grupos era superior y no paraba de crecer, se llegó a tener un grupo de 15 docentes, distribuidos en las sedes de Ciudad Universitaria y Robledo, acompañando curso de gimnasia prenatal, estimulación y desarrollo psicomotor.

Un aspecto fundamental para la elaboración de la nueva propuesta fue el hecho de que la maestra que asumía en ese momento el rol conocía el programa y podía identificar elementos claves que se debía potencializar o replantear en el segmento

Cuando yo empiezo a hacer la guía yo no sabía qué hacer. Me puse a pensar en cómo empecé yo, como practicante, y que muchos de los que llegamos a ese espacio empezamos como practicantes. Decido entonces empezar por plantear la importancia de segmentar los grupos por edades por trimestres, porque cuando yo llegué eran grupos con bebés de 0 a 6 meses y era una locura por las diferencias en el desarrollo de unos con otros. Con esa división empiezo a realizar unos objetivos por etapa, objetivos de la familia y del niño. Con

esto se le muestra al profe como un compendio o una propuesta de lo que puede hacer a partir de lo sensorial, de lo motriz, de lo afectivo, de lo verbal, de la exploración del medio, del juego, de la literatura y del arte, a partir de ahí digamos con esa propuesta también se introducen las actividades rectoras (Azul, p. 4, comunicación personal, 25 de marzo, 2021).

De este modo se refuerzan aspectos que ya se contemplaban en la primera guía y se plantean nuevas nociones que se adhieren además a aspectos políticos que tienen vigencia y que orientan el acompañamiento a primera infancia, generando un diálogo más comprensible e interesante para los profesores y las familias que asisten, ya que no todos cuentan con una formación pedagógica que los acerque al discurso educativo, permitiendo así que apropien nociones teórico-prácticas para el acompañamiento de niños y niñas

Las actividades rectoras son un recurso que propone el Ministerio de educación nacional para el acercamiento de la educación a la infancia. Si bien yo no estoy tan de acuerdo con el término porque parte de los lenguajes de Malaguzzi, pero siento que es una reducción del lenguaje, es una forma, digámoslo así, más precisa, sencilla y práctica para el uso del contexto del profe, para el uso cotidiano, es como una forma en la que el concepto de lenguaje se baja como a la práctica, como para la relación entre el profe y las familias porque no es fácil explicarle a una familia que realmente el lenguaje es una forma de libertad con la que el niño nace, o sea, que no es solamente la libertad a la que tiene derecho, sino que nace con ese lenguaje, que es su forma de comunicarse que es su forma de poder descubrir el mundo (...) También permite a las familias que no conocen procesos educativos en primera infancia por sus formaciones acercarse a los términos. Porque hablar de literatura, de juego, de exploración del medio o de arte es más aterrizado para ellos. Por ejemplo, uno les empieza a hablar de literatura y ellos son como: "ah sí, la literatura". Y ya uno los va metiendo en el cuento, en las formas literarias y así. Ellos empiezan a comprender que no es un asunto de llevar al niño a jugar el fin de semana, es un asunto de la educación de su hijo, eso es más potente. (Azul, p. 4, comunicación personal, 25 de marzo, 2021)

Esta nueva guía brinda además unas orientaciones por trimestre, en las que es posible rastrear recomendaciones en cuento a posibles actividades (no limitante), además, se habla de unas

habilidades familiares con las que se da importancia a los aprendizajes de los adultos que acompañan y a su participación a lo largo del proceso.

De otro lado también es sustancial resaltar aspectos de la guía que aún no se materializan, en algunos casos por reticencia de los mismos docentes, “hay que reconocer que hay algunos profes que se acogen a lo que se creó y otros que dicen "yo sigo dando lo que me funciona", aunque no se actualicen” (Amarillo, p. 5, comunicación personal, 23 de marzo, 2021). Sumado a esto también se encuentra el hecho de que hay aspectos puntuales de la guía que no han sido desarrollados por los docentes como es el caso de llevar un diario de los encuentros que permita potencializar en trabajo investigativo dentro del programa

la guía tiene un elemento que es súper importante y es el diario, puede describir, reflexionar o escribir algunos elementos después de que yo haga mi sesión, en términos generales (...) yo siento que, en esa escritura, en esa remembranza, se crean procesos de reflexión en el docente que hacen que esa práctica crezca. Hubiéramos podido inclusive empezar procesos de investigación con los mismos profes, no es que yo vaya y los investiguen, no, si no cómo empezamos a configurar, porque es que la idea es llegar a eso, comunidades de investigación de todo eso que hacíamos con esos niños y niñas todos los fines de semana. (Azul, p. 10, comunicación personal, 25 de marzo, 2021)

Finalmente, los docentes reconocen que a pesar de tener unas orientaciones más recientes sigue siendo necesario estar dispuestos a la construcción de una apuesta pedagógica que sigue sin estar definida y que puede ser una alternativa muy potente, que contaría con aspectos del desarrollo, lo biológico, lo humano, lo psicosocial, lo psicomotriz, lo sensorial, de las capacidades de pensamiento, las prácticas de crianza, los miedos, los hábitos alimenticios, entre otros, “están ahí inmersos muchos tipos de prácticas y discursos, entonces eso empieza a cruzar un montón de temas, se vuelve transdisciplinar en la medida de que abre un campo, como diría Bourdieu, un campo de perspectivas muy grandes.” (Azul, p. 9, comunicación personal, 25 de marzo, 2021). Sumado a esto, también plantean la posibilidad de realizar espacios donde cada docente desde sus habilidades y potencias pueda compartir su saber con los demás y así enriquecer las prácticas internas del programa y avanzar en construcciones teóricas e investigativas.

Ahora bien, otro aspecto relevante en la multiplicidad de nociones rastreadas es la producción de saber que ha tenido lugar en el programa a lo largo de estos años. Dicha producción

se refleja en la participación de profesores en eventos académicos donde exponen el programa, en la participación escrita de boletines de crianza humanizada (producción del grupo de Puericultura), la participación en otros espacios y la capacitación de profesionales de otras áreas.

Unas de las experiencias iniciales son los viajes de una de las docentes fundadora a Yopal (Colombia) y a Guatemala para participar en eventos académicos y aportar a la formación de profesionales del área de la salud a partir de la experiencia del programa, promoviendo el juego como elemento fundamental para trabajo con primera infancia indistintamente de la profesión de la que se haga parte.

También se rastrea la participación en eventos locales en los que se compartía el saber que se producía al interior de programa, pero también se tomaban nuevos referentes, nuevas nociones y nuevos aprendizajes que se apropiaban

En algún momento fuimos a un congreso en la Universidad de Medellín en el que empezamos a hablar de los lenguajes expresivos. También fuimos a Comfenalco. Ahí llega al programa Malaguzzi, pero no sabíamos que era él, pero con el segundo congreso de buen comienzo, cuando él viene a Medellín, se impulsa en el ministerio de educación todo el tema de los lenguajes expresivos y actividades rectoras. (Rojo, p. 10, comunicación personal, 15 de mayo, 2021)

Un aspecto relevante en la producción de saber es el hecho de que para las familias que asisten al programa también empieza a representar un elemento de gran valor, se da lugar allí a procesos educativos y formativos que cuentan con profesionales que dan soporte práctico y teórico desde las apropiaciones que han realizado en sus recorridos,

Las familias llegan y al inicio es una etapa ingenua, para meter al niño en algo, aprender o socializar; pero esto se convierte en un asunto de formación del ser porque son niños llegan desde que su mamá está en gestación y prácticamente todo su proceso de primera infancia están en el programa (...) Entonces ahí empiezo a darme cuenta de que el programa tiene una importancia social y educativa dentro de la educación inicial a nivel local muy importante porque podría ser una pequeña muestra digámoslo así con sus aciertos y sus

desaciertos de lo que debería ser un proceso de acompañamiento (Azul, p. 3, comunicación personal, 25 de marzo, 2021)

Es indispensable aclarar que hay muchas otras formas de producción de saber que se dan a partir de la participación en el programa por parte de las familias, los docentes y otros agentes que tienen lugar en este espacio, varias de las cuales se exponen en este y otros apartados del presente informe.

Prácticas plurales

De otro lado, es posible rastrear en el archivo aspectos relacionados con las prácticas desde diversas perspectivas que resaltan. Uno hace referencia al estilo de los profesores, comprendiendo el estilo a modo de Rivera (2020) “desde un sentido educativo tienen que ver con las maneras particulares en las que una persona se comporta de acuerdo con su personalidad, necesidades y creencias, además, los estilos guardan una estrecha relación con la formación del individuo” (p. 16).

Es por ello por lo que se debe hacer mención de que en el programa existen docentes con muchas diferencias en sus estilos, cada uno le pone su sello a la práctica desde sus saberes, desde sus experiencias, desde su ser,

era una profe maravillosa, muy comprometida, tenía mucho filin con los niños, ellos la adoraban; entonces llegar ahí a hacerle la segunda era muy difícil. Ella era muy cariñosa con los niños y yo nunca he sido cariñosa con los niños. Eso hizo que yo ese primer semestre aprendiera que cada profe tiene su estilo, y que yo como profe, a pesar de que cubría los espacios de ella, tenía que encontrar elementos que a mí me identificaran. (Azul, p. 2, comunicación personal, 25 de marzo, 2021)

Así, los estilos de cada profesor representan algo positivo y un gran aporte al programa, ya que son los que también permiten a las familias reconocer y vivenciar diferentes perspectivas que aportan al desarrollo integral de niños y niñas

Hay que tener en cuenta los estilos de enseñanza, el estilo de él se parecía paradójicamente al mío en que nos gustaba experimentar traer materiales diferentes hacer obras de títeres nos inventábamos fiestas, entonces la fiesta de disfraces, la fiesta de la mamá, en fin, cualquier cosa era excusa para hacer algo distinto. (Azul, p. 3, comunicación personal, 25 de marzo, 2021)

Lo anterior permite reconocer que, a pesar de las diferencias que pueda haber en los estilos, también es posible encontrar semejanzas que generan conexiones significativas que contribuyen al programa y a las familias momentos inolvidables, así como el descubrimiento de potencialidades en espacios, material y formas de relación a partir de la creación, la imaginación, las nuevas apuestas, arriesgarse a experimentar y abrirse a la infinidad de posibilidades que es posible desarrollar con familias. Otros optan por el trabajo individual, evitan modificaciones en su práctica, e incluso los cambios que plantea el programa.



Ilustración 5. Crecer en Familia, 2014. Archivo público Programa Recreodeportivo UdeA.

Ilustración 6. Exploración clase Desarrollo Psicomotor, 2017. Archivo personal.

Sumado a esto, se identifican aspectos de las prácticas formativas, específicamente las derivadas del pregrado Licenciatura en Educación Física que para su versión 9 contemplaba en el nivel 7 una práctica comunitaria, a partir de la cual muchos de los profesores del programa se acercan al mismo, encontrando allí una opción laboral que les apasiona y les brinda la posibilidad de permanecer, “yo llego al programa para realizar mi práctica comunitaria, llego impulsada por varias observaciones previas hechas en otros ejes donde nos mostraban el trabajo con la infancia

que tenía el programa Crecer en Familia en esa época” (Azul, p. 1, comunicación personal, 25 de marzo, 2021).

El hecho de iniciar los acercamientos al programa como practicantes implicaba que, si bien existía un deseo y un interés previo por el acompañamiento de las familias que estaban en proceso, es inevitable reconocer que también eso representó un inicio con poco dominio de temas o dinámicas en medidas didácticas y metodológicas

Yo al inicio no tenía ningún relacionamiento con infancia y menos con bebés. El primer contacto fue complejo porque implicó abordar muchos textos, materiales y todo tipo de elementos que nos sirvieran para autocapacitarnos, también la experiencia nos ayudó mucho para poder responder a las necesidades de esas familias (...) Al principio yo lo hacía de manera desconectada después me di cuenta que eso tenía que tener un hilo conductor, es decir, si vamos a hablar de los animales yo no puedo cantar la canción del avión, ¿eso qué tiene que ver? nada, inclusive los mismos niños son como ‘profe ¿qué es eso?’, y un niño grande te dice y ‘¿eso qué tiene que ver?’ y ‘¿porque el avión y no la jirafa?’, hasta ellos le dan pistas a uno. (Azul, p. 1, comunicación personal, 25 de marzo, 2021)

De esta manera, poco a poco los docentes iban mejorando sus prácticas, apropiando elementos prácticos y discursivos que encontraban en otros profesores, en las familias, en la literatura o por medio de la propia experiencia. Estar en el programa bajo la figura de estudiante practicante permitía al futuro maestro reconocer las prácticas de otros maestros, pero esto no se quedaba ahí, también en algunos casos el ser practicante representaba la posibilidad de reemplazar al docente encargado del curso por ausencias,

mientras hacía mi práctica la profesora también dictaba clases en regiones por cinco fines de semana continuos, y a mí me tocó abordar los grupos sola. Para mí fue un reto super grande porque me demoraba muchísimo planeando (...) Esos cinco fines de semana me sirvieron mucho para darme cuenta de cómo debía ser el relacionamiento con las familias, para identificar las partes de la clase, para ver cómo los niños se iban sintiendo más cómodos, es decir, fue un aprendizaje de la didáctica en muchos niveles (Azul, p. 1, comunicación personal, 25 de marzo, 2021)

Un aspecto que ha caracterizado los procesos formativos dentro del programa es el planteamiento de que los practicantes que se proyectan al trabajo con primera infancia, que además cuentan con unas habilidades básicas que potencializaran a partir del compromiso evidente inician su participación laboral en el programa con la figura de reemplazo por días al profesos titular de los cursos, en algunos casos, como el expuesto anteriormente por asuntos de incompatibilidad horaria con dos o más labores de propio Instituto Universitario de Educación Física, en otros por temas académicos, “cuando termino mi práctica la profesora que yo acompañaba empieza su maestría, por lo que no podía estar algunos sábados y algunos domingos, entonces me llaman para cubrir esos grupos de sábado y en ocasiones los domingos” (Azul, p. 2, comunicación personal, 25 de marzo, 2021).



Ilustración 7. Carrera de observación con practicantes, 2017. Archivo personal.

Otra condición que deriva de esa participación de docentes desde su rol de estudiantes practicantes es el hecho de que los coordinadores del segmento de primera infancia del programa, hasta el año 2019, fueron algunos de los docentes que iniciaron su recorrido en el programa siendo estudiantes.

Algunos docentes que han participado del programa también han participado de otros espacios de ciudad que promueven el desarrollo integral de la primera infancia, espacios como el INDER Medellín o Buen Comienzo Medellín que se encargan específicamente de la ejecución de la política pública de primera infancia, “yo trabajaba en ludoteca, en el INDER Medellín, allí teníamos un programa que en ese momento se llamaba Juego y Crianza, nosotros éramos pioneros en la ludoteca de Moravia, yo lideraba ese programa con otras compañeras” (Amarillo, p. 1, comunicación personal, 23 de marzo, 2021).

Esta participación en otros espacios también hacía posible a los docentes conocer otros discursos y apropiarlos para su posterior uso en el programa. En este sentido, el programa se ha usufructuado de la experiencia que han tenido los docentes en otros espacios laborales y académicos, toda vez que estas experiencias favorecen la calidad del programa ya que los docentes plantean reflexiones de otro nivel y plantean apuestas mucho más complejas y transversales

Yo realizo mi práctica de énfasis en un jardín de calidad, La Huerta. Entonces ya no eran solo los fines de semana con bebés y familias, sino que era de domingo a domingo. Estar en La Huerta me abrió mucho el panorama y vi un cambio muy fuerte en mi práctica a modo positivo, yo ahora disfrutaba mucho más las clases y las familias también se notaban más cómodas. Yo me sentía feliz (...) Al terminar la licenciatura empiezo a trabajar con Buen comienzo, entorno familiar. El hecho de estar trabajando como licenciada en las comunas con las familias y con los niños implica una reflexión más profunda del proceso ya no era solamente el asunto de 'Ay cómo pasamos de rico', sino de pensar una verdadera educación para la infancia, es decir, esto es chévere, pero en qué medida marca la vida, la educación, el proceso de educación de esas familias, porque no es solo el niño, es la familia. (Azul, p. 3, comunicación personal, 25 de marzo, 2021)

Lo anterior no representaba una repetición de actividades o discurso, sino una apropiación, en la que tenían lugar la experiencia, el saber acumulado y el encuentro con asuntos novedosos que se podían proyectar en el espacio particular de programa, reconociendo las características propias de la población que allí asiste.



Ilustración 8. Lectura clase desarrollo psicomotor, 2015. Archivo personal.

Ilustración 9. Clase desarrollo psicomotor, 2018. Archivo personal.

De otro lado, el programa ha realizado aportes al currículo del pregrado de Licenciatura en Educación Física de la Universidad de Antioquia a partir de la reflexión que se hace al interior del programa, inicialmente cuestionando la ausencia del tema en el proceso formativo, esto se añadió a un suceso importante que tuvo lugar en el IUEF y era el proceso de acreditación del pregrado Licenciatura en Educación Física ante el Ministerio Nacional de Educación, lo que se denominó “transformación curricular” entre los años 1999 y 2000

Llegó un momento en el que nosotras llevamos esa inquietud a círculos académicos, preguntábamos porqué en el currículo de la licenciatura no se tocaban temas de primera infancia (...) Yo empecé a darle mucha fuerza a lo teórico cuando empecé a dictar la cátedra Proceso Vital I, tras realizar mi especialización (Rojo, p. 4, comunicación personal, 23 de febrero, 2021)

Este hecho representó un hito en el proceso formativo de los licenciados en Educación Física, ya que abre múltiples posibilidades académicas y laborales a estos profesionales, ya que al tener acercamientos a temas relacionados con la primera infancia también se reconoce y se valida la importancia del cuerpo y el movimiento en el proceso de desarrollo, y por ende lo valioso de la participación de estos profesionales en los procesos de acompañamiento en miras al desarrollo integral de los niños y las niñas.

Así mismo, es importante nombrar que desde el currículo de la licenciatura es posible identificar elementos que aportan significativamente a los docentes que participan en el programa desde diferentes cursos,

Dentro de los ejes del pregrado que aportan para uno desenvolverse como licenciado en educación física con primera infancia estarían: Proceso Vital I, que abordaba el sustento teórico desde las bases biológicas, muy claro desde la embriología hasta la segunda infancia; el segundo para mí fueron las Rítmico Danzarías, porque aportan elementos de la didáctica, del saber hacer dentro de la sesión a partir del uso de la percusión, de la tambora, del pandero, de la maraca, que es un aporte inmenso a la clase en la infancia porque crea focos de atención, porque en infancia no es solamente mostrar; otro es que es fundamental son los lúdicos, creo que se llamaba Elementos Constitutivos de la Motricidad en esa época,

ahora se llama Lúdica y Juegos, porque obviamente abordamos la importancia de la teoría del juegos (Azul, p. 6, comunicación personal, 25 de marzo, 2021) .

Los docentes además reconocen que, a pesar de contar con aportes muy valiosos desde el proceso formativo de la Licenciatura, al momento de enfrentarse a los grupos en el programa evidencian algunas carencias, que tras habitar otros espacios identifican como ausencias en el currículo

hay algo que le falta y es la teoría del juegos de Piaget., nosotros como educadores físicos no vimos la teoría del juegos de Piaget, el educador físico lo debería ver porque el experto en juegos es el educador físico, porque es que el juego es un elemento de tanta potencia que es el que interviene en el proceso educativo cuando hablamos de infancia, es un eje transversal, es una actividad rectora de la infancia, como tal entonces la teoría de juegos de Piaget debería ser parte del temario de las lúdicas, en los elementos de los ejes lúdicos, esa teoría debe ser clave porque nos está explicando cómo es el desarrollo a partir del juegos desde la perspectiva de Piaget (...) también hacía falta todo lo de relacionamiento del docente con el bebé, con la familia, o sea, un asunto más como de la didáctica, del saber hacer, del saber qué hacer en el momento en que se presente algo. (Azul, p. 6, comunicación personal, 25 de marzo, 2021)

En este sentido, es evidente que parte de la atención que se brinda a las familias sigue siendo un asunto de voluntad del docente, sigue dependiendo de las habilidades y deseos para rastrear información actualizada o para realizar procesos investigativos que permitan reconocer porqué aspectos como el juego deberían ser aportados desde el currículo formativo para después ser dominados en el ambiente del acompañamiento familiar.

Retomando un asunto que someramente se nombró en el capítulo anterior, pero que vuelve a tomar fuerza es el reconocimiento de los procesos formativos que han tenido profesores antes y durante su participación en el programa y que a su vez han brindado herramientas significativas para el abordaje de los cursos. Un ejemplo claro lo plantea uno de los docentes al expresar, “yo era recreador desde hacía varios años, entonces yo tenía un pull de dinámicas interiorizadas, eso me

servió para dinamizar las clases. ¿Qué me faltaba? Toda la teoría en relación con la primera infancia” (Amarillo, p. 5, comunicación personal, 23 de marzo, 2021).

De la misma manera en algunos momentos el programa ha resaltado el valor del educador físico en los procesos de atención a primera infancia, siendo elegidos antes que personas con profesiones que tienen relación directa con el grupo etario, e incluso se han presentado situaciones en las que se busca remover estigmas sexistas del trabajo con estos grupos

Cuando yo ingreso al programa pasa algo muy particular, la entrevista me la hace la docente de desarrollo psicomotor, y conmigo se presenta una licenciada en pedagogía infantil de la UdeA. Después de la entrevista la docente le sugiere al coordinador que me elijan a mí por mis habilidades, también con la idea de dignificarla labor del educador físico y para darle lugar a un hombre en el trabajo con primera infancia. Querían que los educadores físicos empezaran a tener un espacio con primera infancia. (Amarillo, p. 2, comunicación personal, 23 de marzo, 2021)

Una situación que viene siendo recurrente al interior del programa es que, por motivos económicos, cuando un profesional avanza en su formación y finaliza procesos posgraduales que conllevan un ascenso en la categoría y por ende un aumento en el valor de pago por hora, “yo ingreso porque la profe que estaba se graduó de la maestría y no pudo continuar, porque quienes nos graduamos de magísteres no podemos continuar en el programa.” (Azul, p. 5, comunicación personal, 25 de marzo, 2021). Esto aplica para los docentes por el tipo de contrato que tienen, pero en el caso de los coordinadores puede haber más flexibilidad con la forma de contratación.

Un elemento que es indispensable al nombrar las prácticas es el que se corresponde con el perfil de los profesores que allí se desenvuelven, ya que a partir del archivo configurado es posible encontrar aspectos puntuales como la importancia de estar en disposición a los interrogantes que de presentan cotidianamente

Es importante siempre estar en son de pregunta, yo siempre tengo muchas cosas inconclusas en mi experiencia como docente (...) Ha sido un aprendizaje constante y también un gran reto, irse con las preguntas que se generan a partir de cada clase y pensar en cómo quiero

que eso comience a trascender y a cobrar sentido en los procesos que he tejido durante este tiempo. Esto me permite hablar desde la experiencia, porque es diferente coger un libro y leer la teoría, hablar sobre lo que dice un señor o una señora, pero cuando usted realmente está en el hacer hay otras maneras de ver el desarrollo, hay otras maneras de ver y de vivir con el niño la experiencia, eso es muy bonito, eso te cambia la vida y te genera otras miradas y otras formas de diálogo desde el sentir pedagógico, académico y desde el sentir de la experiencia. (Amarillo, p. 6, comunicación personal, 23 de marzo, 2021)

Otro componente que se resaltan son las cualidades de los profesores de programa para el adecuado trabajo con primera infancia y familias, ya que es bien sabido que la educación física como profesión tiene una amplia gama de posibilidades laborales, con lo que no siempre se logra una especialización en temas tan importantes como el que nos convoca, y que hace evidente la necesidad de resaltar las habilidades con las que cuentan quienes se desempeñan en el programa

Yo he estado en varios programas de la ciudad que trabajan con primera infancia, y puedo decir que los docentes del programa Recreodeportivo tienen muy buen perfil, son personas apasionadas que leen, que le ponen seriedad al asunto, que se documentan y son profes a los que este tema les mueve las fibras. (Amarillo, p. 4, comunicación personal, 23 de marzo, 2021)

Son los mismos docentes los que van creando un perfil ideal de profesor que se desempeña con primera infancia a partir de sus propios saberes y experiencias, coincidiendo siempre en la importancia de un diálogo continuo entre la experiencia y la academia, ya que el ir y venir entre práctica y teoría deriva en la posibilidad de una reflexión más profunda y significativa, llegando así a generar propuestas mucho más exuberantes para niños y niñas

Para mí un profe muy completo es aquel que ha tenido la experiencia en territorio como docente y la experiencia también desde lo académico, porque la reflexión académica siempre es fundamental en estos procesos y más aún cuando te enfrentas a familias que realmente están interesadas en entender el porqué de eso que sucede, no solamente el hacer por hacer. (Amarillo, p. 6, comunicación personal, 23 de marzo, 2021)

A lo que podría sumarse la importancia de meditar continuamente aspectos que suceden alrededor del docente durante su ejercicio en miras a mejorar las condiciones actuales y aportar cada vez más al proceso

Yo creo que un profe que trabaje con niños desde la perspectiva de la educación física debe ser un profe que tenga elementos de la investigación formativa, no de la investigación, de la investigación formativa, qué quiere decir que sepa observar, que sepa escuchar, y que eso le genere preguntas para él, ir y leer, miren qué es un ciclo continuo, a mí me pasaba, ‘esta clase fue un desastre ¿por qué? pensemos en qué pasó’, y a partir de pensar yo tengo que aprender más de técnicas del arte, yo tengo que aprender más sobre cómo disponer en el espacio los objetos y materiales para que los niños me focalicen en esto y no en otras cosas, porque esas otras cosas son para después, pero eso digamos que va siendo parte de esa experticia de la práctica. (Azul, p. 6, comunicación personal, 25 de marzo, 2021)

Otro factor fundamental para llegar a ser lo que se proyecta como ideal en un profesor que se desenvuelve con primera infancia es la renuncia a ser quienes orientan plena y continuamente un encuentro, siendo el docente punto central del mismo. Esto implica que cada acción que se quiere proponer durante las clases sea pensada de tal manera que los niños y niñas sean quienes con su participación ocupen ese lugar central y de importancia para el encuentro, lo que por su puesto requiere de habilidades específicas por parte de docentes, así como una comprensión de la situación por parte de los cuidadores que los haga participes también desde unos lugares de mayor observación y sensibilidad frente a los lenguajes de niños y niñas

“ usted no solamente tiene que ser un buen profe sino que tiene que ser un buen narrador, un contador de historias, una imaginologo de clase profesional, tiene que ser un artista, porque usted aprende a pintar, a coser, a dibujar, a rellenar, usted aprende a inventarse cosas mágicas, así como cuando abríamos un cuento en forma de flor y entonces eso es una flor pero es un cuento y contamos el cuento, y a partir de ahí hacemos el movimiento y nos enfrascamos en el movimiento, pues en una cosa así, hasta el punto en que nos centremos en la importancia del niño, ¿por qué la importancia del niño? y la dejo de último porque para mí es una de las cosas más importantes, uno como profe es muy egocéntrico y siempre centra la práctica en uno mismo como profe, pero yo digo que una de las cosas o para mí uno de los grandes descubrimientos de mi práctica es entender que la práctica no la hago yo, yo les ofrezco, yo era una ofrecedora de opciones, la práctica la hacen ellos, y cómo lograr que ellos se embelesan tanto de esa práctica que sean ellos los que la coordinen no

usted, para mí ese es el punto final porque, porque si la práctica no es niñocéntrica, no se enfrasca el niño, no se enfrasca en eso que el niño va descubriendo, no sirve de nada lo demás. (Azul, p. 7, comunicación personal, 25 de marzo, 2021)



Ilustración 10. Maestra, 2019. Archivo personal.

Ilustración 11. Maestro, 2019. Archivo público Programa Recreodeportivo UdeA.

A lo anterior se suma una profunda reflexión sobre cómo la práctica docente se enriquece a partir de múltiples elementos a los que ellos se disponen, y que a su vez va creando el puente entre lo que se es actualmente y lo que se puede alcanzar a partir del acompañamiento a la primera infancia en un sentido de vida profundo, que contribuye al cuidado de los niños y niñas, a potenciar sus deseos, a permitirles crear y a disponernos a sus planteamientos

hubo un momento en el que yo me volví una recicladora todo me servía y si usted me pregunta para qué eso, pues para jugar con niños, y esto me sirve para lo táctil, esto para lo olfativo y esto para lo gustativo, y entre más raro es lo que uno recicla mejor, porque hay cosas tan locas como vamos a hacer una clase con tizas, pero vamos a trabajar la carrera, y es un éxito total, porque surge la ciudad, la calle, surge el camino, los animales, la forma de movernos, las reglas, los choques, ‘este no quiere jugar conmigo’, entonces cómo vamos a llegar a un convenio, a un consenso; es decir, de manera no lineal, de manera muy abundante, surgen un montón de cosas que nos enseñan, no a ser profesores, sino maestros, porque maestro es el quién enseña a ser en la vida, que básicamente es lo que estamos haciendo (Azul, p. 6, comunicación personal, 25 de marzo, 2021)

Praxis

En cuanto a las actividades más significativas que se desarrollaron y que relatan las y los docentes a partir de su recuerdo es posible encontrar una amplia gama de posibilidades, estas serán expuestas con relación a las actividades rectoras, aclarando que algunas actividades clasificadas pueden hacer parte de varias categorías al ser propuestas transversales que toman elementos de todas y que a su vez también representan muchas de las nociones que se plantean desde el inicio del programa, es decir, no son excluyentes.

- Exploración del medio, que incluye tanto el espacio externo como el propio cuerpo, reconociendo este último como territorio propio que también se explora: salidas a fincas, granjas, museos, parques y sedes de la universidad, campamentos, siembra y huerta, clases en piscina jugando con temperaturas ayudados de piscinas auxiliares (Ilustración 10), prácticas en gimnasios de madera y posteriormente en gimnasio de espuma, actividades manipulativas con tierra o arena, tapetes, bolsas y botellas sensoriales, circuitos sensoriales, masajes, exploración de habilidades motrices en espacios naturales (Ilustración 11), discriminación auditiva de sonidos y representación de estos con el cuerpo, cualidades del sonido, uso de canciones gran parte del tiempo del encuentro, estimulación gustativa tras iniciar la alimentación complementaria, estímulos olfativos que acercaban a las familias a reconocer la importancia de volver a los aromas propios de la naturaleza.

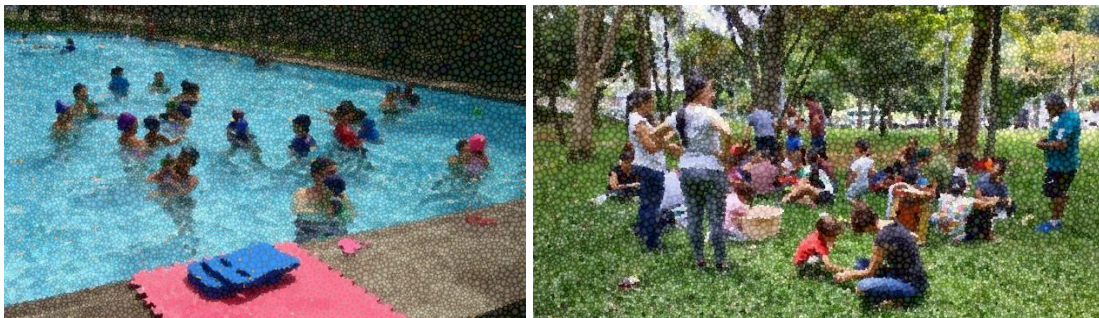


Ilustración 12. Actividad acuática en encuentro de sedes, 2018. Archivo personal.

Ilustración 13. Clase en la naturaleza desarrollo psicomotor, 2019. Archivo personal.

- Arte, como masas, actividades con uso de material reciclado, manualidades, recortar la silueta del niño y traerla la siguiente semana con ropa del niño como representación de sí

mismo, pintar sobre el cuerpo de los niños y niñas y sobre otros materiales con diferentes partes del cuerpo (Ilustraciones 12, 13 y 14), personificación y representaciones.



Ilustración 14. Clase pintura desarrollo psicomotor, 2018. Archivo personal.

Ilustración 15. Celebración día de los niños, 2019. Archivo personal.

Ilustración 16. Celebración día de los niños, 2019. Archivo personal.

- Literatura: cuentos, rondas, canciones, poemas, cartas, historias narradas y otras formas literarias. (Ilustraciones 15 y 16)



Ilustración 17. Lectura clase desarrollo psicomotor, 2018. Archivo personal.

Ilustración 18. Lectura clase estimulación adecuada, 2018. Archivo personal.

- Sociales: cambiar a los bebés durante una canción, cuidado del otro; canciones que aludían a cada niño generando mucha emoción en ellos; en un salón oscuro se hacía uso de bombas o papeles de colores con linternas, también proyección de fotografías, “Pedíamos fotos y en el salón oscuro las proyectábamos y el niño al verse en la pared tenía una emoción muy

bonita y empezaban también a reconocerse y a reconocer a su familia, para mi esa era la mejor actividad” (Rojo, p. 10, comunicación personal, 15 de mayo, 2021). También se realizaban celebraciones en fechas especiales con recursos de las familias y en menor medida con recursos de la universidad (Ilustraciones17 y 18).



Ilustración 19. Celebración día de la fantasía, 2017. Archivo personal.

Ilustración 20. Celebración día del niño 2014. Archivo público Programa Recreodeportivo UdeA.

Así mismo, el juego en este caso es comprendido desde Huizinga (2007) como un factor de la vida cultural, que tiene fin en sí mismo, por lo que requiere de un tiempo y espacio específico para su desarrollo, lo que además le da el carácter de seriedad ya que lo lleva a la categoría de acción sagrada, el juego es libertad. De esta manera se hace evidente que por medio del juego se potencializa el conocimiento ya que aporta al descubrimiento del propio cuerpo, de la identidad, del mundo físico y social. Es por lo anterior que el juego no se presenta como una clasificación, ya que se convierte en eje transversal dentro del programa y a su vez se reconoce como acto cultural que se da libremente. (Ilustración19)



Ilustración 21. Carrera de observación desarrollo psicomotor, 2017. Archivo personal.

A este punto se hace necesario recordar que cada tema seleccionado como posible tema central para cada encuentro entraba en diálogo con otros temas que hacían visible la trama indisoluble que existe entre unos y otros, lo que en algún momento se nombró como integración sensorial, “por ejemplo, con la canción del osito chiquitito se hace trabajo de estimulación vestibular, ubicación temporal y espacial, estimulación auditiva, estimulación del lenguaje; entonces mira todo lo que puede pasar con una sola canción”. (Verde, p. 7, comunicación personal, 15 de mayo, 2021)

CAPÍTULO 3: Polifonía de voces, entre el gobierno y el cuidado de la vida

Este apartado dará cuenta de las relaciones entre sujetos, sus aportes, sus ubicaciones y sus distancias para hacer posible la existencia del segmento de Educación Inicial del Programa Recreodeportivo del Instituto Universitario de Educación Física y Deporte de la Universidad de Antioquia.

Actualmente, como ya se ha dicho, se reconoce la importancia de la primera infancia, así como el hecho de que su atención adecuada y oportuna aporta a la mejora del territorio, en este caso hablamos de Colombia como territorio hambriento, empobrecido y subdesarrollado, en el que se requieren acciones estratégicas para avanzar y alcanzar el desarrollo. La intervención de la infancia y la familia es una de las formas que se plantean para movilizar actores sociales y políticos que por esta vía contribuyan al mejoramiento de la nación.

Así, el estado colombiano, amparado en las biopolíticas, se ha encargado de plantear proyectos, leyes y propuestas utópicas que muchas veces se quedan en el papel o en un mediano funcionamiento. Dichas propuestas a su vez van generando cierto tipo de subjetividades en docentes, familias, niños y niñas, éstas a su vez favorecen prácticas singulares para el gobierno de la vida.

La normalización del discurso de atención integral a primera infancia configura el establecimiento de relaciones de poder entre quienes aportan un saber desde la figura de expertos, en este caso los docentes del programa Recreodeportivo UdeA, y quienes acuden en busca de un espacio y tiempo en el que pueden recibir todo ese saber a modo de orientaciones o indicaciones respecto a la forma adecuada de acompañar a los niños y niñas, aquí serían entonces las familias. Se va configurando entonces una comunidad disciplinada que por medio de uso sutil del poder que va teniendo el discurso del desarrollo orientado desde los gobiernos y las relaciones de poder previamente nombradas permiten la perpetuación de formas como el capitalismo, aunque no se nombre de esa manera.

De acuerdo con Foucault, “el poder es gobierno, determina el comportamiento de otro u otros por medio de estrategias y tácticas (...) La gubernamentalidad es entonces el conjunto de relaciones de poder y técnica que permiten a las relaciones de poder ser ejercidas. Es la conducción de la conducta”, (en *Es De Políticos*, 2020). Estas prácticas de gobierno de otros y de sí mismo

pueden ser voluntarias o impuestas, y en el caso del segmento de Educación Inicial del Programa Recreodeportivo UdeA es posible evidenciar ambas posibilidades en miras a una transformación que procura resolver una necesidad en cuestión.

Comprender la gubernamentalidad como noción que nos permite dar cuenta de las formas de configuración de las relaciones de saber y poder, posibilita la comprensión de que al interior del programa se desarrollan discursos de saber y poder que conducen a grupos de familias, a docentes y a otros grupos de personas que hacen parte de la experiencia, generando a su vez esas formas particulares de subjetivación que derivan en las formas de gobierno de la vida por medio del cuidado.

Es importante resaltar que esos modos de subjetivación se dan a partir de las maneras de ser que van siendo conducidas por otros o por sí mismo, con lo cual se esclarece el hecho de que tanto familias como docentes y administrativos van produciendo una forma particular de ser, de relacionarse y de ubicarse en ese contexto que posteriormente también modificará su conducta en otros espacios

Es muy importante el acompañamiento del profesional, no es lo mismo cuando uno está haciendo todo en la casa que cuando lo hace con la indicación del profesional, ellos le dicen a uno que cosas son buenas, otras que no tanto a pesar de que uno creía que sí. El profesional siempre te está instruyendo, te está acompañando y uno va aprendiendo, pero aprendiendo con seguridad (...) Personalmente, pienso que el acompañamiento profesional nunca se reemplaza, es vital poder ir a ese lugar. (Negro, p. 5, comunicación personal, 16 de abril, 2021)

Así mismo, las formas de pensar y la orientación de acciones que van permitiendo la resolución de un problema hacen parte de la racionalidad. En este caso, la racionalidad permite el gobierno de sí y de los otros, teniendo como elemento discursivo el cuidado, que será el que aportará a mejorar la infancia, la familia y consecuentemente la nación.

Es importante reconocer algunas de las características de las familias que asisten al programa. Lo primero es aclarar que para participar del programa se debe realizar un pago, que supera el valor de muchos espacios pagos para atención integral de la primera infancia en la ciudad, o ser parte de la comunidad universitaria (estudiante, docente, empleado o egresado) para acceder a la posibilidad de descuento o beca parcial o total. Lo anterior da cuenta de que quienes asisten

disponen de una condición económica que se los permite, así como de la segunda característica a exponer. Estas familias tienen un interés de conocimiento particular frente al proceso de crecimiento y desarrollo de los niños y niñas, que en ocasiones se debe a los niveles de formación que tienen (estudiantes, profesionales, posgraduados), encontrando en la universidad una posibilidad para mejorar el proceso de acompañamiento

Yo amo mi alma mater, la Universidad de Antioquia, y siendo egresada siempre he querido que los demás aprendan allá. Yo comencé llevando a mi hermano menor a un semillero de teatro, ahora es el artista de la casa, es maestro en teatro de la UdeA. Después fue con su primer hijo, que ahora tiene 17 años, más adelante mis sobrinas que tienen 11 y 7 años, y ahora con mi hijo de 1 año. Allá siempre nos enseñan la importancia de ser, de la formación como seres humanos íntegros, y nosotros siempre vamos a querer que nuestros hijos lleguen lejos. (Café, p. 4, comunicación personal, 27 de abril, 2021)

Estas familias, evidentemente, buscan que sus conductas de formación, educación, crianza y cuidado sean conducidas, con lo cual se identifican carencias o vacíos que ellos desean subsanar, llegando a ser mejores padres que aporten a que sus hijos e hijas sean cada vez mejores ciudadanos son papás sin tiempo, que se sienten mal, que cuando les empezamos a decir: mire es que usted puede aprovechar el tiempo así y así; entonces ellos agradecen profundamente eso porque es explicarles que no son las cosas, es el tiempo y cómo utilizar ese tiempo. Entonces a partir de esa perspectiva educativa del niño y la familia en este momento cambia. Es algo para la vida misma. (Azul, p. 8, comunicación personal, 25 de marzo, 2021)

Estas afirmaciones no se dan solamente por parte de los profesores, que logran identificar esos asuntos en las familias, sino que también son las mismas familias las que encuentran tensiones a las que desean darles respuesta o solución,

Aprendí muchas cosas para comprender el proceso de desarrollo de los niños de una forma más adecuada, porque no se puede negar que estamos en un momento en el que no tenemos tiempo ni espacio para dedicarles a los hijos, y esos procesos en la UdeA nos permiten esos espacios. (Café, p. 5, comunicación personal, 27 de abril, 2021)

Continuando con aspectos propios del programa, es indispensable reconocer que el Segmento de Educación inicial del Programa Recreodeportivo UdeA no está dirigido a los niños y niñas, éste se concibe como un espacio para la participación familiar, ya que en ese espacio se

reconoce y refuerza la posición de la familia como primer entorno educativo para las niñas y los niños. Cada familia a su vez tiene unas motivaciones y unos intereses propios, que posteriormente van siendo colectivos

Yo desde que supe que iba a ser mamá, esa fue la mejor noticia de mi vida, la más hermosa, me motivé a meterme en todo y aprender todo lo que nos enseñaban (...) Cuando empecé con mi embarazo siempre estuve muy activa, iba a cursos donde aprendía cosas, siempre me interesó investigar y hacer cosas con mis hijos (...) Después, todas las inquietudes que nos quedan a las mamás y a los papás, ese deseo que tenemos de poder estimular adecuadamente a nuestros hijos con ayuda de profesionales, aprendíamos muchísimo, incluso para hacer las actividades en casa. (Negro, p. 3, comunicación personal, 16 de abril, 2021)

El propósito de cuidar la vida de niños y niñas, evidente en familias y docentes, va configurando también relaciones que sobrepasan el espacio de clase, algunas familias establecen comunicación con docentes y con otras familias, con lo cual se van estableciendo comunidades o redes de cuidado, a partir de las cuales también se derivan otras acciones, siempre a favor del desarrollo integral de niñas y niños

Ese espacio también permite crear lazos de amistad para seguir compartiendo todo ese conocimiento que nos brindaban. Por ejemplo, nosotros nos encontramos en el curso una amiga de mi hermana, con ella ahora tenemos una relación muy fuerte y siempre todo encaminado en la misma dirección, continuar apoyando y aportando mucho al desarrollo integral de los niños y niñas. Con ella compartimos mucho y ya no somos solo amigas, eso trascendió y ahora somos como familia (...) Para mí no fue solo quedarme con otras familias como amigos y cercanos, para mí también los profes trascendieron, ellos se quedan en nuestros corazones (...) yo recomiendo el programa a todas las familias que conozco. (Naranja, p. 4, comunicación personal, 27 de abril, 2021)



Ilustración 22. Familias desarrollo psicomotor, 2016. Archivo personal.

Ilustración 23. Familias desarrollo psicomotor, 2019. Archivo personal.

Con lo todo esto, también se va ampliando el entramado de saberes que tienen lugar en el programa, ya que allí empiezan a ser nombradas otras necesidades por parte de las familias y los docentes, quienes a su vez buscan actualizaciones y formas nuevas de mejorar ese acompañamiento, reconociendo la importancia de seguir promoviendo esas formas comunitarias

Podríamos hablar de que no son procesos lineales, son procesos diversos, son importantes para el desarrollo de sus hijos, en singular y en plural, porque se crean comunidades, se crean comunidades en el sentido de que uno se interesa por el niño del otro, en que uno les empieza a explicar que cuando salimos juntos no es solamente ponerle cuidado a mi hijo sino estar pendiente de todos los niños, se crean comunidades porque entonces él uno se acojoja porque el niño de la otra se enfermó y preguntamos, y si uno cumpleaños es la fiesta de todos; entonces yo digo que ahí son pequeñas comunidades que se forman y se conforman ahí en ese proceso, porque están juntas (las familias) desde que estaban todas en embarazo hasta que el niño cumple 4 años, y ellos (los adultos) se forman, ellos empiezan a entender que es importante arrastrarse, que es importante ensuciarse, que es importante jugar, que es importante dedicarles tiempo. (Azul, p. 8, comunicación personal, 25 de marzo, 2021)

Lo anterior también se corresponde con la permanencia de las familias en el programa, donde el discurso que se plantea desde la Educación Física como campo de saber brinda herramientas y elementos para el cuidado, la crianza, la formación y la educación de niños y niñas, discurso orientado por el propósito de transformación y fortalecimiento de los procesos de atención integral de la primera infancia

En la Universidad de Antioquia empecé los procesos de estimulación, tanto con mi hija mayor que tiene 11 años, como con la menor que tiene 7. Ambas iniciaron en estimulación, después estuvieron en desarrollo psicomotor y seguidamente estuvieron en deportes como patinaje, natación y fútbol. (Naranja, p. 1, comunicación personal, 27 de abril, 2021)

Así mismo, las familias atribuyen al proceso realizado en el programa, a los aprendizajes adquiridos y a la experiencia muchos de los logros que con el paso del tiempo reconocen en sus hijos e hijas, “todos los logros de mi hijo, que ya tiene 24 años, yo los relaciono con el proceso de estimulación adecuada que tuvimos en compañía de profesionales” (Negro, p. 5, comunicación personal, 16 de abril, 2021). Los adultos llegan incluso a reconocer los aprendizajes que en ellos mismos transformaron sus prácticas como cuidadores de vida,

En la universidad también aprendimos de la importancia de experimentar, yo, por ejemplo, tenía un pensamiento muy arraigado de que no se ensuciaran y que no ensuciaran el espacio, pero ahora entiendo que es importante ensuciarse, pintar, explorar, adecuar los espacios para ellas (...) Yo todavía aplico muchas cosas de la universidad, aunque va cambiando mucho el pensamiento con las edades de ellas, les recuerdo que aquí en la casa podemos seguir trabajando en equipo para alcanzar metas. (Naranja, p. 3, comunicación personal, 27 de abril, 2021)

Otros aspectos que resaltan las familias respecto a los aprendizajes de los niños y niñas se reflejan cuando manifiestan lo que para ellos era evidente en los niños y niñas, lo que los hacía diferentes de otros niños y niñas que no contaban con la posibilidad de estar en ese espacio, con la compañía de profesionales y de otras familias que iban aprendiendo conjuntamente

El programa aporta mucho, porque los niños son más activos, más despiertos, los papás salimos de la rutina laboral para entrar en una actividad agradable. Es muy rico compartir con alguien que conoce del tema, que es un profesional, y dejarte orientar de lo que es bueno hacer. Les ayuda a los niños mentalmente, a desarrollar su motricidad y a reconocer cosas (...) También estaba la posibilidad de compartir con otros niños y otras familias, la socialización. Todo esto los hacía niños felices (...) Yo al principio no creía que los niños podían hacer eso, pero los niños son muy inteligentes. (Negro, p. 4, comunicación personal, 16 de abril, 2021)

También reconocen que durante el proceso es posible identificar en las niñas y niños gustos y destrezas que les permiten acompañar procesos desde los deseos de los pequeños, “desarrollo psicomotor fue una experiencia muy significativa, allí empezamos a descubrir en ellas talentos y habilidades que se fueron potencializando con las actividades que se hacían” (Naranja, p. 1, comunicación personal, 27 de abril, 2021). Todo esto representa un proceso de transformación en el que las familias pasan de unos padres que toman decisiones por gustos personales a unos padres que escuchan a niñas y niños, haciéndolos protagonistas de su propio proceso.



Ilustración 24. Clase desarrollo psicomotor. Archivo público Programa Recreodeportivo UdeA.

Ilustración 25. Clase desarrollo psicomotor. Archivo público Programa Recreodeportivo UdeA.

Para los docentes las relaciones con las familias también se iban configurando en un tipo de relación que trascendía lo profesional, ellos no buscaban solamente compartir un saber o conducir las conductas de las familias a su modo, sino que también deseaban modificar sus propias conductas, entrar en esas comunidades de cuidado siendo cuidador y no solamente experto

Quando yo llego al programa la relación con las familias era muy desde la distancia, viéndolos como nos decían, como "usuarios". Pero con el tiempo eso se fue transformando, yo siento que nos ligamos más a los niños, a las familias cómo desde una mirada muy de la emoción, uno los adora, uno los ama, uno con esa mamá vive todo ese proceso, es casi como si uno con ella acompañar ese proceso de crecimiento, uno se aflige por qué le están saliendo los dientes igual que la mamá, uno se aflige porque está aprendiendo a ir al baño igual que la mamá, es como si de alguna manera uno viviera esos acompañamientos múltiples, porque todos tienen procesos distintos, o se pone uno muy contento porque ya aprendió a caminar, pero es un asunto más de la emoción y del acompañamiento que lo atraviesa a uno en esa práctica. (Azul, p. 6, comunicación personal, 25 de marzo, 2021)

Esas formas de gubernamentalidad que se iban haciendo propias del programa empezaron a ser también un aspecto que evidenció vacíos y necesidades, ya que a medida que el programa crecía en número de usuarios también era necesario mejorar los discursos que allí se presentaban, lo cual trae nuevamente a la narrativa la creación de la guía como un elemento que marca la historia reciente del programa

El programa creció mucho, y siento que el hecho de que haya crecido tanto quiere decir que hemos hecho algo bien (...) Cuando yo llego a la coordinación empieza ese programa a crecer, habían 15 profes en 3 sedes, y si se abrían más grupos o más sedes todo se llenaba, es ahí cuando yo pienso en la guía y empiezo a pensar, tenemos que hablar más o menos el mismo idioma, yo no soy de cuadrículas o de currículo en cuadrículas, y menos en infancia, eso es un despropósito, pero bueno, somos 15 profes, estamos en un proceso, en un programa que está en expansión, todo el mundo quiere hacer parte del programa, pero entonces, cómo vamos a consolidar una propuesta pertinente y que además de eso cruce los elementos de la infancia y yo le diga al papá: ‘papá mire la diferencia de un soñadores aún caminadores es esta, la diferencia de un caminadores a un escalador es esta, lo que tú vas a aprender básicamente es esto’ o ‘nos proponemos que te concientes en esto, o nos proponemos que el niño se conciente en esto’, por eso yo hago la de guía (Azul, p. 6, comunicación personal, 25 de marzo, 2021)



Ilustración 26. Guía metodológica gimnasia prenatal, 2020. Archivo público Programa Recreodeportivo UdeA.

Ilustración 27. Guía metodológica estimulación adecuada, 2020. Archivo público Programa Recreodeportivo UdeA.

Ilustración 28. Guía desarrollo psicomotor, 2020. Archivo público Programa Recreodeportivo UdeA.

En este sentido la guía desarrollada, segmentada por grupos etarios (gestantes, estimulación y desarrollo psicomotor), propone unas nuevas formas discursivas alrededor del cuidado que a su vez se corresponden con nuevos planteamientos de los docentes y las familias, así la guía representa una nueva forma para la conducción de las conductas de familias y docentes.

Para algunos de los docentes el programa ha representado un espacio tiempo importante en sus vidas, no solamente en relación a los procesos de crecimiento profesional y académico, sino también en su vida, en su idea de felicidad o bienestar como persona, expresando incluso que pudo ser la época más feliz de sus vidas. A ese estado de bienestar se suma la importancia que dan los docentes a la experiencia con los niños y niñas, a la forma en que ellos establecían sus propias relaciones y sus formas de expresión y participación

Yo me disfrutaba cada una de las clases, y lo puedo decir abiertamente, 10 años donde cada clase para mí era una experiencia diferente, había un aprendizaje en doble vía, porque yo planeaba unas tentativas para la clase desde lo que yo consideraba que se debía trazar en el proceso, pero las familias a partir de lo que me contaban de los niños y niñas, y lo que yo observaba de los niños y niñas me iban dando pistas, primero cuáles eran las modificaciones que yo debía hacer a esas planeaciones y segundo me enseñaban un montón de cosas a las que yo llamo REGALOS, y esos regalos son en relación a los intereses de los niños, a sus preguntas, a sus maneras de escuchar, de percibir el mundo y todo eso que rodea al niño o la niña. Incluso se puede tener dos grupos del mismo nivel y tener rutas diferentes de acuerdo con estos regalos. (Amarillo, p. 3, comunicación personal, 23 de marzo, 2021)

Así mismo, las familias manifiestan el valor que tenía para ellas el estar en ese lugar en el que además de aprender crecían como seres humanos por medio de experiencias significativas, “fueron demasiadas experiencias bonitas, desde todas las dimensiones del ser humano, porque no se abordaba solo un enfoque, siempre se tenían en cuenta todas las dimensiones: lo cognitivo, lo sensorial, lo corporal, la relación con otros. Era algo integral” (Naranja, p. 1, comunicación personal, 27 de abril, 2021). A lo que suman la narración de experiencias particulares que marcan de diversas formas el proceso de desarrollo integral de los niños y niñas que finalmente se refleja en todos los contextos en los que participan

Algo demasiado significativo fueron las salidas, con mi hija mayor fuimos a una granja, allá una bióloga nos explicaba la importancia de los vegetales y la proteína en la alimentación; después de eso en la casa mi hija siempre me decía ‘mamá recuerda que primero es el seco y después la sopa’, y hasta en el jardín me preguntaban por qué ella decía eso. Fue muy bonito (...) Con mi hija menor, algo muy bonito e importante fue cuando hicimos el proyecto de la huerta, aprendimos lo importante de cuidar la tierra, de valorarla. Fue muy interesante que las niñas empezaran a reconocer esas situaciones y realidades que las hacía más conscientes. (Naranja, p. 2, comunicación personal, 27 de abril, 2021)



Ilustración 29. Huerta desarrollo psicomotor, 2019. Archivo personal.

Ilustración 30. Huerta desarrollo psicomotor, 2019. Archivo personal.

En medio de toda esta trama de relaciones de poder y saber, las familias también reconocen la importancia de que los docentes se identifiquen con el discurso que promulgan, que se actualicen, que comprendan ampliamente los procesos de desarrollo de niños y niñas desde muchos campos de saber para así poder transmitir lo apropiado con pasión

Estar en los programas de la universidad es importante porque no nos enseñaron a ser papás, no hay un manual, sino que es la experiencia del día a día. Es muy valioso tener elementos profesionales, con criterio y competencias que nos van guiando en la formación, que nos apoyan, porque nosotros podemos ser mamás y papás, pero no nos las sabemos todas. (Naranja, p. 3, comunicación personal, 27 de abril, 2021)

Finalmente, es evidente que todas las relaciones que se establecen al interior del programa, en las que los sujetos aportan y adquieren posturas de acuerdo con sus deseos y necesidades hacen posible la permanente configuración del segmento de Educación Inicial del Programa Recreodeportivo, en el que a partir del gobierno de sí y de los otros cada día se producen nuevas subjetividades que hacen posible la continuidad y permanencia de unos y otros en este espacio.

Conclusiones y Recomendaciones

Este estudio se ha propuesto comprender los aportes que se hacen a la Educación Inicial en Medellín a través de la historia del Segmento de Educación Inicial del Programa Recreodeportivo UdeA entre los años 1993 y 2019, el cual, por medio de intervención a la infancia y la familia, favorece el desarrollo de políticas a favor de la Primera infancia que buscan mejorar las condiciones del grupo etario para, consecuentemente, mejorar la nación, acercándose de esta manera al tan anhelado desarrollo (erradicación del hambre y la pobreza).

Por lo anterior, se realizó un análisis histórico de las condiciones de posibilidad y existencia del Segmento de Educación Inicial, a partir de las relaciones entre los saberes, los sujetos y las prácticas que intervinieron en su creación y desarrollo durante el periodo de tiempo señalado. Para ello se tuvo la oportunidad de compartir con docentes, administrativos y familias que han participado de Programa Recreodeportivo UdeA en diferentes momentos; así como contar con la información administrativa que se conserva actualmente, que, si bien es exigua, permite identificar aspectos muy significativos. También se incluyó en el archivo material de otras comunidades académicas que tuvieron influencia en la configuración y desarrollo del segmento.

En cuanto a las luchas de saberes que se presentaron para la configuración del Segmento de Educación Inicial, un aspecto relevante es la representación que se hace del discurso de desarrollo que se plantea desde esferas internacionales y permea territorios como el nuestro, en el que es evidente la pobreza, el hambre y la falta de atención a los niños y niñas en sus primeros años de vida. Dicho discurso se establece como estrategia para el gobierno de la vida, con el que se busca ejercer ciertas formas de poder para controlar a la población más vulnerable.

La proliferación, a nivel nacional y local, de políticas a favor de la Primera Infancia, fueron un factor determinante para la configuración del segmento, ya que con ellas se abren las posibilidades para justificar en un contexto académico como la Universidad de Antioquia el funcionamiento del programa. Institución en la que se empiezan a dar luchas de saberes alrededor de la primera infancia, de lo cual resulta a su vez un cúmulo de saberes, discursos y prácticas que dan al segmento un carácter propio, favoreciendo al diálogo de saberes por medio de la multidisciplinariedad y la transdisciplinariedad, y nombrándolas a su vez como factor clave para la atención integral de la primera infancia.

Lo anterior permite a su vez reconocer que en el segmento fueron apropiadas nociones, a partir de las cuales se establecen discursos y prácticas que van más allá de una posible alternativa curricular. Se plantean una multiplicidad de conceptos que, cada vez más, amplían la gama de saberes que allí intervienen, y que de ese mismo modo se plantean apuestas como la del maestro ideal, a quien describen como un docente que cuenta con un dominio práctico y teórico en muchas esferas relacionadas con el desarrollo integral de la primera infancia, así como la de que el segmento con procesos escriturales más juiciosos podría llegar a ser un referente para la atención integral de la primera infancia.

Otro aspecto importante que se identifica es la formación profesional como factor que determina al interior del Programa Recreodeportivo múltiples formas de funcionamiento. De un lado está el carácter institucional y formativo, en el que gran parte de los docentes que ha hecho parte del segmento han iniciado con la realización de su práctica en el rol de estudiantes, que tras finalizar sus estudios de pregrado permanecen en el programa, pero que si optan por procesos formativos de niveles posgraduales no tienen la posibilidad de incluir dicho proceso si el deseo es continuar ejerciendo como profesor en ese espacio.

Así mismo, la producción de saber que se ha dado desde el segmento de educación inicial se ve reflejada en cursos que hacen parte del programa de la Licenciatura en Educación Física, en la elaboración de guías para el propio programa, en la participación en eventos académicos para compartir la experiencia, en la participación en formación de profesionales de otras áreas y en la evidente actualización que se ha realizado en los últimos años, apropiando muchas más nociones.

De otro lado, las relaciones de poder y la consecuente gubernamentalidad generan una institución, que por medio del cuidado como dispositivo propio forjan subjetividades particulares del espacio del programa en diversos niveles, así es posible identificar al sujeto docente, al sujeto familia y al sujeto infancia con características propias que aportan al desarrollo del segmento en las condiciones ya abordadas. En esta dirección es indispensable nombrar que dentro del programa también se dan permanentemente procesos de resistencia, de libertad ética, que se configuran como opción para escapar de la biopolítica como única opción.

A partir de la información resultante no solo se da respuesta a los objetivos propuestos, sino que también permite identificar nuevos caminos investigativos que podrían ser abordados a futuro,

teniendo en cuenta que al resolver un cuestionamiento es importante que surjan muchos más. Algunas preguntas que surgen a partir de los presentes hallazgos son:

¿Cuáles son las motivaciones de los docentes para aportar en aspectos teóricos y prácticos al desarrollo integral de niños y niñas en el contexto de la Universidad de Antioquia desde la perspectiva de la Educación Física?

¿De qué manera influye la ética personal en el ejercicio docente en el Programa Recreodeportivo UdeA?

¿De qué manera la formación académica se configura como elemento de exclusión en espacios laborales universitarios?

¿Qué significados tiene para las familias asistentes a los cursos de Gimnasia prenatal, Estimulación Adecuada y Desarrollo Psicomotor el acompañamiento que reciben en el Programa Recreodeportivo UdeA?

¿Qué significados tiene para las familias asistentes a los cursos de Gimnasia prenatal, Estimulación Adecuada y Desarrollo Psicomotor hacer parte de la Universidad de Antioquia?

¿Cuáles formas de registro docente deben ser privilegiadas en el acompañamiento a la primera infancia para generar producción académica que aporte a otros profesionales que se interesan por esta población?

En ese sentido, algunos aspectos que llaman la atención se relacionan los docentes, otros con el manejo administrativo y con las familias respectivamente.

Sería interesante reconocer posiciones de los docentes respecto a la negación frente a los procesos de actualización, ya que si bien hay y habrá siempre información que es duradera en el tiempo y propuestas didácticas que funcionan a lo largo de muchos años, cada vez más se reconoce la necesidad de innovar, de refrescar el saber, de actualizar la información que se comparte desde el ejercicio de la docencia. Y en este sentido también podríamos preguntarnos por la negación que algunos docentes del programa tienen frente al trabajo colaborativo, reconociendo este como una de las tan nombradas habilidades del siglo XXI.

Otro aspecto que valdría la pena rastrear es la poca producción escrita que se realiza en el programa, ya que si bien, se cuenta con formatos, guías y propuestas como el diario pedagógico para la reflexión de la práctica docente, no es algo que realicen todos los docentes, y que quienes

sí lo realizan lo conservan como un espacio íntimo, que solo permite una reflexión personal a pesar de que podría ser un gran aporte para otros docentes, así como para las familias.

Retomando las palabras de una de las personas que aportaron a este estudio, al referirse al inicio de su proceso como practicante del programa, siendo estudiante del pregrado en Licenciatura en Educación Física de la Universidad de Antioquia, refiere haber sido auxiliar de aseo y mantenimiento de la profesora encargada del curso, y también dice haber sido la persona encargada de cargar material. Lo anterior permite identificar que en los procesos de práctica que se dan en el programa no siempre se cuenta con docentes que den a los estudiantes en su periodo de práctica un lugar significativo que les permita apropiarse del espacio, el saber y de la práctica, lo que posiblemente limite las posibilidades de que los estudiantes en formación que llegan al espacio del Segmento de Educación Inicial de optar posteriormente, en su desempeño profesional, por participar en procesos de atención integral a la primera infancia.

Administrativamente, uno de los aspectos que deberían ser analizados es el de la salida de los docentes que participan del programa tras la realización de posgrados, a quienes se les brinda la opción de permanecer renunciando al aumento de categoría (que se corresponde también con un aumento salarial). Este aspecto se soporta en la afirmación de que los programas no son suficientemente rentables como para asumir el costo de la hora de profesionales con esos niveles de formación. Sería un gran aporte realizar un análisis profundo de esta situación, buscando alternativas que posibiliten la permanencia de estos docentes, ya que esto representaría también un aporte significativo para las familias que participan.

Así mismo, en la labor administrativa sería de gran importancia indagar sobre cómo ha ido cambiando la estructura del programa con los cambios de administración o los cambios de nombre que se han realizado, este sería un aporte muy significativo al programa que permitiría evidenciar como esos cambios aportan a las múltiples tensiones que se dan al interior de la unidad académica y del programa como tal.

En cuanto a las familias, sería muy interesante identificar por qué para muchas familias que llegan a conocer la Universidad de Antioquia por la participación en el programa, esta institución se vuelve un “segundo hogar” y en muchos casos el anhelo para la formación universitaria de sus hijas e hijos, aunque solo tengan unos cuantos meses o incluso se encuentren aún en el vientre materno.

De igual manera, sería muy interesante reconocer el relato de niñas y niños que participan del programa, generar procesos investigativos en los que sean ellas y ellos los protagonistas, permitirles crear y orientar proyectos de ese tipo que generen nuevas formas de saber dentro de ese espacio.

Finalmente, se reitera la importancia de continuar con estudios en espacios tan poco explorados como el Programa Recreodeportivo, que, a pesar de contar con muchos años de funcionamiento, cuenta con pocos registros escritos que permitan develar aspectos históricos que podrían representar grandes aportes a la Educación Inicial a nivel local, nacional e internacional.

Referencias

- Amar, J. (2017). *Desarrollo Infantil y Prácticas de Cuidado*. Editorial Universidad del Norte.
- Amar, J., Madariaga, C. y Macías, A. (2005). *Infancia, Familia y Derechos humanos*. Ediciones Uninorte.
- Amar, J., Palacio, J., Madariaga, C., Abello, R., De los Reyes, C., De Castro, A., Lewis, S., Martínez, M., Utria, L., Zanello, L., Ferro, J., Jabba, D. y Ramos, J. (2016). *Infantia: prácticas de ciudad en la primera infancia*. Editorial Universidad del Norte.
- Backes, B. Porta, M. y Difabio, H. (2015). El movimiento corporal en la educación infantil y la adquisición de saberes. *Educere*. 19 (64). 777-790. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35643544010>
- Biblioteca del Congreso Nacional (2015). *Cuidado y Educación Para la Primera Infancia*. BCN Informe.
- Casas, F. (1998). *Infancia: Perspectivas psicosociales*. Paidós.
- Castanedo, J. y Capllonch, M. (2018). Participación de familias en Educación Física. *Qualitative Research in Education* 7(3). 304-334. doi:10.17583/qre.2018.3603
- Chinome, J., Rodríguez, L. y Parra, J. (2017). Implementación y evaluación de un programa de estimulación cognitiva en preescolares rurales. *Psicología desde el Caribe* 34 (3). 184-203. <http://dx.doi.org/10.14482/psdc.34.3.11145>
- Diálogo Interamericano y Fundação Maria Cecília Souto Vidigal (2020). *Agenda regional para el desarrollo integral de la primera infancia. Brasil: informe de progreso de políticas de primera infancia*. El diálogo - Fundação Maria Cecília Souto Vidigal.

Díaz, M. y Correa, D. (2018). *El diseño curricular en la formación de docentes en la primera infancia: un estudio comparativo*. Panamericana.

Equipo técnico de la comisión intersectorial para la atención integral de la primera infancia (2013). *Estrategia de atención integral a la primera infancia. Fundamentos políticos, técnicos y de gestión*. Bogotá. Imprenta nacional.

Escobar, A. (2007). *La invención del tercer mundo*. Fundación Editorial el Perro y la Rana

Es De Polítólogos. (12 febrero 2020). *Michel Foucault sobre el Poder y la Gubernamentalidad* [Video] Youtube.

<https://www.youtube.com/watch?v=IFtVvz25wlo>

EURYDICE, EACEA y Ministerio de Educación (2009). *Educación y Atención a la Primera Infancia en Europa: Un medio para reducir las desigualdades sociales y culturales*. Estilo Estugraf Impresores, S.L.

Fernández, M. (2006). *Protocolo de la sesión del 26 de octubre de 2006*. Doctorado Interinstitucional en Educación. Énfasis: Historia de la Educación.

Fernández, N. (1996). Un Programa de Educación Psicomotriz. *Psicothema* 8 (1). 77-88.
<http://www.psicothema.com/psicothema.asp?id=6>

Foucault, M. (1972). *Las palabras y las cosas. Una arqueología de las ciencias humanas*. Siglo XXI Editores Argentina S.A.

Foucault, M. (2002). *Arqueología del saber*. Siglo XXI Editores Argentina S.A.

Gallo, L. y Urrego, L. (2015). Estado de conocimiento de la Educación Física en la investigación educativa. *Perfiles educativos* 37 (150). 143 – 155.

- Gamboa-Jiménez, R. A., Bernal-Leiva, M. N., Gómez-Garay, M. P., Gutiérrez-Isla, M. J., Monreal-Cortés, C. B., & Muñoz-Guzmán, V. V. (2020). Corporeidad, motricidad y propuestas pedagógicoprácticas en aulas de educación infantil. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 18(1), 1-22. <http://dx.doi.org/10.11600/1692715x.18101>
- García, G. (1996). La proclama por un país al alcance de los niños. En *Colombia al filo de la oportunidad*. Tercer Mundo Editores. Colciencias. Pp. 24-29. Santa Fe de Bogotá.
- García, M. y Martínez, M. (2016). Desarrollo psicomotor y signos de alarma. *Actualización en Pediatría. Curso de Actualización Pediatría 2016*. Madrid: Lúa Ediciones 3.0. 81-93.
- Giraldo, M. (2018). Políticas de Atención a la Primera Infancia en Colombia: Una manifestación biopolítica (pp. 167-200). En: *Reformas educativas: Escolarización y gubernamentalidad en Colombia*. Universidad de Antioquia.
- Gobierno de Chile – Ministerio de Desarrollo Social – Sistema de Protección Integral a la Infancia Chile Crece Contigo (2015). *¿Qué es Chile Crece Contigo?* Equipo de comunicación interna Ministerio de Desarrollo Social.
- Gobierno de México (2020). *Estrategia Nacional de Atención Integral a la Primera Infancia (ENAPI)*.
- Gómez, R. (2012). Del movimiento a la acción motriz: elementos para una genealogía de la motricidad. *Educación Física y Ciencia* 14 (s.d.). 49 - 60.
- Grupo Interinstitucional para los programas de Salud del Niño en Antioquia (1993). *Salud Integral Para la Infancia (SIPI). Manual de Normas Técnicas y Administrativas*. Reimpresos, duplicación de textos académicos de la Universidad de Antioquia.

- Hernández, M. (2010). La formación del psicomotricista en Chile. *Revista Iberoamericana de Psicomotricidad y técnicas corporales* 37 (1). 80 – 86
- Huizinga, H. (2007). *Homo ludens*. Historia, Alianza editorial/ Emecé editores. España.
- Lansdown, G. (2005). *La evolución de las facultades del niño*. UNICEF.
- Llorca, M. y Sánchez, J. (2012). La investigación de la actividad psicomotriz. *Revista iberoamericana de psicomotricidad y técnicas corporales* 37 (1). 44 - 58.
- Mallimaci, F. y Giménez, V. (2006). *Historias de vida y método biográfico. Estrategias de Investigación Cualitativa*. Gedisa.
- Martínez, A. y Soto, H. (2012). *Programas para el cuidado y el desarrollo infantil temprano en los países del Sistema de la Integración Centroamericana (SICA)*. Naciones Unidas.
- Mendiaras, J. (2008). La Psicomotricidad Educativa: un enfoque natural. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado* 22(2). 199-220.
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27414780012>
- Mesonero, A. (2010). Evolución de la vivencia motriz: manifestaciones simbólicas e implicaciones educativas. *International Journal of Developmental and Educational Psychology* 2 (1). 467-476, <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=349832325049>
- Ministerio de educación (s.f.). *Antecedentes*. Recuperado el 30 de agosto de 2020.
<https://www.mineducacion.gov.co/portal/Educacion-inicial/Politica-Educativa/177829:Antecedentes>
- Nikkola, V. (2020). Educación y atención a la infancia en Finlandia. *Educació Social*. 74, 73-88. <https://www.raco.cat/index.php/EducacioSocial/article/download/364131/461579/>
- Osorio, J. (2008). *El día del odio*. Santillana.

- Palomero, J. (2008). Formando psicomotricistas. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. 22 (2). 15 – 17. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27414780002>
- Pedraza, A. (mayo de 2020). *Terapia Ocupacional Unipamplona desarrolla programa de estimulación para niños desde la virtualidad*. Universidad de Pamplona. http://www.unipamplona.edu.co/unipamplona/portallIG/home_1/recursos/noticias_2020/mayo/12052020/programa_estimulacion_to.jsp
- Peralta, V. y Fujimoto, G. (1998). *La atención de la Primera Infancia en América Latina: Ejes centrales y desafíos para el siglo XXI*. Organización de Estados Americanos (O.E.A.).
- Perfil nacional encargado para el informe de seguimiento de la EPT en el mundo. (2007). *Bases sólidas: atención y educación de la primera infancia. Cuba, Programas de atención y educación de la primera infancia (AEPI)*.
- Programa Buen Comienzo (2014). *Sistematización de la experiencia educativa de la estrategia: Gestación y primer año del programa Buen Comienzo*. Alcaldía de Medellín.
- Renzi, M. (2009). Educación Física y su contribución al desarrollo integral de los niños en la primera infancia. *Revista Iberoamericana de Educación*. 50(7). 1-14.
- República de Colombia. (2016). LEY No. 1804/ 2 de agosto de 2016. *Diario Oficial del Congreso*. Colombia. Recuperado de http://es.presidencia.gov.co/normativa/normativa/LEY_1804_DEL_02_DE_AGOSTO_DE_2016.pdf
- Rivera, D. (2020). *Estilos de enseñanza de los formadores de la estrategia de iniciación al movimiento del INDER Medellín. Una mirada a la Educación Física en la primera infancia*. [Tesis de la Maestría]. Universidad de Antioquia.

- Sánchez, J. y Llorca, M. (2008). El rol del psicomotricista. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado* 22 (2). 35-60.
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27414780004>
- Santos, L. (2007). *Atención psicosocial en niñas, niños y adolescentes por maltrato y abuso sexual que asisten a la asociación nacional contra el maltrato infantil —CONACMI— de la Ciudad Capital de Guatemala*. [Tesis de grado, Universidad San Carlos de Guatemala]. Repositorio Institucional
http://biblioteca.usac.edu.gt/EPS/13/13_0663.pdf
- Segura, M. Sabaté, M. y Caballé, C. (2017). La psicomotricidad, un recurso para la mejora del grafismo en educación infantil. *Revista iberoamericana de psicomotricidad y técnicas corporales* 42 (1). 5-19.
- Sepúlveda, L. (17 de noviembre de 2010). *Desarrollan habilidades, creatividad e independencia en niños*. Universidad de Guadalajara. Red Universitaria de Jalisco.
<http://www.udg.mx/es/noticia/desarrollan-habilidades-creatividad-e-independencia-en-ninos>
- Simarra, N. y Madariaga, C. (2012). Colombia y sus Compromisos Con la primera infancia. *Revista Palabra* 12. 236-249.
<https://revistas.unicartagena.edu.co/index.php/palabra/article/view/151/118>
- Siraj-Blatchfor, I. y Woodhead, M. (2009) *Programas eficaces para la primera infancia*. Thanet Press Ltd. [http://iin.oea.org/pdf-iin/RH/Programas_eficaces_para_la_primera_infancia\[1\].pdf](http://iin.oea.org/pdf-iin/RH/Programas_eficaces_para_la_primera_infancia[1].pdf)

UNICEF Comité Español (2006). *Convención sobre los derechos del niño*. Nuevo Siglo. España.

Universidad de Antioquia (s.f.). Crianza Humanizada. <https://acortar.link/7X27Yq>.

Vaca, M. (2005). El cuerpo y la motricidad en educación infantil. El análisis de la práctica como base de la elaboración de un proyecto para el tratamiento del ámbito corporal en educación infantil. *Revista Iberoamericana de Educación* (39). 207-224.

Vargas, J. (2011). Estudio comparativo de estructuras de educación y atención a la infancia en siete países: Australia, Bélgica, Brasil, Canadá, Cuba, Francia y Perú. *Educación* 20 (39). 93-113. <http://revistas.pucp.edu.pe/index.php/educacion/article/view/2489>

Yarza, A. (2011). *Preparación de maestros, reformas, pedagogía y educación de anormales en Colombia: 1870-1940*. [Tesis de Maestría, Universidad de Antioquia]. Repositorio Institucional <http://ayura.udea.edu.co:8080/jspui/handle/123456789/88>

Young, M. y Fujimoto-Gómez, G. (2002). Desarrollo Temprano Infantil: Lecciones de los programas no formales. *Acción Pedagógica* 13 (2). 186-198. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2970476>

Zuluaga, O. & Marín, D. (2004-2005). *Memoria colectiva. Memoria Activa del saber Pedagógico*. Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP).

Zuluaga, O. (1987) *Pedagogía e Historia, La historicidad de la Pedagogía, La enseñanza, un objeto de saber*. Ediciones Foro Nacional Por Colombia.

Zuluaga, O. (1997). Prólogo. En *Mirar la Infancia: Pedagogía, Moral y Modernidad en Colombia*, (pp. XI-XXV). Ediciones foro Nacional por Colombia, Ediciones Uniandes, Editorial Universidad de Antioquia.

Zuluaga, O. (1999). *Pedagogía e historia La historicidad de la pedagogía. La enseñanza, un objeto de saber*. Editores: Siglo del hombre editores, Editorial Universidad de Antioquia, Anthropos.

Zuluaga, O. (2001). El Saber Pedagógico: Experiencias y Conceptualizaciones. *En Encuentros Pedagógicos Transculturales: Desarrollo Comparado de las Conceptualizaciones y Experiencias Pedagógicas en Colombia y Alemania* (pp. 81-88). Editorial Marín Vieco Ltda.

Zuluaga, O. y Marín, D. (2015) Memoria colectiva memoria activa del saber pedagógico. *Revista Educación y Ciudad* (10). 63- 86.
<https://revistas.idep.edu.co/index.php/educacion-y-ciudad/article/view/281>