

Interventoría al Programa Buen Comienzo: una oportunidad para pensar la educación inicial*

Sharira Leal Matta**

Ángela Inés Palacio Baena***

Diana María Posada Giraldo****

Jhair Díaz Monterroza*****

Resumen

Interventoría al Programa Buen Comienzo: una oportunidad para pensar la educación inicial

El presente artículo toma como objeto de indagación y reflexión la Interventoría al Programa Buen Comienzo, liderada por la Facultad de Educación entre 2009 y 2011. El texto reconoce e interroga las tensiones en torno a las concepciones de interventoría presentes en los discursos de los actores participantes, sus implicaciones para la Facultad en tanto instancia de saber educativo y pedagógico e interventora; así mismo, da cuenta de los aprendizajes y retos derivados de esta experiencia. Finalmente, esboza las concepciones de educación inicial e infancia que de allí emergieron, como abre bocas para seguir pensando en torno a estos asuntos.

Palabras clave: *interventoría en educación, Programa Buen Comienzo, infancia y educación inicial.*

* El artículo es el resultado de un trabajo de investigación realizado por un grupo de profesores pertenecientes al colectivo de trabajo académico Infancias y Culturas Juveniles, adscrito al Departamento de Pedagogía de la Facultad de Educación. El proyecto se llevó a cabo entre febrero y septiembre de 2012.

** Licenciada en Pedagogía Infantil de la Universidad de Antioquia; miembro del colectivo académico Infancias y Culturas Juveniles, adscrito al Departamento de Pedagogía de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia; estudiante de la Maestría en Educación de la Universidad de Antioquia; docente de cátedra de los espacios de formación Práctica Integrativa I e Infancias y Culturas Juveniles, de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia. Correo electrónico: shariraleal@udea.edu.co

*** Licenciada en Ciencias Sociales de la Universidad Pontificia Bolivariana; magíster en Orientación y Consejería de la Universidad de Antioquia; miembro del Grupo de investigación Conversaciones entre Pedagogía y Psicoanálisis y del colectivo académico Infancias y Culturas Juveniles, de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia; docente de cátedra de los espacios de formación Práctica Integrativa I, Práctica Pedagógica e Infancias y Culturas Juveniles; docente y asesora de la Maestría en Estudios en Infancias, convenio interinstitucional entre la Universidad de Antioquia y la Universidad Pedagógica Nacional. Correo electrónico: angela.palacio@udea.edu.co

**** Licenciada en Educación Preescolar de la Universidad de Antioquia, magíster en Sociología de la Educación de la Universidad de Antioquia; miembro del Grupo de investigación GEPIDH (Grupo de Estudios en Pedagogía, Infancia y Desarrollo Humano) y del colectivo académico Infancias y Culturas Juveniles, adscrito al departamento de Pedagogía de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia; profesora vinculada tiempo completo a la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia; coordinadora de la línea Educación Infantil de la Maestría Estudios en Infancias, convenio interinstitucional entre la Universidad de Antioquia y la Universidad Pedagógica Nacional. Correo electrónico: diana.posada@udea.edu.co

Abstract

Auditing the Good Start Program: an opportunity for thinking early education

This article analyzes the auditing to the Good Start Program (Programa Buen Comienzo), led by Universidad de Antioquia School of Education from 2009 to 2011. The text recognizes and questions the tensions around the concepts of supervision in the discourses of participants, and its implications for the School of Education as an institution devoted to educational and pedagogical knowledge with a supervising role; it also accounts for the lessons learnt and the challenges that resulted from this experience. Finally, it approaches the concepts of childhood and early education, which emerged as an invitation to continue thinking about these topics.

Keywords: *auditing in education, Programa Buen Comienzo, childhood and early education.*

Résumé

Supervision au programme *Buen Comienzo*: une chance de penser l'éducation initiale

L'article part de l'enquête et réflexion sur la supervision au programme d'assistance infantile *Buen Comienzo*, commandé par la Faculté d'Éducation de l'université d'Antioquia. On pose de questions en concernant les conceptions de supervision présents aux discours des acteurs participants, on reconnaît les conséquences pour la Faculté en tant qu'elle représente un acteur contrôleur en même temps qu'un référent de savoir éducatif et pédagogique ; ainsi même rend compte des apprentissages, défis éducatifs, pédagogiques et de supervision. Finalement, l'article présente les conceptions d'éducation initiale et d'enfance qui ont émergé de la supervision afin de continuer la réflexion sur ces sujets.

Mots-clés : *supervision de l'éducation, programme Buen Comienzo, enfance, éducation initiale.*



La Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia cuenta con una trayectoria significativa en la formulación, la gestión y el desarrollo de propuestas investigativas encaminadas a pensar la atención y la educación de los niños y las niñas menores de 6 años. Esta trayectoria es reconocida, por ejemplo, en la publicación del documento "Segmentación urbana y educación en América Latina. Aportes de seis estudios sobre políticas de inclusión educativa en seis grandes ciudades de la región" (Terigi, 2009), en el que Medellín y específicamente la Universidad de Antioquia figuran como ejecutoras de un proceso innovador en términos de la atención educativa a población en condiciones de vulnerabilidad. Proyectos como: "La Escuela busca al niño y a la niña", "Sistematización de cinco experiencias significativas

en primera infancia", "Tejiendo vínculos", "Palabrario", "Numerario", "Recreando la memoria oral desde los cantos tradicionales Emberá Chami" e "Interventoría al Programa Buen Comienzo", entre otros, dan cuenta de la trayectoria y del lugar de la Facultad de Educación, concretamente en el campo de la educación inicial.

A partir de esta producción, fue el interés de algunos profesores del colectivo académico de Infancias y Culturas Juveniles¹ proponer una investigación que diera cuenta de las contribuciones que la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia ha hecho a la educación inicial desde los proyectos de Extensión, en los últimos años. Esta propuesta fue avalada, en el año 2012, por el Departamento de Extensión de la Facultad, interesado en sistematizar los proyectos de extensión en sus líneas académicas y de acción que

1 Adscrito al Departamento de Pedagogía de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia.

agrupan diferentes proyectos y programas en torno a los ejes misionales de la Universidad: extensión, investigación y docencia.

Por razones de financiación y de tiempo, esta propuesta se concentró en uno solo de los proyectos antes mencionados: la "Interventoría al Programa Buen Comienzo",² y atendió a un doble propósito: por un lado, identificar las concepciones de interventoría, las tensiones presentes en su ejecución, los aprendizajes y retos derivados para la Facultad de Educación y las instituciones oferentes y, por otro, aproximarse a las concepciones de educación inicial e infancia presentes en los discursos de los sujetos participantes de la investigación.

Esta investigación se desarrolló en cuatro momentos: 1) revisión documental (contratos de interventoría, normativas, informes parciales y finales, bibliografía relacionada con las temáticas trabajadas); 2) trabajo de campo, que implicó contactar a los participantes de la investigación: actores del Programa Buen Comienzo, de las instituciones oferentes e integrantes del equipo interventor, conformado desde la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia (pedagogos, administradores financieros, nutricionistas, arquitectos), la firma del consentimiento informado, el diseño y la realización de 8 entrevistas semiestructuradas y 8 grupos focales, entre marzo y mayo del 2012; 3) sistematización y análisis de resultados, y 4) escritura del informe final.

La interventoría al Programa Buen Comienzo: concepciones de interventoría, tensiones y perspectivas

El Programa Buen Comienzo³ es una iniciativa que se gestó durante la administración municipal de Sergio Fajardo Valderrama (2004-2007). Según expresó Martha Cecilia Vélez, directora del programa en ese momento, esta estrategia surgió como respuesta a la "gran deuda social con los más pequeños". La pre-ocupación de esta administración municipal radicó

básicamente en los resultados de la *Encuesta de calidad de vida 2004* (Universidad de Antioquia, Facultad de Ciencias Sociales y Humanas, Centro de Estudios de Opinión, 2004), en cuyo capítulo 5 se puso en evidencia que el grado 1.º de educación básica presenta mayores índices de abandono de las aulas, siendo las dificultades económicas (33,11%) el factor determinante en esta situación.

Sin duda, uno de los logros más significativos del Programa Buen Comienzo ha sido la puesta en marcha de acciones que demandan la inversión de recursos y el compromiso de la familia, la sociedad y el Estado en procura del bienestar de los niños y las niñas menores de 6 años, específicamente familias cuyo puntaje del Sistema de Identificación y Clasificación de Potenciales Beneficiarios para Programas Sociales (SISBEN) es igual o menor que 60. Dichas acciones pretenden dar respuesta a la necesidad de garantizar condiciones de vida favorable para esta población, y ratificar los convenios y las normativas nacionales e internacionales que contemplan el pleno ejercicio de derechos desde los primeros años de vida, como principio rector.

Realizar una interventoría a este tipo de programas se convirtió para la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia en un reto, puesto que no contaba con ningún antecedente en este campo. Pero también en una oportunidad, en el sentido de asumir responsabilidades con la vigilancia, gestión e inversión de recursos, y con la revisión, la formulación y la implementación de políticas relacionadas con la educación y su calidad en los distintos niveles. Por su parte, para las instituciones oferentes, esta interventoría

[...] tuvo en su primer momento, un carácter *sui generis*, en la medida en que la ciudad no contaba, en para ese entonces, con las condiciones de infraestructura ni organización para dar respuesta a los alcances y a las pretensiones del Programa (Entrevista equipo interventor 1, abril del 2012).

Durante la primera fase se desarrolló un ejercicio que "permitió afinar algunos instrumentos y aclarar

2 Liderada por la Facultad de Educación entre septiembre del 2009 y diciembre del 2011.

3 Programa creado mediante el Acuerdo Municipal 14 del 22 de noviembre del 2004, con el objetivo de promover el desarrollo integral diverso e incluyente de los menores de 6 años, de la ciudad de Medellín.

asuntos relacionados con el lugar de la Facultad en la interventoría” (Entrevista equipo interventor 1, abril del 2012). Además, en un proceso que duró dos meses y medio, se realizaron visitas a diferentes centros infantiles, con el propósito de identificar los avances y las dificultades de cada uno de ellos en torno a aspectos como: material didáctico y de consumo; distribución de los espacios; criterios de nutrición y salud; protección integral; participación, y prácticas educativas con los niños y las niñas.

La dinámica de trabajo se basó en un acuerdo inicial con el Programa Buen Comienzo, según el cual se haría monitoreo al estado de los requerimientos y las devoluciones sobre lo que las entidades oferentes no cumplían o de lo que no tenían conocimiento. Así mismo, se les explicaría de manera general cuál era el proceso a seguir para la gestión de mejoras y se dejaría constancia escrita de ello. De este modo, la interventoría concretaba uno de sus objetivos contractuales: “Construir con las entidades oferentes los diagnósticos que se desprendan del proceso y que sirvan como insumo para la posterior elaboración de los planes de mejoramiento”.⁴

Lo que queda claro cuando se plantea la dinámica de trabajo descrita en ese primer contrato, es que la interventoría no se limitó a vigilar, supervisar y controlar; tuvo también un carácter de *asesoría técnica* como parte de las acciones de seguimiento, lo cual implicó acompañar a las entidades oferentes en la revisión, la reformulación, la reorientación, la afinación y el mejoramiento de sus formas de trabajo, infraestructura, propuestas pedagógicas y Planes para la Atención Integral (PAI) para la primera infancia. También se revisó si los oferentes estaban siguiendo los marcos de referencia, en los que se plantea un enfoque lúdico creativo desde los lenguajes expresivos, lo cual implica el abandono de prácticas de aprestamiento escolar. Lo que se

intentó fue identificar lo que significaba, para cada una de las entidades oferentes, esas directrices, y tratar de extraer en cada uno de ellos las implicaciones para sus prácticas; entonces se revisaron los diarios y las planeaciones de los maestros y las maestras para trabajar con los niños.

En un segundo momento, comprendido entre octubre y diciembre del 2010, la Universidad de Antioquia se comprometió, de acuerdo con el contrato, a “supervisar, controlar y vigilar las acciones de los oferentes con el propósito de hacer cumplir las especificaciones técnicas, las actividades administrativas, presupuestales y legales o financieras establecidas en los contratos y convenios”,⁵ objeto de interventoría, con apego a la normatividad vigente para tales efectos. Como puede verse, los términos de los contratos van cambiando y afinándose, pero también muestran una tensión entre lo que se entendía por *interventoría* y por *asistencia técnica*.

En ese sentido resulta de interés lo contenido en el numeral 22.3.2 del mismo contrato, en el cual se hace el requerimiento mensual de un informe que contenga, entre otros aspectos, un reporte por componente de atención, en el que se especifiquen las fechas y los horarios de *asistencia técnica*,⁶ visitas de conteo, de verificación y de reuniones.

Se destaca el numeral precedente, en tanto la figura de la *asistencia técnica* abre para la interventoría unas posibilidades que trascienden el conteo y la verificación, y que permiten algunas acciones dirigidas al mejoramiento de los requerimientos hechos a las instituciones oferentes. Sin embargo, por exigencias específicas del Programa, en el tercer contrato⁷ la asistencia técnica desapareció.

Lo anterior suscita varias preguntas: ¿cómo entienden la *interventoría a un programa de atención integral*

4 Tomado de: Municipio de Medellín. Secretaría de Educación – Universidad de Antioquia. Contrato interadministrativo 4600020355, firmado el 20 de agosto del 2009, con acta de inicio del 28 de septiembre del mismo año.
5 Tomado de: Municipio de Medellín. Secretaría de Educación – Universidad de Antioquia. Contrato interadministrativo 4600028712, firmado el 30 de septiembre de 2010, con acta de inicio del 14 de octubre y fecha de terminación del 30 de diciembre del mismo año.
6 El resaltado es nuestro.
7 Municipio de Medellín. Secretaría de Educación – Universidad de Antioquia. Contrato interadministrativo 4600030606, firmado el 26 de enero del 2011, con acta de inicio del 30 de enero del 2011, con fecha de terminación del 30 de diciembre del 2011.

a la primera infancia la Facultad de Educación, el Programa Buen Comienzo y las entidades prestadoras del servicio? ¿Es lo mismo pensar una interventoría para proyectos de obras materiales que para un programa dirigido a la atención integral de niños y niñas menores de 6 años? ¿Qué saberes, prácticas y trayectorias autorizan a una institución para hacer interventoría a este tipo de programas? Estas preguntas podrán ser el punto de partida para una reflexión acerca del lugar que tendría una facultad de educación en una interventoría a un programa de atención a la primera infancia.

La interventoría para diversos actores

Como se enunció, la interventoría al Programa Buen Comienzo representó, para la Facultad de Educación, un encuentro con situaciones y circunstancias que se configuran como escenarios de permanente construcción y reconstrucción respecto a las diversas lecturas y tensiones que se pusieron de manifiesto en el proceso. Es también una invitación para que las entidades comprometidas en el mismo y desde sus lugares, interroguen discursos, prácticas, concepciones y formas de relación configuradas alrededor de la interventoría. En este apartado se describen modos de pensar la interventoría, tanto por parte de la Universidad, como del Programa Buen Comienzo y de las entidades prestadoras del servicio.

Como se ha señalado, una primera idea que aparece no solo en los contratos enunciados, sino también en la manera como operó la interventoría, es que se la pensó como un proceso de construcción y acompañamiento, que implicó la puesta en marcha de un modelo coherente con las características que presentan las instituciones prestadoras del servicio, que no cuentan, en ese momento, con las condiciones para dar respuesta a la totalidad de exigencias y pretensiones del Programa, que entre otras cosas no están claramente definidas, dado que en los contratos no hay indicadores que direccionen la implementación del mismo; tampoco

existen documentos suficientemente consolidados para orientar las acciones de los operadores. Esto claramente se expresa en palabras de una de las interventoras, quien señala: “Nos decían: ‘esto es lo que deben cumplir’, por ejemplo en el área de educación inicial, pero al mismo tiempo expresaban: ‘ustedes no pueden ir a exigir todo esto, porque todavía ellos no tienen la capacidad para cumplirlo’” (Entrevista interventor 1, abril del 2012).

Como puede verse, en estas condiciones, lo que se demanda es cierta flexibilidad en la ejecución de la interventoría por parte de la Universidad. Pero esto al mismo tiempo exige la necesidad permanente de delimitar unos parámetros, diseñar y refinar instrumentos, contextualizar y convenir plazos para que los prestadores puedan ajustarse a la normatividad que se va estableciendo en el transcurso del proyecto. Esto quiere decir que en este ejercicio de revisión y concertación, la interventoría adoptó un carácter dual, en el que no solo se verificó el estado de requerimientos, sino que también se sugirieron alternativas para la gestión de mejoras, a través de devoluciones verbales y escritas. Este ejercicio representó, para todos los involucrados, una permanente revisión y consolidación de aprendizajes, pero también unos retos. En palabras de una de las personas participantes en uno de los grupos focales: “para los oferentes, fue fundamental la asesoría pedagógica que nos hizo la Universidad de Antioquia, porque no era solo decir, a usted le falta, sino también explicar el porqué; así cambiamos unas prácticas y afinamos otras” (Entrevista grupo focal 1, marzo del 2012).

Lo que se identificó, de acuerdo con las entrevistas y los informes,⁸ es que en la ejecución de los dos primeros contratos hay una tensión en las maneras de entender la interventoría acompañada de la asesoría técnica. Se trata, para la Facultad de Educación, de acompañar el conteo, la verificación con devoluciones escritas y orales encaminadas al mejoramiento del servicio, lo cual significa que,

[...] trasciende el acto instrumental de valorar unos requisitos básicos, para apostarle a ser

8 “Informe de gestión 2011: Interventoría Buen Comienzo”, Facultad de Educación Universidad de Antioquia.

un par interlocutor que aporta desde su saber y su experiencia al mejoramiento de la calidad de la atención y la prestación del servicio, haciendo parte así de una comunidad académica que piensa, reconoce, valora y dignifica la primera infancia.⁹

Hasta acá, de acuerdo con las palabras de una interventora,

[...] lo que buscaba la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia era acompañar la interventoría centrada en el conteo, la medición, el control y la verificación del cumplimiento de estándares, con una lectura política, social y académica que le permitiera pensar, como comunidad académica, las políticas públicas de atención integral a la primera infancia [...] Dicha lectura se sustenta en la tradición que la Facultad de Educación tiene como productora de saber pedagógico y como instancia formadora de maestros y maestras para la infancia (Entrevista interventora 2, marzo del 2012).

Después del trabajo de construcción, revisión, ajustes, delimitación de funciones y sistematización del proceso, vino un tercer momento en el que la interventoría, en procura de responder a un objeto contractual de verificación y regulación, se proyectó solo como un ejercicio de inspección y vigilancia, en el que la Universidad de Antioquia tenía las funciones de “controlar, supervisar y revisar toda la prestación del servicio de atención a los niños y las niñas de 0 a 6 años, teniendo como referente el marco reglamentario de aplicación de la política pública de la primera infancia”,¹⁰ mientras que el Programa Buen Comienzo asumía la realización de tareas propias de la asesoría o asistencia técnica. Quedan así separadas, de manera tajante y radical, la interventoría y la asesoría técnica.

Como puede verse, la concepción de interventoría cambia en el contenido del tercer contrato: se

trata estrictamente de contar, vigilar y verificar. Así lo expresa una de las lideresas de la interventoría: “Desde el Programa Buen Comienzo se nos decía: ustedes no son asesores, ustedes son simplemente interventores, dedíquense a lo específico” (Entrevista interventora 2, abril del 2012), De este modo, en adelante la interventoría tendría que ocuparse específicamente de “verificar el cumplimiento de unas obligaciones contractuales que corresponden a asuntos contemplados en una normativa”, mientras que la *asistencia técnica* consistiría en el “desarrollo de planes de mejoramiento, procesos de formación y acompañamiento a los prestadores del servicio” (Entrevista Buen Comienzo, mayo del 2012).

Frente a estas posiciones hay que preguntarse: ¿convertirse en interventora para un programa de atención a la primera infancia implica, para la Facultad de Educación, renunciar a las posibilidades de interlocución en políticas públicas para la educación inicial? ¿De qué manera, se pregunta una interventora, se podría mantener una “cierta asistencia” a los operadores, en términos de la generación de interrogantes, reflexiones, diálogos y propuestas metodológicas que contribuyeran a la cualificación del servicio que prestan?¹¹

Por su parte, en los grupos focales, la referencia a este tercer momento se hace sobre el término “requerimiento” como un asunto clave en el proceso, dado que la relación entre interventor y oferente se concentra básicamente en ese punto. Así, es común encontrar que para las entidades prestadoras del servicio, la interventoría es “una acción eminentemente fiscalizadora” (Entrevista grupo focal 5, marzo del 2012); es una “práctica que suscitó temores, angustias, agotamiento y malestares, en tanto parece interesarse exclusivamente en comprobar si se cumple al pie de la letra con los requerimientos del programa” (Entrevista grupo focal 4, marzo del 2012).

Para las entidades oferentes, los interventores durante este período asumieron unas posiciones muy distintas

9 Tomado del “Informe de gestión 2010: Interventoría Buen Comienzo”, Facultad de Educación Universidad de Antioquia.

10 Municipio de Medellín. Secretaría de Educación – Universidad de Antioquia. Contrato interadministrativo 4600030606, firmado el 26 de enero del 2011, con acta de inicio del 30 de enero del 2011, con fecha de terminación del 30 de diciembre del 2011.

11 Tomado de “Informe Interventoría Buen Comienzo, 2011”, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación.

a las anteriores; aseveran: “era la amenaza de que no le vamos a pagar; ese no debería ser el papel de la interventoría [...] Necesitamos una interventoría constructiva, no destructiva y dañina, pues esto ha sido desgastante” (Entrevista grupo focal 3, marzo del 2012) y, finalmente: “estamos trabajando en función de la interventoría y no de la atención integral” (Entrevista grupo focal 6, marzo del 2012).

Otro punto complejo, señalado durante la entrevista con un grupo focal, fue que la interventoría estaba “descontextualizada”, en la medida en que demandaba el cumplimiento de estándares, sin contemplar las particularidades del entorno de atención. Así lo expresaron:

Solo pedimos una cosa, que la interventoría se contextualice con el lugar geográfico, con la entidad a la que está acompañando, porque sí se necesita una intervención para hacer supervisión y vigilancia, pero eso lo complementas con el conocimiento acerca de dónde estoy, con quién estoy, cuántos niños hay y cómo van los procesos (Entrevista grupo focal 7, abril del 2012).

Como lo señala la entrevista, se manifestó otra tensión que es importante pensar y es: ¿cómo atender a la diversidad y al contexto, cuando lo que se prioriza es la estandarización? ¿Cómo particularizar la oferta en un programa como Buen Comienzo?

Con relación a la necesidad plantada por los educadores acerca de conocer el contexto para trabajar con los niños y las niñas, Frigerio (2012) afirma que “cuando uno cree saber todo del otro, ciertamente, es porque hay un estereotipo, un prejuicio, una representación previa, y el problema con las representaciones es que a veces nos remplazan el encuentro con el otro real” (p. 3).

Por otra parte, muchos oferentes coincidieron con que la interventoría debe ser un escenario de retroalimentación: “Lo que esperaríamos es que el proceso de verificación y vigilancia que se hace de los recursos también nos retroalimente, sería más efectivo si esa interventoría a su vez hace la *asesoría técnica*, porque se supone que son los expertos” (Entrevista grupos focales 6 y 7, abril y mayo del 2012). Como puede verse, las funciones de revisión, supervisión y

control fueron reconocidas como importantes, pero acompañadas de asesoría en la gestión de mejoras para la prestación del servicio de atención integral a la primera infancia. En este sentido, una de las entrevistadas afirmó:

La interventoría sí debe tener un lugar de vigilancia y control, pues se necesita regular ciertos procesos administrativos, financieros y pedagógicos, pero además de ello debe ser un lugar de acompañamiento, de interlocución, que permita dialogar con los docentes, con los coordinadores y los oferentes para hacerles devoluciones al Programa Buen Comienzo, que es quien da los lineamientos y tiene el presupuesto. La interventoría debe permitir dialogar sobre los procesos. Ella es necesaria porque nos ayuda a cualificarlos, solo que debería hacerse de una manera más cordial, respetuosa y de modo que exista mayor comunicación (Entrevista grupo focal 8, abril del 2012).

Finalmente, fue común, en las personas entrevistadas, la referencia a la invisibilización y el desconocimiento, por parte de la interventoría, de los sujetos implicados en los procesos de atención integral. Un claro ejemplo de ello fue la siguiente: “Por andar respondiendo requerimientos, no estamos haciendo el trabajo real con los niños y las niñas [...] Entonces se pierde el niño, el objeto real que es el niño y su desarrollo, por estar pendiente de que el informe esté” (Entrevista, grupo focal 2, marzo del 2012).

Como puede verse, estas posiciones de las entidades oferentes respecto a la interventoría generan unas tensiones complejas que no pueden resolverse argumentando estrictamente asuntos de verificación, de conteo, de requerimientos; pero tampoco de acompañamiento o de asesoría técnica. Podría pensarse en que ambas posiciones tendrían que complementarse y enriquecerse en torno a la construcción de propuestas de trabajo que redunden, por ejemplo, en el diseño e implementación de proyectos y programas de formación de maestros y maestras e investigación que asuman como eje de reflexión las realidades y problemáticas de la primera infancia y de lo que se ha convenido en llamar *atención integral*. Esto implica aunar esfuerzos en procura

de la articulación entre los ejes misionales de la Universidad (extensión, docencia e investigación).

Aprendizajes y retos

La interventoría también generó aprendizajes y retos tanto para las entidades prestadoras del servicio como para la Facultad de Educación. De acuerdo con las personas entrevistadas en los grupos focales, la interventoría “permitió la sistematización de procesos” (Entrevista grupo focal 1, marzo del 2012), en la medida en que generó la necesidad y la pertinencia de la producción documental, el registro de evidencias y la revisión permanente de las acciones y los planes. Por otra parte, “permitió el seguimiento a la identificación y valoración de las condiciones reales en que se encuentran los niños y las niñas atendidos(as)” (Entrevista grupo focal 6, abril del 2012). Así mismo, se hizo un diagnóstico acerca de la infraestructura, los materiales, las prácticas y las estrategias implementadas para garantizar la atención integral (Entrevista grupo focal 2, marzo del 2012).

Otro aprendizaje importante para las entidades prestadoras del servicio fue que la interventoría “permitió afianzar la tradición metodológica, las estrategias y formas de trabajo con los niños y niñas” (Entrevista grupo focal 7, abril del 2012), mientras que para otras, aunque “con resistencias, emprendieron la tarea de revisar, reformular, complementar y ajustar el PAI” (Entrevista grupo focal 5, abril del 2012).

También expresaron las personas entrevistadas, en los grupos focales, que el “manejo de procedimientos y rutas de atención en los casos de restablecimiento de derechos de niñas y niños fue significativo” (Entrevista grupo focal 4, marzo del 2012), además de que se conoció sobre los estándares de nutrición, la manipulación de alimentos, la seguridad alimentaria y el manejo de técnicas e instrumentos para la valoración nutricional (gramaje, tablas nutricionales, medición de temperatura de los alimentos, entre otros).

Para la Facultad de Educación, la interventoría podría permitirle revisar la tensión entre su condición de interventora y su condición de institución productora de saber pedagógico. En este sentido, convendría hacer del Programa Buen Comienzo un objeto de reflexión sistemática, mediante acciones concretas como: incluir en los espacios de formación del plan de estudios de la Licenciatura en Pedagogía Infantil y de las maestrías en Educación y en Estudios en Infancias,¹² la formulación de proyectos que den curso a la configuración de nuevas líneas de investigación relacionadas con la *educación inicial* y las *infancias*.

Conviene pensar en una interventoría que ponga en consideración el reconocimiento de los saberes y las experiencias de los sujetos e instituciones implicados en la misma. Algo así como una interventoría de carácter social y con enfoque de revisión de calidad, en tanto compromete una función pública: ocuparse de verificar que el trato y las formas de trabajo desarrolladas con la primera infancia dignifiquen al niño y a la niña. Una interventoría que, sin renunciar a sus funciones de vigilancia, control y supervisión, le dé lugar a la palabra, a la asesoría y a la construcción colectiva.

En este sentido, la Facultad de Educación podría constituirse como una instancia formadora de equipos interdisciplinarios que se ocupen de pensar, construir y desarrollar propuestas de interventoría a programas o estrategias que involucren procesos de atención y educación de la infancia.

Finalmente, tres preguntas ayudan a reflexionar lo que se viene planteando: ¿es posible pensar una interventoría para programas de atención a la primera infancia bajo un enfoque que permita la incorporación de elementos propios de la asesoría técnica que trascienda lo meramente instrumental? ¿Qué presupuestos teóricos y metodológicos fundamentarían una propuesta este tipo? ¿Qué principios, características y particularidades habría que considerar en la misma?

Con ello se pretende hacer un llamado a los distintos estamentos de la Facultad de Educación, en

12 Programa interinstitucional formulado en convenio por la Universidad de Antioquia y la Universidad Pedagógica Nacional, que abre su primera cohorte en febrero del 2016.

especial a los Departamentos de Educación Infantil y Extensión, a que conviertan en objeto de conocimiento y reflexión los hallazgos de proyectos y programas relacionados con la educación inicial,¹³ de modo que estos se asuman como puntos de partida para la generación de propuestas investigativas, curriculares y de formación de maestros.

Concepciones de educación inicial e infancia

Con relación a las distintas maneras de nombrar las prácticas educativas con niños y niñas menores de 6 años, se encontró que para una integrante del equipo interventor:

A la Facultad de Educación le preocupa la educación inicial, cómo están siendo tratados los niños, qué está pasando con ellos [...] Revisamos si los oferentes estaban siguiendo el lenguaje de los marcos de referencia en los que se plantea que todo debe ser a partir de un enfoque lúdico creativo desde los lenguajes expresivos, lo que implica el abandono de prácticas de aprestamiento escolar. En Medellín y en el país es necesario formar personas para gestionar procesos de educación, que no solamente reduzcan la gestión a lo administrativo, sino que sepan que están gestionando un Programa donde está en juego la dignidad de los niños de esta ciudad [...] Los niños no necesitan solo una atención, una asistencia, sino que necesitan de un adulto que ejerza autoridad con ellos, que les exija, que los acompañe, que los escuche [...] Si se reduce la educación inicial al asistencialismo, a los niños se les estaría tratando como organismos (Entrevista interventor 1, abril del 2012).

En este sentido, la educación de la primera infancia es vista como una praxis que implica un distanciamiento de posiciones asistencialistas y de aprestamiento escolar, en tanto tendría que ocuparse de la construcción de propuestas que le apunten a la dignificación, el respeto y la valoración del niño y

de la niña como sujetos que tienen cosas para decir frente a sí mismos, acerca de los otros y respecto al mundo que los rodea. Por su parte, para algunos oferentes u operadores del Programa Buen Comienzo, la educación inicial se define básicamente como:

[...] el primer acompañamiento del neurodesarrollo, desde el inicio de los procesos de formación mental, desde el compromiso que se tiene con un cerebro que debe desarrollarse en toda su potencialidad como un ser humano con principios, valores y con una familia, un Estado y un entorno comprometido con el niño. Estamos apostando que en los cinco primeros años vamos a entregar un cerebro desarrollado con todas las capacidades para ser un hombre de paz (Entrevista Grupo focal 1, marzo del 2012).

Esta idea sitúa la educación inicial como práctica de intervención sobre el cerebro del/de la niño/a y lo trata como un organismo al cual se le estimula con el propósito de alcanzar unos fines preestablecidos. Esta visión del infante como *organismo en evolución* sobre el que se pueden ejercer acciones de mejora, encaminadas a un supuesto progreso, cuyas bases se asientan en el *desarrollo de capacidades* para llegar a ser algo o alguien que aún no se es (hombre de paz), desconoce el lugar que ocupan la contingencia, la discontinuidad, lo fortuito, la singularidad y la heterogeneidad propias de la condición humana.

Para otras entidades prestadoras del servicio, la educación inicial es “una novedad para docentes y directivos de instituciones con cierta trayectoria en el medio en materia del trabajo con niños y niñas” (Entrevista grupo focal 6, abril del 2012). Esta novedad se asocia con el discurso de las competencias en la primera infancia y la consideración de planteamientos recientes acerca del desarrollo como proceso que se da de forma irregular y que puede variar de acuerdo con el contexto y las particularidades de los sujetos.

Una tercera idea alude a la perspectiva de derechos: la educación inicial es un proceso de “promoción,

13 Al respecto, una de las principales apuestas del Departamento de Extensión, para el período 2010-2013 desde la línea de “Infancias”, fue el apoyo a iniciativas y proyectos dirigidos al desarrollo y la revisión de procesos relativos a la educación de los niños y las niñas del país.

movilización y restablecimiento de derechos” (Grupo focal 3, marzo del 2012). En efecto, la referencia a *restablecimiento* sugiere dos cosas: la primera es que alguna vez se tuvieron los derechos y por alguna razón no se tienen, y la segunda es que no nacemos como sujetos de derecho porque, como dice Meirieu (2004), se trata de permitirle al niño y a la niña crecer y reivindicarse, un día, como sujetos de pleno derecho, conquistada en la que la sociedad, el Estado, la educación, la familia, pero también el niño y la niña tienen un lugar.

Otra manera de nombrar la educación inicial se evidencia en las palabras de dos personas entrevistadas:

Nosotros nunca hablamos de educación, nosotros atendemos al niño. Lo que hacemos son procesos de estimulación de todo el entorno que rodea al niño para mejorarlo y que el niño construya [...] Que sea el arte, el lenguaje, el juego, la lúdica, la que lleve al niño a todo el desarrollo, pero no educar (Entrevista grupo focal 8, abril del 2012).

La educación inicial es una práctica mediada por el juego, la lúdica y la recreación que apunta al desarrollo de habilidades sociales, motoras y cognitivas. Esta práctica se complementa y enriquece con acciones de cuidado, protección y nutrición (Entrevista grupo focal 5, abril del 2012).

Las anteriores ideas advierten una separación entre educar y atender, al tiempo que pareciera que la estimulación se convierte en eje de la atención a la primera infancia. Al respecto, hay que decir, como lo señalan Kant (1985) y Antelo (2005), hay una conexión entre los términos “atender”, “educar” y “cuidar”. Kant articula la educación al cuidado. Afirma que “el hombre es la única criatura que ha de ser educada. Entendiendo por educación los cuidados (sustento, manutención), la disciplina y la instrucción juntamente con la educación” (p. 9); acciones que van en una misma dirección, dada la necesidad del ser humano de un tiempo prolongado para el cuidado,

entendido este último por Kant como “las precauciones de los padres para que los niños no hagan un uso perjudicial de sus fuerzas” (p. 10).

Por su parte, Antelo (2005) advierte que, al parecer, educar, enseñar, atender, asistir, cuidar, son verbos que representan ciertas jerarquías y que en la más alta escala estarían el de educar y enseñar; los demás se asociarían con mucama, aya y criada, oficios que socialmente son vistos como de menor categoría. Estas falsas clasificaciones, que no dejan de ser prejuicios, desconocen que “la enseñanza ha tenido (y aún tiene) que ver con las ideas de asistencia, cuidado y amparo” (p. 3).

Con relación a estas maneras de nombrar la educación inicial, hay que preguntar: ¿de qué infancias¹⁴ hablan estos discursos sobre la educación inicial? Una de las respuestas a esta pregunta se puede leer en la siguiente afirmación:

La infancia es el inicio, la raíz, es como una semillita que como usted lo abone, eso da [...] En la infancia, es decir, en los primeros siete años, los niños aprenden a ser personitas [...] Ellos van a ser los hombres del día de mañana y como ellos aprendan a relacionarse, a comunicarse y a disciplinarse, van a ser una sociedad totalmente diferente a la que tenemos, una sociedad mejor (Entrevista grupo focal N 1, marzo del 2012).

Esta concepción de infancia como inicio, como raíz, deriva en una mirada del niño/a como planta en crecimiento que dará frutos a la humanidad. Es una metáfora hortelana que pone en evidencia la idea de infancia como un objeto de intervención pasiva, de la que se esperan “frutos” previamente calculados; se trata de una infancia en perspectiva, en torno a la cual se hacen promesas sobre un futuro mejor para la humanidad.

El contenido de las afirmaciones precedentes se articula también a una concepción de los niños y

14 Es importante aclarar tres asuntos: 1) que los términos “infancia”, “niñez” y “niños/as” son conceptos diferentes; 2) que la *infancia*, como categoría discursiva, es una invención de la modernidad; 3) que la referencia a infancia, en singular, no remite a un universal, a una única manera de ser niño o niña, sino a un significante en torno al cual emergen creencias, nociones, representaciones, dichos y decires que la inscriben en diversos órdenes, contextos y discursos.

niñas como potenciales capitales humanos (Delors, 2007), en torno a los cuales han de generarse alternativas de intervención que fomenten y garanticen la adquisición de conocimientos, haceres, actitudes y valores para la vivencia del futuro.

Esta perspectiva del/de la niño/a como capital humano, como proyecto de futuro y como lugar de intervención, amerita una reflexión por parte de las instituciones formadoras de maestros y maestras, y de aquellas que se ocupan de la atención y educación de niños y niñas, en el sentido de plantearse preguntas como: ¿podemos garantizar o asegurar cuáles serán los efectos de la crianza y la educación en un/a niño/a? ¿Es el/la niño/a un objeto sobre el que se actúa para producir resultados preestablecidos? Si solo se piensa en la persona adulta que constituirá la sociedad del mañana, ¿dónde queda el/la niño/a de hoy, el niño/la niña del presente?

Otra concepción de infancia que llama la atención es la siguiente:

Para mí, la infancia es la población más maravillosa que hay, pero al mismo tiempo, la más vulnerable [...] La infancia hasta hace poco no tenía unas condiciones claras de manejo a nivel de leyes [...] Ha sido atropellada en muchos aspectos y se permitían muchos abusos (Entrevista grupo focal 6, abril del 2012).

Desde la anterior perspectiva se advierte una idea que oscila entre dos concepciones: la *idealización* (población maravillosa) y el *riesgo* (el niño/la niña como ser vulnerable). Es indudable que hoy los niños y las niñas conviven con situaciones y realidades que los/as ponen en riesgo, lo cual justifica las políticas públicas de intervención y protección a una población que es vulnerabilizada por su estrato social, procedencia, características de la familia y entorno. De allí que "la imposición de un nombre (vulnerable, pobre, marginal, incluso niño, adolescente, alumno) es un acto de institución de una identidad, toda vez que una sentencia descriptiva termina funcionando como performativa, provocando de alguna manera que se realice el resultado que anuncia" (Frigerio y Diker, 2008, p. 39).

Como puede verse, estas posiciones remiten a unas idealizaciones de lo que son o deberían ser los niños

y las niñas, y se olvida que también representan amenaza para la población adulta, e incluso para sus pares. Trabajos como los de Buckingham (2002), Noguera y Marín (2007), Frigerio y Diker (2008), Carli (2005) y Narodowski (1994) hacen referencia a que a la condición de indefensión de los niños y las niñas habría que agregar el hecho de que no solo son víctimas, sino también victimarios.

Otra idea que emergió con relación a la infancia es que: "El niño es reconocido en su proceso de desarrollo como protagonista y autor de él. Nosotros somos personas que generamos oportunidades y los acompañamos en ese proceso, hacia esa autonomía, hacia esa autorregulación, esa capacidad creativa, innovadora" (Entrevista grupo focal 7, abril del 2012). Esta postura confiere al niño/a la niña el lugar de *sujeto activo y constructor* de su propio desarrollo, a la vez que señala de lo que carece, lo cual se promete resolver a través de una persona adulta que genera oportunidades, pero que además define y supone necesidades, intereses y características de la infancia. ¿Hasta qué punto se puede afirmar que el niño y la niña son protagonistas y autores/as de su propio desarrollo? ¿Cómo concretar y garantizar este protagonismo, pero al tiempo educarlo/a, guiarlo/a y criarlo/a? ¿De qué acompañamiento se trata cuando el niño y la niña son los protagonistas?

Finalmente, estas ideas de infancia que aparecieron en las personas entrevistadas y que remiten a significantes como *organismo*, *vulnerable*, *protagonista* y *semilla* invitan a pensar en las infancias intervenidas por las políticas públicas, específicamente en Programas como Buen Comienzo. Pero también en lo que señala Buckingham (2002): "La mayoría de los niños del mundo no viven hoy según 'nuestra' idea de infancia" (p. 22), y agrega:

Estas representaciones culturales de la infancia son a menudo contradictorias. Suelen decir mucho más sobre la fantasía que los adultos y los niños ponen en la idea de la infancia que sobre la realidad de la vida de los niños; y suelen estar impregnadas de la nostalgia por la edad de oro de la libertad y de juego perdida. Sin embargo, estas representaciones no se pueden desechar como

algo propiamente ilusorio. Su fuerza depende del hecho de que también transmiten una cierta verdad: deben dirigirse de forma inteligible tanto a las experiencias vividas de los niños como a los recuerdos de los adultos, que pueden ser algo o también agradable (p. 21).

Así que no se trata de calificar las representaciones, concepciones o maneras de pensar la infancia, como meras idealizaciones de las personas adultas, pues ellas dan cuenta de las formas en que cada uno ha transitado o "vivido" su propia infancia. Pero, además, los discursos *sobre* infancia e inclusive *para* la infancia tienen unas consecuencias prácticas, por ejemplo, en las formas de relación de las personas adultas con los niños y las niñas; de allí la importancia de visibilizarlas y pensar sobre ellas.

Referencias bibliográficas

Antelo, E. (11 de Junio de 2005). La falsa antinomia entre enseñanza y asistencia. *El monitor*. Recuperado de <http://www.me.gov.ar/monitor/nro4/dossier4.htm>

Buckingham, D. (2002). En busca del niño y La muerte de la infancia. En David Buckingham. *Crecer en la era de los medios electrónicos* (pp. 15-53). Madrid: Morata.

Carli, S. (2005). La infancia como construcción social. En Sandra Carli et al. (Orgs.), *De la familia a la escuela: infancia, socialización e subjetividad* (pp. 11- 39). Buenos Aires: Santillana.

Delors, J. (2007). La educación encierra un tesoro. Informe a la Unesco de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI. Ediciones Unesco.

Frigerio, G. (2012). *Lo que se pone en juego en las relaciones pedagógicas*. Recuperado de: <http://aprende enlinea.udea.edu.co/lms/moodle/mod/resource/view.php?id=129319>

Frigerio, G. y Diker G. (2008) *Infancia y derechos: las raíces de la sostenibilidad. Aportes para un porvenir*. UNESCO. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0016/001611/161137S.pdf>

Kant, E. (1985). *Tratado de pedagogía*. Bogotá: Ed. Rosaristas. Recuperado de <http://www.carlosmaldonado.org/articulos/KANT.pdf>

Meirieu, P. (2004) *El maestro y los derechos del niño. ¿Historia de un malentendido?* Barcelona: Rosa Sensat, Octaedro.

Municipio de Medellín (2005). Decreto Municipal 626 del 2005. Manual de interventoría del municipio de Medellín.

Municipio de Medellín (2009). Decreto Municipal 0521 del 2009. Procedimiento administrativo para imposición de sanciones por incumplimientos contractuales.

Municipio de Medellín. Secretaría de Educación – Universidad de Antioquia. Contrato interadministrativo 4600020355, firmado el 20 de agosto del 2009, con acta de inicio del 28 de septiembre del mismo año.

Municipio de Medellín. Secretaría de Educación – Universidad de Antioquia. Contrato interadministrativo 4600028712, firmado el 30 de septiembre del 2010, con acta de inicio del 14 de octubre y fecha de terminación del 30 de diciembre del mismo año.

Municipio de Medellín. Secretaría de Educación – Universidad de Antioquia. Contrato interadministrativo 4600030606, firmado el 26 de enero del 2011, con acta de inicio del 30 de enero del 2011, con fecha de terminación del 30 de diciembre del 2011.

Narodowski, M. (1994). Un cuerpo para la institución escolar. En Mariano Narodowski, *Infancia y poder: la conformación de la pedagogía moderna* (pp. 23-60). Buenos Aires: AIQUE.

Noguera, C., y Marín, D. (2007). La infancia como problema o el problema de la infancia. *Revista Colombiana de educación*, (53), 107-126. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=413635247006>

Ramírez, G. (2005). La interventoría social. Un escenario de trabajo interdisciplinario. Universidad de Antioquia. Facultad de Ciencias Sociales y Humanas. Centro de Estudios de Opinión, Medellín. Recuperado de: <https://aprende enlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/ceo/article/download/1698>.

Terigi, F. (Coord.) (2009). Segmentación urbana y educación en América Latina. Aportes de seis estudios sobre políticas de inclusión educativa en seis grandes ciudades de la región. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 7(4), 28-47.

Universidad de Antioquia, Facultad de Ciencias Sociales y Humanas. Centro de Estudios de Opinión (2004). *Encuesta de calidad de vida 2004*. Disponible en: <http://tesis.udea.edu.co/dspace/bitstream/10495/2372/1/Encuesta%20de%20calidad%20de%20vida%202004.pdf>

[edu.co/dspace/bitstream/10495/2372/1/Encuesta%20de%20calidad%20de%20vida%202004.pdf](http://tesis.udea.edu.co/dspace/bitstream/10495/2372/1/Encuesta%20de%20calidad%20de%20vida%202004.pdf)

Referencia

Leal Matta, Sharira; Palacio Baena, Ángela Inés; Posada Giraldo, Diana María, y Díaz Monterroza, Jhair, "Interventoría al Programa Buen Comienzo: una oportunidad para pensar la educación inicial", *Revista Educación y Pedagogía*, Medellín, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, vol. 26, núm. 67-68, enero-diciembre, 2014, pp. 83-95.

Original recibido: 06/08/13

Aceptado: 30/09/13

Se autoriza la reproducción del artículo citando la fuente y los créditos de los autores.
