



**Medellín, Octubre 8 y 9 de 2012**

**Preforo Bogotá**

**EXPERIENCIAS DESDE EL CORAZÓN CON RESPUESTAS DESDE LA  
RAZÓN**

**La evaluación del desarrollo de la primera infancia desde la diversidad**

Angela María Pérez. Consultora Unicef Primera Infancia-Educación Inicial

Inés Elvira Restrepo. Médico Pediatra Universidad del Rosario

Y los aportes de todo el grupo participante.

La presentación que les vamos a hacer a continuación es el resultado del trabajo conjunto de diferentes personas e instituciones que participamos en el desarrollo del preforo de Bogotá y cuyo lema consideramos lo dice todo **“EXPERIENCIAS**

**DESDE EL CORAZÓN CON RESPUESTAS DESDE LA RAZÓN**", así entonces vamos a presentárselas a ustedes.

Para empezar es importante aclarar que el mismo dejó de ser local para convertirse en una muestra nacional. En él participaron:

Desde lo local. La Secretaría Distrital de Integración Social, con su *Experiencia rural y ancestral de las localidades de Usme y Sumapaz*, el Colegio San Patricio, quien a través de la Fundación San Patricio: *"tendió un puente entre dos realidades"*.y la Universidad del Rosario *"Opción y apoyos para la transición a la vida adulta de jóvenes con discapacidad intelectual"*( OAT) y desde lo nacional: CAFAM, con el Programa de Atención Integral a la Primera Infancia, en Bogotá y Chocó con población indígena y afrocolombiana CID-Génesis Foundation, Mis Primeros Pasos. Nariño-Tumaco, Magdalena, Santa Marta, Ciénaga, Pueblo Viejo, Zona Bananera y Aracataca FUCAI, Ayaawataa. Guajira – Manaure y aeioTU. Seguimiento al desarrollo del niño. Bogotá, Bolívar-El Salado, Cundinamarca-Sopó, Chocó-Quibdó, Antioquia–Medellín, Magdalena-Santa Marta y Atlántico-Barranquilla.

Presentamos entonces las conclusiones de la evaluación al desarrollo que las experiencias desde el corazón nos mostraron. Las mismas se contarán a través de preguntas, veamos pues:

### ***¿Qué evaluamos y con qué periodicidad?***

Las experiencias tienen diferentes formas de apreciar los aspectos a evaluar, desde las que asumen formas tradicionales, como las evaluaciones por áreas,

hasta una mirada multidimensional y sistémica del desarrollo destacando en todas esfuerzos por analizar el desarrollo integral.

Coinciden en plantear que la evaluación debe ser constante y permanente.

### ***¿Para qué se realizan las evaluaciones?***

La razón de ser de las evaluaciones tiene también diferentes visiones las experiencias manifiestan que consideran importante evaluar en forma periódica para encontrar las fortalezas y las dificultades y poder impulsar las primeras y actuar sobre las segundas.

Sin embargo también les parece importante que más allá de ver las dificultades se puedan potenciar en mayor medida las capacidades y se tenga presente la diversidad de características de los niños y las niñas, no solo étnicas, sino culturales, ancestrales y territoriales y sobretodo de sus procesos individuales, para apoyar el logro de sus propios retos.

### ***¿A quién se evalúa?***

Todas las experiencias establecen que no solo se evalúa a niños y niñas, también es muy importante hacerlo con sus familias y comunidades.

La evaluación trasciende el análisis de logros, dificultades o diversidades de los niños y niñas, como se planteó anteriormente, también se centra en la labor de los docentes y la planeación organizada, que permita definir ajustes e impulsar cambios hacia mejores resultados.

### ***¿Cuáles son las herramientas utilizadas?***

Aquí es importante destacar que a excepción de una experiencia que evalúa parte del desempeño de niños y niñas a través de la Escala de Valoración Cualitativa del desarrollo infantil, establecida por el ICBF, todas las experiencias tienen sus propias herramientas de evaluación que respondan por las diferencias de poblaciones campesinas, indígenas, afrocolombianas y de regiones urbanas o rurales.

Ahora se observa como CAFAM quien empezó en el año 2008 su experiencia en el Chocó aplicando la Escala Abreviada del Desarrollo, se dió cuenta que no era viable hacerlo desde la diversidad sin cometer errores, por ende se puso en la tarea de crear su propia herramienta y hoy cuenta con el Sistema Integral de Evaluación – SIED.

### ***¿Quién Evalúa?***

Todas las experiencias establecen la importancia de que la evaluación la hagan no solo los docentes, también sus cuidadores primarios y los mismos niños y niñas.

Existen también aquí diferencias entre las experiencias porque hay algunas que lo hacen de manera tradicional desde la docente hacia la familia y otras que desarrollan un proceso participativo de construcción conjunta.

Es importante aquí nombrar una experiencia que apenas inicia su trabajo de montaje ella es el “Modelo de cuidado integral intercultural de la primera infancia wayuu” llevado a cabo por la Fundación Caminos de Identidad FUCAI a través de un contrato con UNICEF, se encuentra en su primera etapa de diagnóstico y en ella desarrolla lo que llamó el Ayaawataa, el cual es un término en wayuunaiki, que significa “verse” “reconocerse” y ha sido el punto de partida para establecer un

observatorio de la primera infancia que permita identificar situaciones que ponen en riesgo a los niños y niñas de estas comunidades y tomar decisiones oportunas para resolverlas.

Ha sido construida conjuntamente con los cuidadores de los niños y niñas de 11 comunidades de Manaure y con ella se ha obtenido información básica de las familias, como número de integrantes, edad, si se encuentran registrados o poseen documento de identificación, grado de escolaridad, si las mujeres son gestantes o lactantes, presentación actual de algún grado de enfermedad e incluso la información relacionada con mortalidad infantil.

La construcción del ayaawataa se ha llevado a cabo a través de herramientas propias de su cultura y su cosmogonía como son las lanas de colores para la construcción de borlas y de hilos que trazan las primeras el genograma y los segundos las dificultades de cada uno de los miembros de la familia.

Finalizando esta parte quisiéramos presentarles algunas conclusiones generales que fueron construidas, como todo el proceso, en conjunto con los representantes de las experiencias:

Cada niño se desarrolla y aprende de manera diversa a través de múltiples lenguajes y procesos construidos socialmente sus particularidades son un valor y una ganancia para nuevos aprendizajes. aeioTU

El desarrollo de los niños es un proceso continuo que posibilita su crecimiento multidimensional, por ello es importante mirarlo como una espiral, en la que entran a jugar diversos factores como son el ambiente, el contexto familiar y educativo, la cultura, la política, las dimensiones de desarrollo y las interacciones. aeioTU

La evaluación debe ser una herramienta para recolectar información verdaderamente útil que permita impactar el desarrollo integral individual de los niños y las niñas. No se trata de realizar comparativos que exploren generalidades que en un país diverso como el nuestro muchas veces poco aportan. CAFAM

La evaluación no puede pretender comparar, sus aprendizajes frente a una escala estandarizada si cada niño y niña es único e irrepetible entonces la pregunta es: ¿es el objetivo de la evaluación medir, cuantificar y observar? SDIS

El seguimiento al desarrollo posibilita identificar las particularidades del niño y las formas como se apropia del mundo, lo comprende, visibiliza e interactúa. aeioTU

Más que instrumentos de evaluación se requiere de la construcción de sistemas de evaluación que integren el análisis sobre los factores endógenos y exógenos que impactan el desarrollo Infantil. CAFAM

Las propuestas de evaluación deben ser cercanas a las y los maestros y no exclusivas del mundo de la psicometría; a la vez que ser aplicadas con facilidad en el aula y permitir la toma de decisiones didácticas con base en datos y hechos. CAFAM

La familia del niño y la niña deben estar presentes y activos en el seguimiento y evaluación de sus hijos. SDIS

Es importante articular el registro narrativo, la interpretación y reflexión de los procesos de desarrollo del niño con los objetivos de aprendizaje. aeioTU

Cualquier educación es buena si se cuida y protege la felicidad de nuestros niños y niñas, y eso se logra con el apoyo de la familia" coordinadora Paula Bernal-CDIF El Destino, Usme Ancestral-abril 2012. SDIS

"La igualdad de derechos no significa que tengamos que ser iguales, entonces por qué tienen que estandarizar los procesos de seguimiento y evaluación para nuestros niños y niñas, así estén en un ámbito semejante rural o urbano, no todos son iguales, debe existir un equilibrio entre cabeza, manos y corazón" Esmeralda Guacaneme-Profesora CDIF El Destino Usme Ancestral. SDIS

La mirada de niño, de maestro, de comunidad y sociedad se visibiliza en la intervención pedagógica y en la forma de realizar el seguimiento al desarrollo, pues dependiendo de cómo se entienda el proceso se pueden generar aportes para el desarrollo del niño o rotulaciones y prejuicios que generen barreras en sus aprendizajes e interacciones sociales. aeioTU

Y ahora miremos el análisis desde la razón que nos aportaron a través de un conversatorio varios académicos que queremos nombrar hoy aquí:

Por la Universidad Javeriana. Olga Alicia Carbonell y Milton Bustamante

Por la Universidad Nacional. María Cristina Torrado

Por la Universidad de la Sabana. Rosa Julia Guzmán

Por la Universidad del Rosario. Inés Elvira Restrepo quien los representa en este espacio de compartir con ustedes nuestra reflexión.

Miremos entonces los aportes:

## EL CAMBIO DE PENSAMIENTO QUE EXIGE UN MODELO DE DESARROLLO HUMANO CENTRADO Y PENSADO CON Y PARA LA PRIMERA INFANCIA.

Existen, como presentamos anteriormente importantes coincidencias entre las experiencias educativas desde la diversidad presentadas durante el Preforo de Bogotá que nos invitan a reflexionar sobre algunos temas:

La **Inclusión desde la diversidad** se plantea como la oportunidad para promover el encuentro de saberes y la construcción de relaciones humanas basadas en nuevos códigos éticos, donde confluyen diversas maneras de ser y estar en el mundo.

Es necesario este encuentro de diferencias (***dis-ferens: dos caminos***) para hacer evidente la naturaleza de lo humano y el sentido de la dignidad, descubriéndose a sí mismo a través del otro y su singularidad.

Visibilizar y exaltar la diferencia como manifestación de lo humano y lo diverso, más que homogenizar y segregar lo diferente, implica resignificar la educación desde la Primera Infancia bajo el concepto africano: ***Ubuntu: "Yo soy lo que soy por lo que somos todos"***.<sup>1</sup> Nos construimos nosotros mismos en la relación con los demás.

---

<sup>1</sup> De una traducción de pacifista africano Leymah Gbowee .



La primera infancia es la oportunidad para cimentar las bases de una nueva sociedad solidaria y democrática, bajo premisas de desarrollo humano más éticos basados en una convivencia que se nutre, se enriquece, respeta aprende y celebra la diferencia.

La función de la escuela más que legitimar y validar paradigmas de “normalización” consiste en crear currículos para el Desarrollo que surgen de nuevas relaciones humanas, cuestionando y transformando la realidad de TODOS. La escuela como laboratorio de buenas prácticas y nuevos conocimientos, sustenta un concepto educativo basado en la curiosidad, la exploración, el descubrirse descubriendo al otro desde su dignidad y singularidad.

La Inclusión trasciende entonces a un proyecto social y cultural que nos invita a pensar el tipo de sociedad que se desea y el tipo de persona que se quiere formar. La inclusión no valida ni avala lo establecido, incita al cuestionamiento y cambio permanentes como ejercicio de libertad y crecimiento en un nuevo modelo de desarrollo Humano.

***“¿Se aspira a potenciar un párvulo curioso, afectivo, abierto, expresivo, gozoso, transformador, seguro, sensible, de mente abierta, solidario, entre***

***otros aspectos, o lo que se desea es solamente un niño sumiso y exitoso en su rendimiento académico?”<sup>2</sup>***

Esta pregunta invita a reconsiderar las teorías convencionales del concepto de infancia y neurodesarrollo, de cara a nuevas miradas basadas en teorías culturales, tal como lo plantean varios autores en el texto “La evolución de las Facultades del Niño” del Instituto de Investigaciones Innocenti.

En los últimos 20 años se vienen cuestionando cada vez más las teorías que parten de la hipótesis de un proceso universal de desarrollo infantil, aplicable a todos los niños en forma independiente de su entorno cultural. Desde este modelo tradicional, se asume un orden natural establecido por “etapas”, según el cual los niños son dependientes, y existen normas incontrovertibles, leyes naturales y factores biológicos y psicológicos que desempeñan un papel decisivo en estos procesos y que rigen su evolución hasta la edad adulta, con más determinismo que las fuerzas sociales o culturales.

Esta mirada reduccionista y prescriptiva según la cual el desarrollo es un proceso lineal aplicable y reproducible en todos los niños, enmarca un modelo clínico normalizador que tiende a señalar y marcar desde el déficit o la patologización todo desarrollo que se salga de la media, resultando muchas veces en la

---

<sup>2</sup> Victoria Peralta en Antología de experiencias de la educación inicial iberoamericana, página 15.

estigmatización de comunidades minoritarias o en la patologización que segrega e interviene exclusivamente desde lo terapéutico. Este último es el caso de las personas con discapacidad intelectual, cuyas características de desarrollo particulares a cada condición, se equiparan muchas veces al concepto estático de incapacidad de desarrollo o desviación de la norma, resultando excluidos históricamente del derecho a la educación.

Los analistas resaltan la dificultad para que las herramientas de evaluación desarrolladas desde este enfoque reflejen la complejidad de la realidad y la multidimensionalidad de los factores que influyen y determinan la adquisición de competencias en el niño.

Por lo general, la elaboración y aplicación de estas herramientas se realiza en contextos artificiales, con la consecuencia de la subestimación de las facultades reales del niño.

***“El desarrollo debe ser considerado como un proceso cultural con puntos de referencia que no son exclusivamente intrínsecos, fijos o prescritos; sino extrínsecos, específicos de un momento histórico y negociables dentro de un cuadro de promoción de los derechos del niño”.***<sup>3</sup>

---

<sup>3</sup> Woodhead, M., “Understanding children’s rights”, en Verhellen, E. (ed.), Collected papers presented at the Fifth Interdisciplinary Course on Children’s Rights, Universidad de Gante, Gante, diciembre de 2002, págs. 113-127.

Desde este enfoque se transita de una concepción de niño como sujeto pasivo, a la de sujeto activo que participa en el mundo social, con capacidad de intervenir, interpretar e influir en su propia vida, convirtiéndose de esta manera en el centro de la enseñanza.

Este enfoque implica metodologías de investigación diferentes, como **“el uso de preguntas abiertas y narraciones; la observación, la comunicación y el encuentro con ellos en sus entornos cotidianos; el sondeo de sus opiniones, explicaciones y motivaciones sobre su manera de comprender el mundo, el análisis de los motivos y razones contextualizadas de su conducta; el análisis comparado de las distintas infancias que existen en los diferentes países, culturas y contextos etc.”**<sup>4</sup>

Algunas herramientas y metodologías de investigación bajo este enfoque se vienen desarrollando desde las nuevas miradas y definiciones del modelo social de discapacidad, como son las escalas de autodeterminación, la planeación centrada en persona y familias, las escalas de calidad de vida personal, las escalas de intensidad de apoyos, entre otras.

Las facultades evolutivas del niño que identifican su papel activo en el desarrollo de capacidades y competencias para asumir responsabilidades, da origen a los

---

4 Tomado de LA EVOLUCIÓN DE LAS FACULTADES DEL NIÑO. Gerison Lansdown. Instituto Innocenti

conceptos de autodeterminación y autogestión históricamente negados para la niñez. El estado permanente de inmadurez, sin capacidad de autodeterminación, juicio ético ni volición, ha derivado en un marco universal normativo de protección que aparta al niño de la oportunidad de formarse progresivamente en la toma de decisiones y elecciones que cimienten desde la infancia la responsabilidad, futuro cimiento para el ejercicio de sus derechos.

La evaluación del desarrollo infantil invita entonces a plantearnos la pregunta preliminar de quiénes son los futuros ciudadanos y seres humanos que queremos formar y si esos objetivos son universales.

¿La autonomía, la independencia, la productividad, la competitividad y la autosuficiencia personal, social y política son objetivos universales y suficientes para hablar de desarrollo? o denotan los imperativos de los modelos sociales y económicos prevalentes. ¿Serían valores como la solidaridad, la interdependencia, el bien común, la responsabilidad, entre otros, objetivos del desarrollo humano desde la mirada de sociedades construidas con diferentes códigos éticos? Si la respuesta es afirmativa, la pregunta debe trascender a replantear el tipo de organizaciones, los roles y formación de los profesionales y

expertos, así como las herramientas de evaluación que se requieren para un modelo de desarrollo humano.

Tal como recogemos de las experiencias expuestas, los aprendizajes relevantes desde las realidades y contextos locales, la educación intercultural, la construcción de identidad positiva y autoconciencia desde las diversas culturas, la equidad de género, el aprendizaje de valores y actitudes como la cooperación, la solidaridad y la valoración de la diversidad, el entendimiento mutuo y la convivencia pacífica serían algunos de los elementos claves de un currículo pensado para el desarrollo.

Desde esta óptica, la educación no puede ser un movimiento en un solo sentido, desde lo prevalente, lo normalizador, lo hegemónico y debe pensarse como una aventura donde convergen en una dimensión sistémica muchas realidades que se intercambian y se enriquecen mutuamente y cuyo eje está determinado por el niño y su contexto con su particularidad como individuo, con sus características funcionales y estructurales, culturales y sociales, sus metas y sueños.

***“Tal planteamiento supone, entre otros aspectos, tener en cuenta sus ritmos, estilos e intereses de aprendizaje, y no sobreexigir con formas propias de otras etapas de la vida, con alta concentración y abstracción academicista,***

***que parcializa totalmente el comportamiento de los niños y afecta su bienestar***".<sup>5</sup>

Este reto invita a las organizaciones y profesionales, a repensar nuestro quehacer desde un cambio organizacional que refleje un cambio de pensamiento a una mirada sistémica, basada en resultados personales bajo un marco lógico de pensamiento construido de derecha izquierda.<sup>6</sup>

Incorporar esta mirada en la educación implica que el pensamiento secuencial y lineal de izquierda a derecha bajo el que se nos enseña a leer, a escribir, a pensar y a organizar, replantee su dirección de derecha a izquierda, es decir, que los objetivos y las estrategias de educación parten del niño y su realidad, reemplazando su papel de receptor pasivo de servicios, programas e instrucciones que llenan un recipiente vacío, al de sujeto de derechos, actor principal en la construcción de su proyecto de vida.

¿Cómo construir organizaciones al servicio de las personas y no cómo ajustar las personas al servicio de las organizaciones?

Los estándares de calidad, la medición de impacto, las herramientas de evaluación, se trasladan a definir ¿quién es y qué necesita la persona para mejorar su calidad de vida y su proyecto personal? Para desde ese punto de

---

5 Tomado de Antología de experiencias de la educación inicial iberoamericana. Victoria Peralta. Laura Hernández

6 Schalock y Verdugo. Today's Disabilities organizations, 2011.

partida implementar y articular las funciones y estrategias organizacionales que apoyen este proceso en su contexto.

Para terminar con una reflexión final, si en el campo educativo se tiende a una homogeneización social y cultural, elaborando propuestas pedagógicas “universales “que ocurre con la evaluación del neurodesarrollo? ¿Deberá marcar el desvío de la norma, señalar y separar? o ¿servir de instrumento para identificar necesidades y construir estrategias que impacten y mejoren la calidad de vida y la realidad particular de los niños?

El seguimiento del desarrollo debería convertirse en una carta de navegación que acompañe, se construya CON el niño y su entorno, lo largo de cada ciclo vital articulándose con los espacios naturales y el contexto, desde el vinculo relacional en todas las dimensiones de la persona, como herramienta para construir identidad, habitar y compartir en solidaridad el mundo que transformamos en el día a día.

Es una invitación a cambiar paradigmas, de los conceptos de defectología centrados en las habilidades y funcionamiento de la persona, a un énfasis e interés en una concepción ecológica y sistémica, bajo una concepción multidimensional donde intervienen las condiciones interrelacionadas en las que las personas viven sus vidas cotidianas .La evaluación del neurodesarrollo debe



insertarse en la realidad del niño como instrumento para mejorar su calidad de vida y por lo tanto ser reflejo de un trabajo y enfoque transdisciplinar y transectorial que permita resolver algunas preguntas fundamentales expuestas en las experiencias del Preforo:

**¿Cómo lograr ser un buen Embera?**

**¿Cómo evitar que los niños de la Guajira mueran de diarrea por falta de agua potable?**

**¿Cómo evitar que los las personas con discapacidad sigan enfilando las cifras de la población más pobre entre los pobres del mundo?**

**Es desde esta perspectiva que invitamos a repensar la evaluación del desarrollo, CON y PARA la primera Infancia desde el pensamiento de derecha a izquierda, el pensamiento del corazón hacia al razón...es el camino para reconstruirnos desde la primera infancia con una nueva mirada hacia el desarrollo humano.**

**Dra Inés Elvira Restrepo.Md.**