

**Marco curricular para
la atención y educación
de niñas y niños uruguayos**

Desde el nacimiento a los seis años
Diciembre 2014



Marco curricular para la atención y educación de niñas y niños uruguayos desde el nacimiento a los seis años

DICIEMBRE 2014



Participantes en el proceso de elaboración del Marco Curricular para la atención y educación de niñas y niños uruguayos desde el nacimiento a los seis años.

Instancias celebradas durante los años 2013 y 2014

CONSULTORA INTERNACIONAL: Mª Victoria Peralta
CONSULTORA NACIONAL: Mª Elizabeth Ivaldi

COMISIÓN DE ELABORACIÓN:

MEC: Gilda Duarte, Mª Luisa Díaz
INAU: Yolanda Oyarbide, Carolina Taborda
ANEP-CEIP: Mª Rosa Ternande, Fanny Ramírez
OMEPE: Cristina Pérez
UdelaR-PSICOLOGÍA: Verónica Cambón
SUP: Cristina Scavone
SEC. ACTAS MEC: Rossana Debenedetti

CONSEJO COORDINADOR DE LA EDUCACIÓN EN LA PRIMERA INFANCIA:

MEC
Titular: Yolanda Echeverría
Alternas: Gabriela Etchebehere

INAU
Titular: Susana Mara
Alternas: Rosario Martínez, Cristina Doldán

ANEP-CEIP
Titular: Rosa Lezué
Alternas: Alicia Milán

MSP
Titular: Mercedes Pérez

CENTROS DE EDUCACIÓN INFANTIL PRIVADOS
Titular: Rosina Singer
Alternas: Ana Laura Bustamante

EDUCADORES
Titular: Cristina Torterolo
Alternas: Leticia Farías

SECRETARIA TÉCNICA
Valentina Jauri

PROGRAMA URUGUAY CRECE CONTIGO (UCC) –ÁREA DE POLÍTICAS TERRITORIALES DE LA OFICINA DE PLANEAMIENTO Y PRESUPUESTO (OPP)
Cristina Lustemberg
Gabriel Corbo
Lucia Beneditto

REPRESENTANTE DE UNICEF
Álvaro Arroyo

REPRESENTANTE DEL BID
Rita Sorio

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CULTURA
Luis Garibaldi

DIRECTORIO DE INAU
Javier Salsamendi
Jorge Ferrando

CONSEJO DE EDUCACIÓN INICIAL Y PRIMARIA
Héctor Florit

COMISIÓN ASESORA Y CONSULTIVA DEL CCEPI:

OMEPE (Organización Mundial de Educación Preescolar):
Mª Rosa Ternande y Cristina Pérez
SUINAU (Sindicato Único de Trabajadores de INAU):
Carlos Salaverri
ATONG (Asociación de Trabajadores de ONG del ámbito socio educativo): Javier Alliaume
Secretaría de Infancia de la Intendencia Municipal de Montevideo: Brenda Rovetta, Lala Mangado y Teresa Mandorla

AIDEP (Asociación de Institutos de Educación Privada):
Laura Camacho
AUDEC (Asociación Uruguaya de Educación Católica):
Mario Bengoa
FUM-TEP (Federación Uruguaya de Magisterio): Teresita Rey y Edison Torres
CFE (Consejo de Formación en Educación): Selva Artigas y Edison Torres
Licenciatura en Educación Inicial de la Universidad Católica del Uruguay (UCU): Isabel Varela
CENFORES (Centro de Formación y Estudios de INAU):
Yolanda Oyarbide

Programa Primera Infancia y Educación Inicial de la Facultad de Psicología–UdelaR: Verónica Cambón y Paola Silva
Clínica Pediátrica de la Cátedra de Medicina-UdelaR y Sociedad Uruguaya de Pediatría (SUP): Cristina Scavone
Clínica de Neuropediatría de la Cátedra de Medicina-UdelaR: Sandra Berta
Licenciatura en Nutrición de la Escuela de Nutrición y Dietética –Facultad de Medicina- UdelaR: Jacqueline Lucas

CIIP (Centro Interdisciplinario de Infancia y Pobreza de la Universidad de la República): Alicia Canetti
APU (Asociación Psicoanalítica del Uruguay): Nahir Bonifacino
ATI (Atención en la Temprana Infancia): Elena González, Emilia Sassón y Alicia Weigensberg de Perkal
MIDES (Ministerio de Desarrollo Social): Victoria Tenenbaum y Maira Colacce
MTSS-INDA (Instituto Nacional de Alimentación del Ministerio de Trabajo y Seguridad Social): Sergio Turra
Congreso de Intendentes: Susana Escudero

REPRESENTANTES DEL CCEPI EN LAS COMISIONES DEPARTAMENTALES DE EDUCACIÓN (CDE):

CDE de Artigas: Mª del Huerto Aguirregaray / CDE de Paysandú: Martha Silva / CDE de Río Negro: Daniela Maqueira / CDE de Flores: Cristina García /

CDE de Tacuarembó: Graciela Adami, Silvina Martínez y Alejandra Darín / CDE de Montevideo: Gilda Duarte / CDE de San José: Enrique Silva / CDE de Canelones: Cristina Álvarez / CDE de Florida: Gabriela Rivero / CDE de Maldonado: Gabriela Morales / CDE de Soriano: Alejandra Vázquez / CDE de Lavalleja: Mª Susana Baez

EQUIPO SUPERVISOR DEL ÁREA DE EDUCACIÓN EN LA PRIMERA INFANCIA DEL MEC:

Ana Inés Costa, María García, Gilda Duarte, Gabriela Morales, Gabriela Rivero, Enrique Silva, Noemí Bonjour, Sandra Montaña, Cristina Álvarez, Mª Luisa Díaz

EQUIPO SUPERVISOR DE LA INSPECCIÓN NACIONAL DE EDUCACIÓN INICIAL DEL CONSEJO DE EDUCACIÓN INICIAL Y PRIMARIA DE LA ANEP:

Marcia Pestaña, Fanny Ramírez, Mª Rosa Ternande, Grisel Cardozo, Daniela Maqueira, Sabina Lima, Mª del Carmen Mascaró, Mariana González, Esther Ribas, Gladys Casco, Susana Baez, Ana María Casas, Adriana Bisio, Mariela Roberto, Mª Cristina Pérez, Mª Mercedes Castrillo, Antonieta Harguindeguy, Mª Gabriela Satragni, Lilián Olano, Daniela Acosta, Nancy Zunino, Teresita Mendileguy, Mª Isabel Viñas, Mª Graciela Durand, Serrana González, Mª del Carmen Figares, Mª Amalia Gutiérrez, Mª del Huerto Aguirregaray, Nelly Mercedes Curti, Rita Costa, Mª del Rosario Simois, Dimara Bordón, Ana María Lorenti, Ileana Mañana, Graciela Castro, Sylvia Barrios González, Mariela Conti

EQUIPO CONSULTOR Y SUPERVISOR DE LOS CENTROS DIURNOS DE INAU:

Silvana Ubbriaco, Verónica Martínez, Adella Telles, Malva Ramos, Verónica Martínez

EQUIPO SUPERVISOR Y CONSULTOR DE PLAN CAIF:

Nora Uturbey, Marina Tresso, Yenny Velázquez, Roxsana González, Irene Rubio, Gilda Martínez, Mª del Rosario Gaione, Victorina Hamilton, Raika Ferreira, Josefina Vázquez, Dayna Acosta

REPRESENTANTE DE LA COMISIÓN DE DERECHOS HUMANOS:

Fernanda Blanco

REPRESENTANTE DEL ÁREA DE EDUCACIÓN AMBIENTAL:

Lucía Elvén

PARTICIPANTES EN JORNADA DE CONSULTA A AGENTES QUE TRABAJAN EN TERRITORIO:

ANEP - CEIP

Mariana Fulle: Jardín de Infantes N° 311

Victoria García: Jardín de Infantes N° 345
Daniela Gentile: Jardín de Infantes N° 328
Araceli Da Silva: Jardín de Infantes N° 315
Laura Rodriguez: Jardín de Infantes N° 237
Analía Cuitiño: Jardín de Infantes N° 363
Inés de Fleitas: Escuela N° 196
Ivana Alvarez: Jardín de Infantes N° 243

CENTROS DIURNOS DE INAU

Danny Casales: Centro Diurno Pájaros Pintados

CENTROS CAIF

Laura Ferraguz: CDI Nuevo Paris
Inés Rodríguez: CAIF Abracitos
Noelia González: CAIF Timbal
Andrea González: CAIF La Pascua
Marcela Romero: CAIF Hermana Laura
Sonia Vartamian: CAIF La Casilla

CENTROS DE EDUCACIÓN INFANTIL PRIVADOS BAJO LA ÓRBITA DE MEC

Andrea Garrido: CEIP Carrusel
Valentina Varela: CEIP Dumbo
Dinorah Valente: CEIP Mundo de Colores
Camila Pérez: CEIP Centro recreativo educativo de aprendizajes relevantes
Camila De las Sierras: CEIP Chiquilladas (San José)
Leticia Riolfo: CEIP Sunflower kindergarten
Patricia Hiririat: CEIP Chiquilladas (Durazno)
Mariel Dardano: CEIP Espacio de Desarrollo Familiar
Fátima. Aldeas Infantiles (Florida).

URUGUAY CRECE CONTIGO (UCC)

Gabriela Saporiti
Laura Szteren

La Comisión de elaboración agradece a las familias y a las instituciones que aportaron las imágenes que ilustran esta edición.

Un marco curricular común para la primera infancia, una visión de país

Es en la primera infancia, desde el embarazo hasta los seis años de edad en donde se sientan las bases del desarrollo posterior del individuo. En los primeros treinta y seis meses de vida se constituye una parte importante del desarrollo intelectual, emocional, físico/inmunológico y social de los seres humanos, dando lugar a nuevos aprendizajes y a la adquisición de competencias sociales en un proceso que continúa y se enriquece a lo largo de la vida.

A pesar de los notorios avances registrados en los últimos años en nuestro país, existen fuertes desafíos a la hora de garantizar un adecuado desarrollo infantil a todos sus niños y niñas.

Es por eso que en el último trimestre del año 2012 se creó el Programa Uruguay Crece Contigo (UCC), el cual tiene como principal desafío el de construir un Sistema de Protección Integral a la Primera Infancia. Constituye una política pública de Estado, que prioriza a las familias con mujeres embarazadas y niños de hasta 3 años inclusive, sustentada en un amplio consenso nacional que da garantías a la integralidad de sus acciones y a la intersectorialidad que ello requiere.

Su propósito es coordinar todos los esfuerzos que el país viene desarrollando a favor de la primera infancia, liderando el proceso de diseño e implementación del Sistema de Protección, incorporando además un componente de atención directa a las situaciones de especial vulnerabilidad que enfrentan algunas familias en donde viven y crecen niños y niñas uruguayos.

Desde el punto de vista organizativo, se conformó una Mesa de Coordinación Técnica Intersectorial que involucró a todos los organismos gubernamentales vinculados a la temática de la primera infancia. Desde este espacio se elaboró la planificación para el trabajo de los años 2013 y 2014, identificándose la educación en la primera infancia y la atención integral como unas de las áreas prioritarias

A partir de la Ley General de Educación Nº 18.437, nuestro país incorporó a la primera infancia como la etapa que inicia el proceso educativo de las personas a lo largo de la vida. A su vez, dicha Ley creó el Consejo Coordinador de la Educación en la Primera Infancia (CCEPI) estableciendo su integración interinstitucional con representantes del Ministerio de Educación y Cultura (quien lo preside), del Consejo de Educación Inicial y Primaria de la ANEP, del Instituto del Niño y Adolescente del Uruguay, del Ministerio de Salud Pública, de los educadores en primera infancia y de los Centros de Educación Infantil Privados (Art.99).

Los cometidos del CCEPI (Art.100) se refieren a la promoción de una educación de calidad en la primera infancia, la profesionalización de sus educadores, el asesoramiento al MEC en la supervisión y orientación de los centros de educación Infantil privados y la coordinación y articulación de proyectos y políticas educativas nacionales y para la primera infancia.

En este marco se ha entendido necesario vincular los diseños curriculares vigentes hasta el momento. Ellos son: el Diseño Curricular Básico para niños y niñas de 0 a 36 meses, iniciado en el año 2005 y publicado en el 2006, liderado por el Ministerio de Educación y Cultura y el Programa de Educación Inicial y Primaria, publicado en el año 2008 por la Administración Nacional de Educación Pública – Consejo de Educación Inicial y Primaria (ANEP CEIP).

La construcción de marcos curriculares oficiales para el ciclo que va desde el nacimiento hasta los seis años, es una medida relativamente reciente en el campo de las políticas educativas a nivel mundial. En la actualidad, en todos los continentes, hay países que tienen currículos nacionales para este nivel educativo y en nuestra región, Latinoamérica, todos los países poseen currículos oficiales diseñados para el ciclo de 3 a 6 años, y en su gran mayoría, desde el nacimiento.

El desafío en el que nos encontramos es el de contar con una adecuada articulación desde el nacimiento a los 6 años, independientemente de quien sea el prestador del servicio. A partir de los acuerdos plasmados en el presente documento, todos los niños y niñas tendrán continuidad en la orientación curricular referida a la implementación de los espacios, modalidades y programas que a ellos se destinan.

El presente Marco Curricular para la atención y educación de las niñas y niños uruguayos desde el nacimiento a los seis años cumple con este desafío. En sus aspectos de forma y fondo abarca los ciclos que comprenden la Primera Infancia y mantiene vigentes los diseños curriculares oficiales, integrándolos, actualizándolos y potenciándolos en un documento que posee una mayor amplitud que los diseños curriculares actuales.

Contar con este Maco Curricular favorecerá el diseño o alineamiento de otros instrumentos que es necesario establecer para un mejor desarrollo del nivel, tales como indicadores de calidad, instrumentos evaluativos, etcétera.

Un Marco Curricular común supone la construcción de una visión de país, implica el respeto por el presente de cada niño o niña, contribuyendo con la formación del ciudadano al considerar un conjunto de fundamentos que constituyen la imagen de país que deseamos construir.

Hemos elaborado un marco curricular que asegura la continuidad educativa desde el nacimiento a los seis años, enmarcado en una visión de país que cuida su primera infancia.

Dra. Cristina Lustemberg
Coordinadora Programa
Uruguay Crece Contigo

El desafío de educar y atender a la primera infancia...

Desde la creación por Ley Nº 18437 del Consejo Coordinador de la Educación en la Primera Infancia (CCEPI), en el año 2008, existió la preocupación y la intención de abordar la etapa desde una mirada integral. Las características propias de este período de la vida y la necesidad de que el país posea una visión unificada de la primera infancia en general, y de su educación en particular, supusieron esfuerzos sostenidos para generar acciones interinstitucionales e intersectoriales que plasmaran esta etapa como única, desde el nacimiento hasta los seis años de edad, reconociendo la especificidad de los dos tramos que la componen: del nacimiento a los 36 meses y de los 3 a los 6 años.

La creación de un marco curricular para niños y niñas uruguayos contribuirá a visualizar la continuidad de líneas pedagógicas entre el Diseño Curricular Básico para niños y niñas de 0 a 36 meses, (Ministerio de Educación y Cultura, año 2006) y el Programa de Educación Inicial y Primaria (Consejo de Educación Inicial y Primaria, Administración Nacional de Educación Pública, año 2008). Su aplicación permitirá profundizar los procesos de diálogo y acuerdos interinstitucionales e intersectoriales que fortalecerán la continuidad de la etapa y el trabajo en primera infancia bajo lineamientos similares.

La participación del CCEPI en la Mesa Interinstitucional del Programa Uruguay Crece Contigo (Oficina de Planeamiento y Presupuesto, Presidencia de la República) permitió trasladar la visión del referido Consejo en relación a la necesidad de unificar criterios a lo largo de la etapa con la posibilidad de la creación de un nuevo documento que potenciara las líneas de continuidad. En este contexto, el CCEPI definió la elaboración de un Marco Curricular para la atención y educación de las niñas y niños uruguayos desde el nacimiento a los seis años.

El Programa Uruguay Crece Contigo se hizo eco de esta inquietud y fue así que comenzaron las coordinaciones. El proceso se inició en octubre del año 2013 a cargo de la Consultora Internacional, especialista en currículo, Dra. María Victoria Peralta. En diversas instancias se fueron incluyendo los actores vinculados con la atención y educación de la primera infancia, la Comisión Asesora y Consultiva del CCEPI, sus representantes en las Comisiones Departamentales de Educación (CDE), los equipos supervisores de los diferentes organismos con competencia en la etapa así como expertos en distintas disciplinas y operadores de territorio de los organismos involucrados.

Finalizada esta primera fase se conformó una comisión elaboradora con características intersectoriales e interinstitucionales coordinada por la Consultora Nacional Mtra. Especializada Elizabeth Ivaldi.

El presente documento supone un avance significativo para la educación y atención de la primera infancia, que habilitará a todos los actores que se encuentran en relación directa con esta etapa de la vida a propiciar espacios, tiempos y propuestas que promuevan el despliegue de las potencialidades e intereses que las niñas y niños poseen desde el nacimiento.

El Consejo Coordinador de la Educación en la Primera Infancia destaca el proceso transitado, en el cual participaron todos los actores y organismos vinculados con la primera infancia. Este proceso ha llevado un año y tres meses de estudios, aportes, intercam-

bios, consultas y síntesis de lo acordado. La participación ha sido implementada a todos los niveles, habiendo sido convocados todos los organismos con competencia educativa en primera infancia, los que participan en la atención integral, la academia y todos aquellos que de un modo u otro, enriquecen y fortalecen el accionar en esta etapa.

En este proceso resultó fundamental la consulta realizada a un grupo de representantes de los agentes que se encuentran en territorio al igual que la difusión realizada por los delegados del CCEPI en las Comisiones Departamentales de Educación lo que, junto con otras acciones, permitió recibir aportes y divulgar este proceso en todo el territorio nacional.

Como resultado de este tiempo y espacio de estudio, reflexión y discusión amplia y participativa, contamos hoy con el presente documento aprobado por el CCEPI (Actas Nº 3, 4, 14,19 y 21 del año 2014). El mismo será de gran aporte al ser tomado como referente en la tarea de conceptualizar las prácticas pedagógicas durante los procesos de implementación y aplicación.

De esta forma podremos proyectar metas y acciones para enfrentar los desafíos de cobertura y calidad desde una perspectiva inclusiva e integral.

Consejo Coordinador de Educación
en la Primera Infancia

Índice

1. Presentación8

Niñas y niños nacidos en el Uruguay del siglo xxi

2. Fundamentos de atención y educación desde el nacimiento a los seis años12

Cada niño/a es un ser único, un sujeto de derechos
La familia, dotada de singularidad constituye el primer entorno educador
La primera infancia es una etapa crucial en la vida de las personas
La educación en la primera infancia posee identidad propia
La atención y educación de la primera infancia requiere de personas adultas comprometidas

3. Principios de atención y educación desde el nacimiento a los seis años16

Principio de integralidad
Principio de participación
Principio de singularidad
Principio de relación
Principio de ambiente enriquecido
Principio de juego
Principio de significado
Principio de actividad
Principio de escucha
Principio de comunidad
Principio de contextualización
Principio de globalización

4. Organización del marco curricular18

Competencias generales

Área del conocimiento de sí mismo20

Eje corporeidad
Eje identidad
Eje autonomía
Eje pertenencia

Área de la comunicación25

Eje expresión y creatividad
Eje lenguaje preverbal y verbal
Eje lenguaje multimedial

Área del conocimiento del ambiente29

Eje contexto social y cultural
Eje contexto natural
Eje relaciones lógico-matemáticas

Área del bienestar integral33

Eje convivencia
Eje vida diaria en relación
Eje de espacio-ambiente

5. Orientaciones generales para la implementación del marco curricular37

5.1 Escenarios de atención y educación38

¿Qué significa habitar un espacio?
Conformación de ambientes humanos acogedores y amigables
El rol de las personas adultas en la atención y educación de la primera infancia
Características de los vínculos significativos
Comunidades que atienden y educan a la primera infancia
El acompañamiento y la participación de las familias
Las interacciones de niños-niñas entre sí
Conformación de grupos en las modalidades y programas de atención y educación
Otras formas de comunicación

5.2 Los espacios de atención y educación48

Diversidad de espacios de desarrollo y aprendizaje
El ambiente también educa
Recursos para promover aprendizajes
La especificidad de los espacios de atención y educación en los primeros dos años de vida

5.3 El juego: una necesidad vital55

Jugando se aprende
¿A qué jugamos?
Personas adultas dispuestas a jugar
Talleres de juego, expresión y creación

5.4 La organización del tiempo59

Tiempos en familia
El tiempo en las modalidades y programas de atención y educación
Organización de la jornada diaria
Tiempos de los bebés durante el primer año de vida
Otros tiempos

5.5 La vida en los centros de atención y educación en primera infancia62

Aprender y enseñar en la primera infancia
Experiencias de aprendizaje significativas y relevantes
Atención a la diversidad
¿Qué y cómo aprenden los bebés durante el primer año de vida?
La planificación docente
El rol de maestros y educadores
Acompañando desarrollos y evaluando aprendizajes
Continuidad con educación primaria

6. Bibliografía consultada72

1

PRESENTACIÓN

Un niño viene al mundo y, desde entonces, empieza su educación [...] Cada objeto que produce una sensación; cada deseo satisfecho o contrariado: cada acto, palabra, o mirada de afección o de disgusto, produce su efecto, unas veces ligero e imperceptible, otras obvio y permanente, en la construcción, en la gestación del ser humano [...].

Citado por Varela, J.P, 1874:22

El *Marco curricular para la atención y educación de niñas y niños uruguayos desde el nacimiento a los seis años* articula en un solo documento una serie de definiciones relacionadas con la infancia. Parte del reconocimiento de los niños y niñas como personas con derechos y de la competencia que posee la sociedad uruguaya para brindar y asegurar las oportunidades para que los ejerzan, actuando como garante de su cumplimiento.¹ Para favorecerlo, las comunidades en las que los niños y niñas nacen y crecen han de contribuir con el desarrollo saludable, integral y potenciador de sus capacidades.

Durante el proceso de elaboración de este *Marco Curricular* se tuvieron en cuenta los cambios sociales y culturales ocurridos en las últimas décadas, el aporte de las investigaciones referidas al nivel, nuestra identidad nacional, el modelo de sociedad que se proyecta para el Uruguay del siglo XXI y la idea de niño/a que se desea favorecer.

Los documentos vigentes, *Diseño Básico Curricular para niños y niñas de 0 a 36 meses* (MEC, 2006) y *Programa de Educación Inicial y Primaria* (ANEP-CEIP, 2008), oficiaron de insumo para elaborar, a partir de ellos, un marco integrado que los actualiza y los potencia. De esta forma, se favorece la visión global de una etapa con identidad propia que resulta decisiva en la vida de las personas y que posee unidad y sentido.



La primera infancia es un período de la vida que abarca desde el nacimiento a los seis años y que comprende dos ciclos con similitudes y especificidades. El primero de ellos se extiende desde el nacimiento a los 36 meses y el segundo desde los 3 a los 6 años de edad. La unicidad de la etapa se manifiesta en los aspectos que están presentes en ambos ciclos: los afectos, el cuerpo, el juego, las sensaciones, los gestos, la imaginación, la creatividad, la expresión, la acción, la simbolización, la representación y las palabras. La prevalencia que adquieren unos sobre otros dota de identidad a cada uno de los ciclos.

El presente *Marco Curricular* plantea los elementos comunes que han de estar presentes en la atención y educación a lo largo de la etapa. Al mismo tiempo, considera los aspectos evolutivos del desarrollo, las características y necesidades de los niños y niñas en su tránsito por ambos ciclos. Señala la relevancia del primer año de vida, período de una gran plasticidad cerebral con valiosas oportunidades para potenciar las relaciones que establecen los niños y niñas con su entorno.

La coherencia y la progresión curricular durante la primera infancia favorecen una secuencia formativa de calidad que permite establecer las bases afectivas, morales, cognitivas y motoras que posibilitan los aprendizajes desde el inicio de la vida. Se entiende que promover el desarrollo integral y

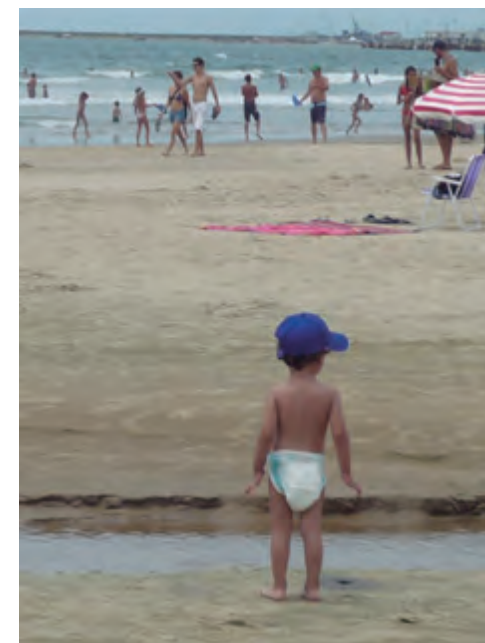


los aprendizajes esperados para la etapa comprendida entre el nacimiento y los seis años facilita la continuidad con la etapa siguiente que comparte los mismos principios de un niño sujeto activo que construye sus aprendizajes.

La atención y educación durante el período comprendido desde el nacimiento a los seis años es un espacio de trabajo interinstitucional e interdisciplinar que convoca a diferentes actores y se desarrolla en diversos escenarios. En esta etapa de la vida *cuidar* y *educar* forman parte de un mismo proceso orientado hacia la búsqueda del bienestar integral de las niñas y niños pequeños.

El presente *Marco Curricular* tiene como destinatarios a los representantes de la sociedad uruguaya en su conjunto: familias, agentes comunitarios, educadores, maestros, técnicos, profesionales, comunicadores, tomadores de decisiones para la atención y educación de la primera infancia, entre otros.

Se trata de un marco referencial amplio que permite a los diferentes espacios, modalidades o programas de atención y educación hacer énfasis en determinados aspectos, considerando sus características y las de su contexto de aplicación. Intenta oficiar como un referente comprensivo que propicie la mejora de la calidad en las acciones dirigidas a la infancia, procurando la igualdad de posibilidades para todos los niños y niñas favoreciendo el desarrollo sistémico y sinérgico de las iniciativas que se impulsan para la etapa.



La construcción del *Marco Curricular* se realizó apuntando a la concreción de un documento de fácil manejo, comprensión y comunicación que, al mismo tiempo, preservara la profundidad de las ideas. Se consideraron todas las dimensiones del desarrollo y del aprendizaje con un enfoque integrador que evitara la fragmentación del conocimiento e incluyera los diferentes campos del saber. El resultado es una propuesta flexible en relación al desarrollo infantil, que no lo parcializa ni por ciclos ni por edades, y que orienta los aspectos específicos de la etapa.

Se optó por una organización curricular por áreas, partiendo de las que conforman el *Diseño Básico Curricular para niños y niñas de 0 a 36 meses* (MEC, 2006) en continuidad con las del *Programa de Educación Inicial y Primaria* (ANEP-CEIP, 2008). Las áreas existentes se ampliaron para incluir aspectos referidos a la convivencia, la vida diaria y el espacio-ambiente en búsqueda de la integralidad de las intervenciones.

La continuidad entre áreas y dentro de ellas se establece por medio de una progresión de competencias generales y específicas que resultan válidas para todos los espacios, modalidades o programas de atención y educación. Apuntan al desarrollo integral y a la promoción de los aprendizajes esperados desde el nacimiento a los seis años, favoreciendo la articulación con los primeros años de la educación primaria.

Las competencias específicas se agrupan en torno a ejes que las reúnen bajo determinadas categorías. Están redactadas en grado de progresividad creciente y son de nivel intermedio. Han de ser desglosadas para su concreción, en un proceso de adaptación a cada contexto y ámbito de aplicación.

Con el propósito de favorecer una adecuada implementación de las acciones, se incluyen una serie de orientaciones para el desarrollo curricular que resultan válidas hasta el primer ciclo escolar. Se trata de una serie de factores de gran peso e importancia que han de mantener la suficiente flexibilidad que permita contextualizar las experiencias a diferentes situaciones sin descuidar la calidad de las intervenciones.

Se espera que los sectores vinculados al tema se apropien del presente *Marco Curricular* como medio para favorecer el desarrollo integral y la adquisición de los aprendizajes esperados en los niños y niñas uruguayos desde el nacimiento a los seis años de edad.

¹ La Convención sobre los Derechos del Niño (CDN) fue aprobada por la Asamblea General de las Naciones Unidas el 20 de noviembre de 1989. El gobierno de la República Oriental del Uruguay la ratificó por Ley N° 16137 del 28 de setiembre de 1990.

Niñas y niños nacidos en el Uruguay del siglo XXI

La República Oriental del Uruguay es un país pequeño territorialmente², ubicado al oriente del río Uruguay, vocablo que en guaraní significa *río de los pájaros*. Cuenta con 3.286.314 habitantes³.

Bordeado por un río que lo abre a un enorme océano y con un puerto con significado histórico y ubicación estratégica, su población se fue conformando por el impulso de diversas corrientes migratorias, caracterizándose como una comunidad hospitalaria, integrada al mundo y respetuosa de su diversidad.

Se trata de un país que históricamente ha sabido mezclar pueblos y culturas dando origen a diversas manifestaciones culturales como el folklore, el candombe, el tango, la murga y el rock nacional, con sus diversas fusiones. Sus habitantes, en general, gustan del fútbol y lo practican.



La población uruguaya intenta conocer, valorar y preservar su patrimonio cultural. Limitando con dos países de gran extensión territorial y mucha población, como lo son Argentina y Brasil, los uruguayos sienten la necesidad de preservar su cultura, comprendiendo e incluyendo los diversos matices culturales, especialmente en las zonas fronterizas. Varios hombres y mujeres uruguayos se han destacado a nivel mundial en disciplinas tales como la literatura, las artes plásticas, el teatro y la música, observándose un creciente desarrollo del cine nacional y del software informático.

Es un país que posee grandes extensiones de costa (mar, río, océano) y un suelo levemente ondulado lo que, sumado a la inexistencia de catástrofes naturales, lo distingue en la región y en el mundo como *país natural*. De tradición gana-

dera y agricultora, se aprecia un creciente desarrollo del turismo y la forestación con un tipo de empleo zafral.

La población se concentra en los núcleos urbanos, la mitad de ella en su capital, Montevideo, que se extiende cada vez más hacia los departamentos limítrofes, dando origen a zonas rurales escasamente habitadas y a un área metropolitana con características bien diferenciadas⁴.

En el Uruguay nacen aproximadamente 46.699 niños y niñas⁵ por año, evidenciándose disminución demográfica e *infantilización de la pobreza*, ya que la mayoría nace en hogares de bajos recursos.

Como estado independiente y laico, su población desarrolló una profunda cultura ciudadana y democrática, con una alta incidencia de la educación pública⁶ y de políticas estatales de apoyo y atención social. Poseedor de una rica historia en la atención y educación de niños y niñas desde el nacimiento a los seis años, el Estado uruguayo ha venido incrementando a lo largo del siglo XXI las acciones focalizadas hacia la primera infancia en situación de riesgo, con abordajes interinstitucionales, existiendo preocupación al respecto. Desde tiempo atrás, diversos actores sociales y políticos, intentan dotar de visibilidad a la primera infancia con la intención de igualar sus oportunidades, mejorar sus condiciones de vida y asegurar el completo desarrollo de su potencial.



Al igual que en todo el mundo, en Uruguay las familias son muy diversas, pero cualquiera sea su conformación, desempeñan un rol importante en relación al nacimiento y desarrollo de niños y niñas. Estos, generalmente, participan

de actividades en familia y se encuentran integrados a la vida social de su comunidad, apreciándose ritmos de vida diferentes y un estilo de lenguaje local, según residan en el campo o la ciudad.



4 La población urbana del Uruguay es de 3.110.701 habitantes. De ellos, 1.319.108 viven en su capital, Montevideo. En las zonas rurales habitan 175.613 personas. **Fuente:** Uruguay en cifras 2013- en base a Censos 2011.

5 Uruguay en cifras 2013 - en base a Censos 2011

6 El total de niños y niñas que asisten a la educación pre-primaria en Uruguay son 156.069. De ellos, 47.845 lo hacen a centros de Primera Infancia (0-36 meses). A Educación Inicial (3, 4 y 5 años) asisten 108.244 niños y niñas de los cuales 79.405 concurren a establecimientos de educación pública y 28.839 a educación privada, en un país en el cual la educación es obligatoria a partir de los 4 años de edad. Uruguay en cifras 2013- en base a Censos 2011

2 República Oriental del Uruguay- Área terrestre: 176.215 (+/- 64 km2) **Fuente :** Servicio Geográfico Militar, www.sgm.gub.uy
3 **Fuente:** Uruguay en cifras 2013 - Instituto Nacional de Estadística en base a Censos 2011, www.ine.gub.uy/biblioteca/uruguay-yen-cifras2013/capitulos/Poblaci%C3%B3n.pdf



FUNDAMENTOS DE ATENCIÓN Y EDUCACIÓN DESDE EL NACIMIENTO A LOS SEIS AÑOS

Las ideas-fuerza que se presentan a continuación sintetizan los planteamientos esenciales a tener en cuenta en el Uruguay actual para la atención y educación de niñas y niños desde el nacimiento a los seis años. Se trata de una serie de fundamentos elaborados a partir de la consideración de los aportes de diversas ciencias y disciplinas con un enfoque transdisciplinar. En su conjunto favorecen la visión integrada de los saberes referidos a la primera infancia, lo que resulta fundamental al implementar acciones dirigidas a esta etapa de la vida. Expresan una visión del desarrollo del país por medio de una mejor formación humana de sus nuevas generaciones.

Cada niño/a es un ser único, un sujeto de derechos

Cada niño/niña es un ser único, un sujeto de derechos desde su nacimiento, con iniciativa para actuar y conocer acerca del mundo que lo rodea en relación con otras personas y con los objetos, en ambientes que le brinden confianza y seguridad.

El niño / la niña es un sujeto de derechos, una persona proactiva, portadora de un rico potencial y dotada de iniciativa, con capacidad para realizar sus propias opciones en los procesos personales de desarrollo y aprendizaje, en relación con personas adultas, pares, objetos y el entorno natural y cultural del cual forma parte.

Sus búsquedas motivadas por intereses e interrogantes se caracterizan por la singularidad que siempre está presente en cada niño/niña. Ocurren en un tiempo histórico y en un espacio situado, en un marco de valores que busca el bien común y en una cultura específica de pertenencia, con apertura y respeto por la multiculturalidad.

Por ello es necesario comprender y atender la diversidad presente en la infancia como grupo humano con intereses, fortalezas, necesidades y características propias, personalizando las intervenciones en pro del máximo desenvolvimiento del potencial de cada niño/niña. Ello se expresa en un conjunto de principios y propósitos específicos, inherentes a este tramo relevante en la vida de las personas, orientados por la ética, con el propósito de favorecer la apropiación de estilos de vida saludables en procura de la felicidad y el bienestar de la infancia en general y de cada niño/niña en particular. Esto es responsabilidad de la sociedad en su conjunto en el marco del respeto por los derechos del niño/niña, garantizando su cumplimiento.

La familia, dotada de singularidad constituye el primer entorno educador

La familia, dotada de singularidad, constituye el primer entorno educador de niños y niñas en cooperación con otros espacios e instituciones que promueven el desarrollo y la educación durante la primera infancia, en pro de su bienestar y de su integración social.

Los niños y niñas del Uruguay nacen en familias con características propias y en un contexto social, económico y cultural específico. En este núcleo básico formativo desarrollan sus primeros afectos y el sentido de pertenencia, iniciando el despliegue de su ser social mediante la interacción corresponsable de su familia con otras personas que intervienen desde otros espacios e instituciones.

Estas acciones coordinadas en pro del desarrollo, la educación y el bienestar del niño/niña dan origen a procesos de socialización simultánea que promueven su desarrollo como persona y como ciudadano, protagonista activo de su tiempo y de su espacio, capaz de apropiarse, integrarse y valorizar el ambiente local, nacional y global del cual forma parte.

Las familias son partícipes activas y responsables de estos procesos en cooperación con los espacios y las institucio-

nes que directa o indirectamente deben velar por el cumplimiento de los derechos de niños y niñas y por su bienestar integral.

Estos espacios e instituciones deben desarrollar diversas medidas y estrategias que promuevan el protagonismo y la integración de los niños, las niñas y sus familias en la sociedad de la cual forman parte, generando diversas oportunidades para que conozcan y practiquen la vida en democracia.

El ejercicio creciente y responsable de los derechos y deberes que las niñas y niños uruguayos poseen como ciudadanos contribuye a la construcción, valoración y preservación de la democracia como forma de vida y de gobierno. La consideración de las nuevas generaciones como partícipes activas del desarrollo social y cultural del Uruguay, redonda favorablemente en el desarrollo humano del país en interacción con las culturas del mundo.

La primera infancia es una etapa crucial en la vida de las personas

La primera infancia es una etapa crucial en la vida de las personas, en la que se producen hitos y procesos relevantes del desarrollo que requieren de ambientes enriquecidos afectiva y culturalmente para favorecer aprendizajes oportunos en situaciones con sentido para el niño/ la niña.

Para comprender y potenciar la riqueza del desarrollo humano y del aprendizaje infantil, en esta etapa fundante en la vida de las personas, esencial y plena de oportunidades, se hace necesaria una visión integrada y contextualizada de los mismos, favoreciendo el desenvolvimiento armónico de las áreas de desarrollo psicológico, social, cognitivo y psicomotriz.

El establecimiento de vínculos afectivos seguros y estables durante la primera infancia promueve desarrollos y genera aprendizajes. Estos deben producirse en espacios enriquecidos culturalmente, en un marco de respeto por todas las expresiones humanas, incorporando aquellos saberes y bienes culturales de la sociedad que posibiliten que todos los niños y niñas se desarrollen plenamente.

Es necesario generar ambientes de bienestar en los que el niño/la niña se apropie de hábitos de vida saludables con énfasis en la buena alimentación, el autocuidado, el juego, la actividad placentera y el descanso; en un clima de libertad, alegría y seguridad; en igualdad de oportunidades y condiciones; promoviendo el desarrollo de las habilidades sociales y la regulación afectiva.

Dentro de este marco de actuación, considerando la plasticidad cerebral y el desarrollo neuronal que caracteriza a la primera infancia, resulta esencial promover aprendizajes oportunos y pertinentes en ambientes enriquecidos. El sentido y la especificidad de la atención y la educación en la primera infancia devienen de las características de los niños y niñas en este primer tramo de vida, por lo tanto, todas las acciones implementadas deben basarse en el conoci-

miento y el respeto por sus derechos, sus ciclos biológicos, sus necesidades, sus tiempos y sus intereses propiciando la conformación de espacios armónicos en los que primen el juego y el disfrute.

La educación en la primera infancia posee identidad propia

La primera infancia es una etapa crucial en la vida de las personas, en la que se producen hitos y procesos relevantes del desarrollo que requieren de ambientes enriquecidos afectiva y culturalmente para favorecer aprendizajes oportunos en situaciones con sentido para el niño/ la niña.

La pedagogía de la primera infancia se concreta a través de una visión actual y contextualizada de los principios pedagógicos y metodológicos que le son propios. Entre dichos principios se destacan:

- la atención y educación con un enfoque integral en ambientes que promuevan el bienestar
- la participación de las familias en los diversos espacios, programas e instituciones como educadoras insustituibles
- el reconocimiento de cada niño/a como un ser singular y social
- el establecimiento de vínculos a partir de las interacciones de niños y niñas entre sí, con otras personas y el entorno natural
- el cuidado por el ambiente físico y por el desarrollo de un clima humano grato y acogedor
- el valor otorgado al juego en sí mismo y como estrategia para promover aprendizajes
- la promoción de aprendizajes significativos
- el lugar otorgado a la actividad generada desde los propios niños y niñas
- la consideración y escucha de los lenguajes verbales y no verbales de los niños y las niñas
- el trabajo en y con la comunidad
- la contextualización del currículo
- la integración de las disciplinas y de los contenidos en forma globalizada y con sentido para niños y niñas

Se considera relevante fortalecer aquellos aspectos inherentes a la atención y educación de niños y niñas durante el primer año de vida, en tanto son sujetos proactivos, portadores de intereses e iniciativas desde el nacimiento. Esta tarea requiere del acompañamiento de otros en un marco de respeto por el sujeto niño/niña - bebé con sus tiempos personales de maduración y desarrollo.

Teniendo en cuenta la creciente complejidad de las áreas del conocimiento y la especificidad disciplinar presente a lo largo del proceso educativo, se enmarca en el enfoque constructivista de la enseñanza que promueve aprendizajes significativos, considerando al niño/a la niña como prota-

gonista, poseedor de un estilo propio y activo de aprender. La educación en la primera infancia se implementa en base a propuestas lúdicas, con intencionalidad pedagógica, realizando intervenciones oportunas, valorando las iniciativas e hipótesis de niños y niñas como punto de partida para promover aprendizajes deseables.

La atención y educación de la primera infancia requiere de personas adultas comprometidas

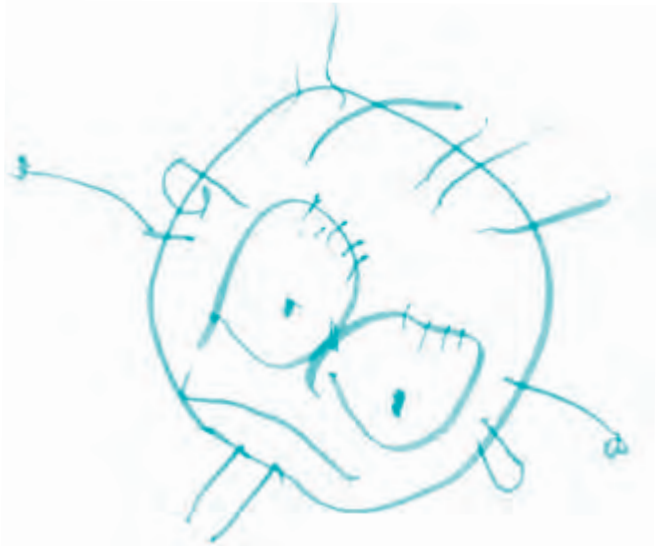
La atención y educación de la primera infancia requiere de personas adultas comprometidas que se constituyan en facilitadores del desarrollo y en promotores de los aprendizajes de niños y niñas, conociendo y haciendo propias las estrategias que lo posibilitan.

La atención y educación de la primera infancia en este tramo de la vida se concreta a partir de la conformación de comunidades con identidad propia. Requiere del intercambio y cooperación responsable entre familias, comunidades, instituciones y espacios destinados específicamente para ello, con un enfoque interdisciplinar donde todos aportan en pro del desarrollo y los aprendizajes. Entre otros espacios, se concreta en instituciones educativas con diversas modalidades de atención que actúan como centros de referencia.

Las personas adultas que, desde diversos roles, forman parte del centro educativo o del programa en que participa el niño/la niña deben constituirse como facilitadores del desarrollo y como organizadores de encuentros de aprendizaje, promoviendo la adquisición de valores y conocimientos por medio del establecimiento de vínculos afectivos y de

la promoción de exploraciones, experimentaciones e investigaciones del medio realizadas por niños y niñas.

La complejidad e integralidad de la atención y educación en este tramo de la vida requiere de una sólida formación específica tendiente, entre otros aspectos, al desarrollo de actitudes y competencias profesionales tales como: la disponibilidad emocional y física, la empatía, la observación, la escucha; incluyendo el desarrollo de habilidades que posibiliten abordajes interdisciplinares en el marco de la circulación de saberes.



3

PRINCIPIOS DE ATENCIÓN Y EDUCACIÓN DESDE EL NACIMIENTO A LOS SEIS AÑOS

Al implementar acciones de atención y educación dirigidas a la primera infancia, resulta fundamental considerar una serie de principios que se sustentan en una concepción del niño/a como ser potente y capaz, con iniciativa para actuar y conocer. Estos principios conforman una serie de postulados válidos a nivel general, que constituyen las ideas fundantes de la educación inicial, actualizadas en la época contemporánea con los aportes realizados por diversas investigaciones. Señalan un conjunto de aspectos que resultan fundamentales para la atención y educación de niñas y niños desde el nacimiento a los seis años y que ofician de orientadores para las familias y para las propuestas implementadas por diferentes organizaciones, espacios e instituciones.

Se presentan por separado para su mejor comprensión, pero en la práctica deben ser abordados de manera integrada y aplicados de forma permanente. Debido a su complementariedad, es imposible aplicar uno de ellos sin poner en juego los demás. Poseen gran importancia por su repercusión en el desarrollo humano de las personas y, por consiguiente, en el desarrollo social del país.

PRINCIPIOS

DE INTEGRALIDAD	La atención y educación de niñas y niños desde el nacimiento a los seis años requiere de un enfoque integral, de manera de satisfacer sus necesidades e intereses de una manera armónica y equilibrada. Implica dar respuesta a las necesidades de protección, cuidado, afecto, sostén, compañía; y al interés por explorar, actuar, conocer y aprender presente en niñas y niños pequeños.
DE PARTICIPACIÓN	Implica generar procesos de participación, que incluyan a niñas, niños, familias y comunidad como protagonistas, estableciendo vías de comunicación que garanticen la concurrencia coordinada de todos los agentes involucrados, compartiendo tareas y asumiendo las responsabilidades que a cada uno compete. Familias, instituciones y otros espacios que colaboran con la salud, la nutrición, la seguridad y la educación deben aportar lo mejor de cada uno para promover el bienestar integral de niñas y niños durante la primera infancia.
DE SINGULARIDAD	Es necesario reconocer la singularidad que está presente en cada ser humano desde el momento de su nacimiento. Todo niño/a es diferente en relación a sus intereses, estilos, capacidades, sentidos y ritmos de aprendizaje. El reconocimiento de esta individualidad resulta fundamental para el desarrollo de la confianza y la seguridad básica en el proceso de construcción de la autoestima. La singularidad de cada niño/a se hace posible y se desarrolla desde la primera infancia en relación con sus "otros significativos", es decir con aquellas personas que le resultan cercanas afectivamente.
DE RELACIÓN	La atención y educación en la primera infancia se basa en el establecimiento de vínculos y relaciones afectivas. Por ello es necesario promover interacciones significativas entre niñas y niños y con las personas adultas que conforman su entorno. La familia, las instituciones y los espacios de atención y educación son los lugares en los que niños y niñas establecen sus primeras relaciones sociales, donde encuentran múltiples y variadas experiencias que les permiten apropiarse de los valores que caracterizan la vida en relación.
DE AMBIENTE ENRIQUECIDO	La atención y educación en la primera infancia requiere de ambientes enriquecidos que potencien desarrollos y promuevan aprendizajes. Implica el cuidado por el ambiente físico junto con el desarrollo de un clima humano grato y acogedor. El enriquecimiento de los ambientes se aprecia en la calidad de las interacciones que logran establecer niñas y niños con las personas y con los elementos que conforman su entorno.

PRINCIPIO DE JUEGO	El juego es la actividad característica de esta etapa de la vida. Jugando, niños y niñas exploran, se entretienen, actúan, conocen, y aprenden de manera integral. La importancia que tienen las actividades lúdicas por sí mismas para los niños y niñas desde el nacimiento a los seis años plantea el desafío de preservar el carácter libre, ameno, natural, espontáneo y significativo que posee el juego en las diversas oportunidades de aprendizajes.
DE SIGNIFICADO	Toda propuesta de atención y educación para estas edades debe considerar los intereses que niños y niñas poseen a partir de sus vínculos con el entorno próximo, natural, social y cultural cargado de afectividad y significados. Se deben plantear situaciones de aprendizaje en las que niños y niñas pongan en juego sus conocimientos previos, aprovechando la riqueza y la naturalidad presente en su relación con el entorno del cual forman parte.
DE ACTIVIDAD	Los niños y niñas desde el nacimiento a los seis años son activos en el sentir, el hacer y el pensar. Desde que nacen, descubren su cuerpo, se desplazan libremente y exploran el espacio circundante con interés e iniciativa, de acuerdo a las posibilidades que le brindan las distintas fases del desarrollo. Desde pequeños, niños y niñas, acompañados por sus "otros significativos" deben contar con oportunidades para desplegar su libertad, imaginación, afectividad, ideas y creatividad en diferentes espacios y utilizando diversos materiales.
DE ESCUCHA	La atención y educación en la primera infancia requiere de personas adultas disponibles para considerar, reconocer y escuchar las diversas manifestaciones que niñas y niños realizan, desde su nacimiento, referidas a sus emociones, sentimientos, intereses e ideas. Se trata de una escucha activa, capaz de comprender los gestos, movimientos y otras señales del lenguaje preverbal, así como los mensajes expresados utilizando los lenguajes gráfico-plástico, musical y corporal junto con las expresiones del lenguaje verbal en sus diferentes fases de adquisición y desarrollo.
DE COMUNIDAD	Niñas y niños nacen y crecen en una comunidad de pertenencia en la cual transcurre su vida cotidiana y donde se manifiesta y construye su cultura. Las personas adultas ofician de mediadoras con el entorno y las oportunidades que el mismo brinda, favoreciendo el uso de diferentes espacios, el conocimiento de tareas y roles, de costumbres y tradiciones, promoviendo el encuentro de los diferentes escenarios por los que niños y niñas transitan.
DE CONTEXTUALIZACIÓN	Niñas y niños encuentran sentido a sus experiencias cuando se relacionan con su contexto. Las pautas, normas, planes, programas, proyectos, recursos destinados a la atención y educación en la primera infancia deben ser analizadas por las personas adultas para adaptarlos a la realidad de su contexto y dotarlos de pertinencia. De esta forma es posible preservar y atender la diversidad presente en todo grupo humano.
DE GLOBALIZACIÓN	Niñas y niños se interrogan acerca del mundo que los rodea, interesándose por conocer e involucrando en ello todo su ser. Asumen un rol dinámico, siendo protagonistas y constructores de sus propios aprendizajes. Es por ello que las propuestas educativas para la primera infancia deben integrar las disciplinas y los contenidos en situaciones que tengan sentido para niñas y niños, en el marco del enfoque globalizador de la enseñanza. Aunque sea posible definir algún énfasis, en esta etapa es difícil caracterizar los aprendizajes como pertenecientes a un ámbito disciplinar específico.

4

ORGANIZACIÓN DEL MARCO CURRICULAR



El Marco Curricular para niños y niñas desde el nacimiento a los seis años busca promover el desarrollo integral y potenciar la construcción de aprendizajes mediante el desarrollo equilibrado de un conjunto de competencias generales. Para su mejor manejo y comprensión se presenta organizado en cuatro grandes áreas, interdependientes y complementarias: Área del Conocimiento de Sí Mismo, Área de la Comunicación, Área del Conocimiento del Ambiente y Área del Bienestar Integral.

Las Áreas del Marco Curricular se organizan, a su vez, en diferentes Ejes que sintetizan las grandes líneas a partir de las cuales se agrupan una serie de Competencias Específicas que, en su conjunto, posibilitan el desarrollo de experiencias y la construcción de conocimientos en el área correspondiente.

Se describe cada Área y cada uno de sus Ejes y se explicita un objetivo que plantea los aspectos sustanciales que se desean favorecer. Las Competencias Específicas se presentan con criterio de complejidad creciente en relación a las etapas del desarrollo. Deberán seleccionarse con flexibilidad, dependiendo de la situación real de cada niño/a. De esta forma se explicitan, en una graduación relativa, los aprendizajes que es necesario potenciar en niños y niñas desde el nacimiento a los seis años de edad.

MARCO CURRICULAR		
COMPETENCIAS GENERALES		
ÁREAS	EJES	COMPETENCIAS ESPECÍFICAS
DEL CONOCIMIENTO DE SÍ MISMO	Corporeidad Identidad Autonomía Pertenencia	
DE LA COMUNICACIÓN	Expresión y creatividad Lenguaje pre verbal y verbal Lenguaje multimedial	
DEL CONOCIMIENTO DEL AMBIENTE	Contexto social y cultural Contexto natural Relaciones lógico-matemáticas	
DEL BIENESTAR INTEGRAL	Vida diaria en relación Convivencia Espacio-ambiente	

COMPETENCIAS GENERALES

Las competencias generales abarcan distintas áreas del conocimiento y se complementan entre sí. Constituyen las grandes orientaciones que se desean favorecer en relación al desarrollo y los aprendizajes, en los diversos contextos en los cuales transcurre la vida diaria de niñas y niños. Es necesario que sean consideradas en su conjunto y de forma permanente.

- Construcción de vínculos afectivos que favorezcan la interacción con diferentes personas y grupos, valorando y respetando la diversidad.
- Conocimiento de su propio cuerpo y sus posibilidades mediante la integración de experiencias sensorio-perceptivas y motrices en relaciones significativas con el entorno.
- Capacidad de sentir, expresarse y comunicarse mediante distintos lenguajes, disfrutando de situaciones lúdico-creativas.
- Desarrollo de la confianza, autoestima, identidad y autonomía en procesos progresivos de integración social.
- Desarrollo de la capacidad de observación y de la actitud exploratoria, investigadora y explicativa acerca de objetos, fenómenos y acontecimientos que forman parte de sus intereses.
- Descubrimiento, integración y valoración del entorno humano, natural y cultural, en el ámbito local, nacional y global, acorde a sus intereses.
- Desarrollo del lenguaje para comprender y ser comprendido, valerse por sí mismo en sus actividades habituales, expresarse y comunicar sus emociones, necesidades e ideas.
- Identificación, comprensión y apropiación de diferentes tipos de símbolos, signos y códigos significativos para sí mismo y su vida en relación.
- Descubrimiento, valoración y construcción personal de la lengua escrita, iniciando el proceso de apropiación de la escritura, a partir de su curiosidad, intereses y necesidades.
- Construcción de relaciones y nociones lógico-matemáticas en interacción con los objetos, y en contextos significativos, aplicando un lenguaje específico y pertinente de forma paulatina.
- Desarrollo progresivo de habilidades y actitudes que promuevan estilos de vida saludables avanzando desde el cuidado hacia el autocuidado.
- Descubrimiento, disfrute y recreación de las manifestaciones de las diferentes expresiones de la cultura uruguaya en interacción con otras formas de vida colectivas.
- Identificación creciente de prácticas, estados, características y condiciones personales y ambientales que contribuyen a la conservación de la salud mejorando la calidad de vida.
- Construcción progresiva de su ciudadanía en un marco de valores que contribuyan a la inclusión, la convivencia y el bien común.

ÁREA DEL CONOCIMIENTO DE SÍ MISMO

ÁREAS	EJES
DEL CONOCIMIENTO DE SÍ MISMO	Corporeidad Identidad Autonomía Pertenencia

Descripción del área

Las interacciones permanentes y continuas de niños y niñas en relación con su cuerpo, las personas, los objetos y los elementos del entorno les brindan ricas y variadas oportunidades de experimentar, descubrir y descubrirse, profundizando su autoconocimiento y favoreciendo su integración social.

Niños y niñas nacen dotados de posibilidades que en presencia de un otro sensible a sus necesidades los habilitan para relacionarse e interactuar con el entorno, conocerse y conocer. Su corporeidad le permite sentir, autorregularse, adaptarse al medio exterior y comunicarse con los demás seres humanos. Las primeras vivencias afectivas les ofrecen marcos adecuados para la adquisición de la seguridad básica sobre la cual construir el concepto de sí mismo y desarrollar su personalidad de forma creciente.

De esta forma van construyendo su identidad personal, con características, intereses, ritmos y estilos que les son propios. Es en el medio familiar, en continuidad con otros espacios e instituciones, donde niños y niñas experimentan y desarrollan su singularidad y su sentido de pertenencia, ampliando sus vivencias afectivas y aprendiendo a convivir al formar parte de grupos de referencia cada vez más amplios e integrados por otros significativos.

Objetivo del área

Promover en niños y niñas el conocimiento de sí mismos como seres singulares, mediante el desarrollo de sus habilidades corporales, socioemocionales e intelectuales, de su desenvolvimiento autónomo, de la construcción de su identidad personal y del sentido de pertenencia a diferentes grupos de referencia.

Eje corporeidad



Descripción

Comprende el conjunto de aprendizajes relacionados con el descubrimiento y despliegue de las posibilidades del cuerpo, integrando los aspectos físicos con los posturales, motrices, emocionales, sensorio perceptivos, cognitivos, sociales y culturales, construyendo la imagen de sí mismo, manifestándose y comunicándose con los demás.

Objetivo

Favorecer en cada niño/niña el conocimiento de su cuerpo y sus posibilidades, promoviendo el dominio progresivo de las capacidades que le permiten interactuar vivencialmente consigo mismo, con otras personas y con los objetos y elementos que conforman su entorno.

Competencias específicas

- Descubrirse a sí mismo mediante el libre movimiento de su cuerpo y la exploración sensomotriz, diferenciándose gradualmente de las personas y los objetos que conforman su entorno más inmediato.
- Desarrollar las posibilidades que le ofrecen sus sentidos mediante la observación atenta y la exploración activa de los ambientes a los cuales se integra.
- Construir su conciencia corporal, descubriendo las partes de su cuerpo y sus funciones a través del juego.
- Diferenciar las experiencias internas de su cuerpo y las que se producen fuera de él, favoreciendo la construcción de sí mismo.
- Conocer sus posibilidades psicomotrices realizando acciones de complejidad creciente demostrando iniciativa en diferentes situaciones.
- Afianzar sus posibilidades de desplazamiento y exploración del espacio disfrutando de sus conquistas, en entornos afectivos y seguros.
- Desplegar sus habilidades corporales adquiriendo destrezas que aumenten progresivamente su interacción con el ambiente y el conocimiento del mundo que lo rodea.
- Desarrollar progresivamente la coordinación viso-manual a partir de experiencias con diversos objetos en distintas situaciones.
- Afianzar el control, la lateralidad y el equilibrio postural en interacciones cada vez más ajustadas de su cuerpo en el espacio.
- Construir su imagen corporal mediante diferentes estrategias que le permitan reconocerse y representarse.

Eje identidad



Descripción

Comprende el conjunto de aprendizajes relacionados con la construcción de su singularidad, conociendo y apreciando sus características personales, diferenciando paulatinamente el “sí mismo” de los “otros”, afianzando las relaciones interpersonales, en procesos que involucran a personas adultas significativas y a sus pares.

Objetivo

Promover el proceso de construcción de la identidad personal por el cual niños y niñas desarrollan su autoestima, reconociéndose como sujetos en una trama vincular que los habilita progresivamente a ser parte de grupos más amplios.

Competencias específicas

- Comunicar mediante diferentes formas de expresión sus estados de ánimos, sus emociones y descubrimientos.
- Desarrollar gradualmente, en interacción con otros, estrategias auto reguladoras que le permitan desenvolverse en las diversas situaciones que se producen en la vida cotidiana.
- Identificarse paulatinamente como un sujeto singular y único con necesidades, intereses y capacidades que les son propias, diferenciando su “ser” en relación con los “otros”.
- Reconocerse con un nombre, con una imagen corporal, con ser niño/niña poseedor de determinadas habilidades, gustos y preferencias.
- Tomar conciencia progresiva de su identidad sexual a través de sus características corporales.
- Descubrir, en situaciones cotidianas, las características que lo asemejan y lo diferencian de los otros.
- Manifestar actitudes proactivas que le permitan expresar sus características y fortalezas personales.
- Reconocer los objetos relacionados con sus afectos y las pertenencias personales que lo identifican y le brindan seguridad.
- Descubrirse a sí mismo como sujeto de derechos al igual que los otros niños y niñas.

Eje autonomía



Descripción

Comprende el conjunto de aprendizajes relacionados con la adquisición gradual de confianza y seguridad, acorde a las posibilidades de cada fase del desarrollo, posibilitando una mayor capacidad de iniciativa e independencia creciente, cuidando de sí mismo y autorregulando emociones y conductas de forma paulatina.

Objetivo

Facilitar en niños y niñas la conquista de la autonomía progresiva para valerse por sí mismos en todos los planos de forma activa con la seguridad y la confianza necesarias para la exploración cada vez más compleja e interesante del entorno.

Competencias específicas

- Adquirir progresivamente sentimientos de seguridad y confianza en dinámicas de proximidad-alejamiento del adulto.
- Conocerse a sí mismo descubriendo sus posibilidades y explorando el entorno.
- Desarrollar confianza, seguridad y auto percepción positiva que le posibiliten asumir desafíos y conquistar nuevos logros, avanzando desde la dependencia hacia la progresiva autonomía.
- Expresar sentimientos, opiniones y sugerencias en situaciones de diversa índole, evidenciando una progresiva autonomía de pensamiento.
- Colaborar en actividades vinculadas a la higiene, alimentación, vestimenta, organización y orden, así como en otras tareas de la vida cotidiana de acuerdo a sus posibilidades.
- Manifestar iniciativa proponiendo juegos y actividades, sugiriendo formas de organizarlos y realizarlos de acuerdo a sus intereses.
- Establecer relaciones entre sus acciones y las consecuencias sobre sí mismo, los otros, los objetos y el entorno comprendiendo su implicancia en las mismas.
- Afianzar su autoestima a partir de la identificación de sus logros y fortalezas.

Eje pertenencia



Descripción

Comprende el conjunto de aprendizajes relacionados con “ser parte” de diversos grupos de referencia, familia, centro educativo, comunidad, en los cuales establece vínculos y comparte formas de vida, creencias, valores y prácticas desarrollando paulatinamente sentimientos de pertenencia a comunidades más amplias.

Objetivo

Fortalecer sentimientos de pertenencia del niño/niña a una familia y a otros grupos humanos con los cuales comparte y construye valores, costumbres y tradiciones generando lazos afectivos y sociales.

Competencias específicas

- Construir vínculos de apego con personas adultas significativas y próximas en un marco de seguridad y confianza.
- Identificarse con su familia como primer grupo de pertenencia, expresando emociones y sentimientos.
- Interesarse por las personas adultas, niños y niñas ampliando su red vincular.
- Desarrollar habilidades comunicativas y sociales formando parte de pequeños grupos con permanencia en el tiempo.
- Vivenciar e incorporar valores en situaciones de convivencia en la búsqueda del bien común.
- Conocer, respetar y valorar la diversidad existente en los grupos humanos.
- Respetar las necesidades y características de pares y adultos con los que comparte un tiempo y un espacio, construyendo acuerdos a partir de la convivencia.
- Desarrollar comprensión hacia otros y empatía en diversas situaciones cotidianas.
- Desarrollar y fortalecer actitudes de solidaridad, cooperación, compañerismo, amistad.
- Compartir eventos recreativos, encuentros y celebraciones culturales y tradicionales de su comunidad de pertenencia.
- Incorporarse a una sociedad nacional caracterizada por un espacio geográfico, una historia, un nombre, costumbres e idiosincrasia que la identifican.
- Interesarse por conocer otras culturas ampliando paulatinamente sus marcos de referencia.

ÁREA DE LA COMUNICACIÓN

ÁREAS	EJES
DE LA COMUNICACIÓN	Expresión y creatividad Lenguaje pre verbal y verbal Lenguaje multimedial

Descripción del área

Niños y niñas se expresan y se comunican por medio de diversos lenguajes, que emplean de modo integrado durante el juego y diversas interacciones. De esta forma van apropiándose de los medios que les resultan más adecuados para manifestarse como seres únicos, especiales y con capacidad de diálogo. A partir de la interacción con otros significativos construyen sentidos que les permiten la paulatina integración y relación socio-afectiva consigo mismo y con las personas que conforman su entorno.

La expresión y la comunicación son procesos muy importantes para el desarrollo. Es por ello que en el hogar y en otros entornos sociales resulta imprescindible la interacción oportuna, respetuosa y afectiva de los adultos referentes con los niños y niñas.

La comunicación en sus diversas manifestaciones involucra la capacidad de producir, recibir, interpretar y comprender mensajes.

Dentro de la dimensión comunicativa se identifican los lenguajes no verbales, verbales, expresivos y multimediales, herramientas privilegiadas que poseen los seres humanos para comunicarse entre sí. El creciente dominio de estos lenguajes posibilita en niños y niñas el desarrollo de la representación, la capacidad de comprender el mundo que los rodea y de influir en él, así como de expresarse, guiar y planificar la propia acción.

Objetivo del área

Promover la comunicación de niños y niñas mediante el desarrollo de los diferentes lenguajes y sus interrelaciones, favoreciendo la integración social y la expresión de emociones, deseos, sentimientos e ideas.

Eje expresión y creatividad



Descripción

Comprende el conjunto de aprendizajes relacionados con la comunicación de experiencias, emociones, sentimientos e ideas por medio de los diferentes lenguajes expresivos, interrogando, apreciando y representando el mundo con creatividad y desarrollando la sensibilidad estética.

Objetivo

Promover exploraciones sensorio-perceptivas y experiencias afectivas, sociales y cognitivas que habiliten y fomenten las potencialidades expresivas y creativas de los niños y niñas fortaleciendo su singularidad, su autoconfianza y su autoestima.

Competencias específicas

- Explorar y experimentar con su cuerpo y diferentes materiales descubriendo sonidos, aromas, colores, texturas y formas, manifestando interés y disfrute.
- Desarrollar la capacidad lúdica mediante experiencias de interacción corporal y sensorio-motoras con objetos, rondas, cantos, entre otros.
- Representar situaciones, acciones, deseos y sentimientos reales o imaginarios mediante la imitación, la creación y la recreación.
- Crear sus propias ambientaciones, organizando el espacio y los elementos que lo integran según sus proyectos y juegos, de acuerdo a sus intereses, imaginación y fantasía.
- Descubrir y ampliar los recursos expresivos de su propio cuerpo manifestándose libremente.
- Iniciar su progresiva integración al mundo de la comunicación sonora, percibiendo, explorando e imitando los sonidos de su entorno.
- Conocer las características y posibilidades sonoras que le ofrece su cuerpo, los objetos e instrumentos musicales sencillos.
- Expresarse por medio de la voz, el ritmo, las melodías, nanas y canciones.
- Disfrutar de creaciones a partir de palabras, rimas, cuentos, poemas, relatos, leyendas, trabalenguas, adivinanzas y refranes, entre otros.
- Expresar sus emociones, sentimientos e ideas en forma gráfico-plástica explorando las posibilidades que le ofrecen los diferentes recursos.
- Desarrollar su capacidad de representación simbólica mediante el dominio creciente de los materiales a favor de la creación.
- Sensibilizarse frente a sus propias creaciones, las de sus compañeros y las producciones artísticas y culturales de los ámbitos local, nacional, regional y universal.
- Identificar los aspectos expresivos característicos de su cultura de pertenencia en relación con otras.
- Integrar y combinar los lenguajes expresivos en proyectos que contemplen sus necesidades, características, preferencias e iniciativas.

Eje lenguaje pre verbal y verbal



Descripción

Comprende el conjunto de aprendizajes relacionados con la construcción de significados en interacción comunicativa con niñas, niños y personas adultas, desarrollando la gestualidad y adquiriendo gradualmente la lengua materna, utilizando ambos códigos con su riqueza de matices para pensar, producir, recibir e interpretar mensajes, conociendo algunas expresiones en otros idiomas.

Objetivo

Favorecer la progresiva ampliación de intenciones, contextos y contenidos de la comunicación utilizando los lenguajes pre-verbal y verbal en interacción con diversos interlocutores mediante gestos, sonidos, balbuceos, palabras, grafismos, dibujos y escrituras.

Competencias específicas

- Expresarse a través de señales y gestos corporales comunicando sus emociones, sensaciones, deseos e intereses referidos a personas y objetos de su entorno cotidiano.
- Comprender progresivamente la intención comunicativa de las personas con las que interactúa.
- Disfrutar del diálogo con otros incorporando de manera creciente las formas del intercambio lingüístico.
- Desarrollar la lengua materna expresándose de acuerdo a sus posibilidades, incorporando paulatinamente mayor vocabulario, mejor dicción y articulación.
- Verbalizar sus ideas, imágenes, acciones en procesos de representación simbólica y construcción del pensamiento.
- Descubrir paulatinamente las funciones y características de la lengua escrita a partir de sus intereses y curiosidades.
- Identificar progresivamente símbolos y textos escritos de uso social en contextos significativos.
- Producir sus propios signos gráficos y secuencias de los mismos, como aproximación a la escritura con diversos propósitos y diferentes diagramaciones.
- Comprender y expresar fonemas, palabras y frases simples de otra lengua, integradas en costumbres y prácticas de interés para los niños y en contextos lúdicos.

Eje lenguaje multimedial



Descripción

Comprende el conjunto de aprendizajes relacionados con la manipulación, conocimiento, análisis, reflexión y uso de diferentes recursos tecnológicos al servicio del juego, de la expresión y de la comunicación iniciándose en la alfabetización multimedial.

Objetivo

Favorecer la comunicación mediada por la tecnología en contextos de revalorización de los vínculos humanos utilizando diversos recursos multimediales.

Competencias específicas

- Experimentar formas de comunicación que se han utilizado en diferentes culturas y épocas con diversos recursos y materiales.
- Descubrir las características de los aparatos tecnológicos y los recursos multimediales que le resultan de interés, en entornos confiables y seguros.
- Comprender paulatinamente las posibilidades, funciones y lenguajes de los diferentes recursos multimedia.
- Identificar íconos, figuras, imágenes y sonidos característicos del lenguaje multimedial.
- Conocer y utilizar diferentes recursos tecnológicos en forma individual y en grupo de pares en función de sus intereses y proyectos.
- Crear mensajes en diferentes formatos acorde a las características del medio de comunicación a utilizar.
- Comunicarse a través de diferentes medios tales como: teléfono, cartas, fotos, videos e internet experimentando las posibilidades que ofrece la tecnología para relacionarse con otros.
- Seleccionar información pertinente, acorde a diversos propósitos: comunicativos, de registro, estético, entre otros.

ÁREA DEL CONOCIMIENTO DEL AMBIENTE

ÁREAS	EJES
DEL CONOCIMIENTO DEL AMBIENTE	Contexto social y cultural Contexto natural Relaciones lógico-matemáticas

Descripción del área

El ambiente natural, social y cultural constituye el gran medio en cual el niño/niña descubre, se asombra, se maravilla y hace sus primeras preguntas. Es allí donde siente, percibe y genera vivencias utilizando estrategias exploratorias para comprender y actuar sobre el entorno; elaborando hipótesis y explicaciones; proyectándose con intencionalidad. Se relaciona con personas, otros seres y objetos con interés, sensibilidad, curiosidad y respeto en procesos de creciente complejidad.

Es una fuente permanente de experiencias y aprendizajes donde niños y niñas descubren y comprenden el mundo natural, social y cultural estableciendo relaciones lógico-matemáticas en el plano de la acción. Se compone de un conjunto de factores, fenómenos y sucesos de diversa índole que, como un todo integrado, configuran el contexto donde tienen lugar sus interacciones desde el momento del nacimiento y en el que las mismas adquieren significado.

El entorno cercano es el escenario a partir del cual se generan las representaciones inmediatas que niños y niñas construyen sobre los fenómenos del mundo natural, social y cultural desencadenándose procesos de abstracción que posibilitan su acceso paulatino al plano simbólico, desarrollando su pensamiento y proyectándose a otros escenarios.

Objetivo del área

Propiciar la interacción exploratoria, creativa y afectiva de niños y niñas con el ambiente natural, social y cultural, complejo y cambiante, para favorecer el despliegue de su curiosidad, intereses y explicaciones.

Eje contexto social y cultural



Objetivo

Favorecer la comprensión de los roles de diferentes actores e instituciones sociales y culturales y de hechos significativos para las comunidades locales, nacionales y mundiales.

Descripción

Comprende los aprendizajes relacionados con sentirse parte de un contexto humano y físico al cual pertenece, asumiendo conocimientos y roles que le permitan interactuar, valorar, expresar y apropiarse de forma creativa de su cultura, respetando al mismo tiempo las de otros niños, niñas y comunidades.

Competencias específicas

- Descubrir la diversidad de familias, reconociendo las diferentes funciones y roles que desempeñan sus miembros.
- Reconocer personas e instituciones significativas de su entorno y su aporte a la vida en comunidad reconociendo los espacios y las señales que las representan.
- Conocer normas de convivencia de diferentes grupos sociales con los que interactúa y aplicarlas en forma pertinente.
- Asumir sencillas tareas y roles aportando al mejoramiento de la vida en comunidad de acuerdo a sus intereses e iniciativas.
- Participar en juegos y actividades de la vida cotidiana disfrutando de los mismos sin discriminación de género u otro tipo.
- Conocer algunos elementos significativos de su historia personal, familiar y comunitaria, así como sucesos relevantes de su país y del mundo.
- Reconocer cambios en las formas de vida y en el patrimonio de su localidad y su país a lo largo del tiempo.
- Distinguir características de los paisajes y las formas de vida en los contextos urbanos, rurales y costeros del Uruguay.
- Reconocer las características de su cultura participando de celebraciones familiares y comunitarias.
- Conocer expresiones, bienes artísticos y culturales que conforman el patrimonio nacional y el de otros pueblos.
- Conocer aspectos de la vida y obra de ciudadanos de nuestro país, la región y el mundo que han realizado aportes significativos desde distintos ámbitos.
- Valorar prácticas de la vida en democracia tradicionales de la sociedad uruguaya.

Eje contexto natural



Descripción

Comprende los aprendizajes relacionados con el desarrollo de la capacidad de descubrir, indagar, conocer y comprender elementos y fenómenos del mundo animal, vegetal y mineral; sus relaciones dinámicas con el entorno y las posibilidades de intervención de los seres humanos para cuidar el ambiente que habitan.

Objetivo

Promover el interés por descubrir, investigar, conocer y comprender el mundo natural y físico desarrollando habilidades de observación, de exploración, de experimentación y de cuidado del ambiente.

Competencias específicas

- Descubrir las características y diversidad de los seres animados y elementos inanimados que forman parte del medio natural.
- Comprender las diferentes relaciones e interdependencias que existen en la naturaleza entre los elementos y sus entornos.
- Descubrir e interpretar paulatinamente las relaciones causales de los fenómenos acorde al desarrollo de su pensamiento.
- Elaborar sus propias hipótesis basadas en las interrogantes que le plantea su relación con el entorno.
- Desarrollar actitudes propias de las ciencias partiendo de observaciones, ideas, explicaciones y argumentaciones sobre hechos y fenómenos.
- Adquirir conocimientos que le permitan construir las primeras nociones y pre-conceptos relacionados con la ciencia en estructuras cada vez más complejas.
- Organizar, interpretar y comunicar sus descubrimientos a través de diferentes formas de registro.
- Valorar las diferentes formas de vida del mundo vegetal y animal desarrollando actitudes de cuidado.
- Contribuir al desarrollo de ambientes saludables y descontaminados en su casa, en las instituciones, en su comunidad, en su país y en el mundo.

Eje relaciones lógico matemáticas



Descripción

Comprende los aprendizajes referidos al desarrollo de la capacidad de resolver situaciones problemáticas de la vida cotidiana que impliquen relaciones lógico-matemáticas y de causalidad, incorporando paulatinamente las nociones de espacio y tiempo.

Objetivo

Promover la construcción de relaciones lógico matemáticas favoreciendo su acción sobre los objetos que le permitan resolver problemas cotidianos e incorporar gradualmente el lenguaje matemático en sus actividades de juego.

Competencias específicas

- Descubrir atributos y propiedades de los objetos mediante la observación, manipulación y exploración de los mismos.
- Elaborar progresivamente la noción de permanencia buscando y localizando objetos y personas que se encuentran parcial o totalmente ocultos.
- Descubrir semejanzas y diferencias entre objetos de distintos tamaños, formas, colores y texturas.
- Establecer agrupaciones, relaciones de orden y correspondencias entre colecciones de objetos.
- Construir relaciones espaciales respecto de sí mismo, los objetos y otras personas incorporando paulatinamente la nominación adecuada.
- Resolver problemas y realizar cálculos sencillos y prácticos en situaciones de la vida cotidiana.
- Medir con instrumentos no convencionales y convencionales objetos y materiales de distinta composición.
- Emplear los cuantificadores muchos, pocos, algunos, menos, bastante, todos y ninguno avanzando paulatinamente hacia la comparación y el registro gráfico de cantidades.
- Identificar secuencias temporales en rutinas habituales y períodos de tiempos familiares e institucionales, incorporando paulatinamente las denominaciones correspondientes.
- Descubrir gradualmente propiedades geométricas de los cuerpos y figuras efectuando comparaciones que lo lleven a reconocer semejanzas y diferencias entre los mismos.
- Aplicar el lenguaje matemático en situaciones de la vida cotidiana y en sus juegos, representando cantidades con dibujos, signos y números.
- Anticipar situaciones a partir de la evocación de imágenes mentales distanciándose paulatinamente de la acción sobre los objetos

ÁREA DEL BIENESTAR INTEGRAL

ÁREAS	EJES
DEL BIENESTAR INTEGRAL	Vida diaria en relación Convivencia Espacio-ambiente

Descripción del área

Desde su nacimiento niños y niñas requieren de atención y cuidados que garanticen su subsistencia y desarrollo, en ambientes en los que se generen vivencias placenteras, sentimientos y sensaciones de seguridad, confort, satisfacción, comodidad y confianza.

Para ello es necesario asegurar determinadas condiciones materiales, emocionales y sociales imprescindibles para la atención y educación desde el nacimiento a los seis años y que en su conjunto conforman el bienestar integral. En el plano operativo, se traduce en una serie de prácticas que se deben instalar asegurando y favoreciendo el crecimiento y el desarrollo humano.

En la medida que niños y niñas avanzan en sus procesos de maduración y desarrollo, los requerimientos se modifican y las características del contexto se deben ajustar a ello. Las condiciones que garantizan el bienestar integral de las personas resultan esenciales desde la gestación y deben ser consideradas en continuidad en todos los tramos educativos y a lo largo de la vida.

Los cuidados son un conjunto de prácticas de atención y educación propias de cada cultura que incluyen múltiples dimensiones de lo humano. Se construyen y se reconstruyen en interacción entre familias, grupos de referencia, otros espacios e instituciones con el propósito de garantizar su coherencia y continuidad.

El desarrollo emocional y los cuidados primordiales de descanso, alimentación, protección se sustentan en vínculos estables con acciones oportunas, pertinentes y significativas sentando las bases para la vida en relación presente y futura.

En estos procesos, niños y niñas avanzan de acuerdo a sus posibilidades, reconociendo y ejecutando de forma paulatina una serie de acciones que le producen agrado, satisfacción y bienestar acompañados por personas adultas que identifican sus señales y facilitan oportunidades.

Objetivo del área

Garantizar la satisfacción de necesidades materiales, afectivas y sociales de niños y niñas en ambientes saludables, seguros y acogedores que garanticen su bienestar integral, fortaleciendo su confianza, curiosidad e interés, estableciendo relaciones significativas con personas adultas y pares.

Eje vida diaria en relación



Descripción

Comprende el conjunto de aprendizajes vinculados a la sensación de bienestar mediante la satisfacción de necesidades de la vida diaria, alimentación, higiene, descanso y prevención de riesgos, construyendo sus ritmos personales vitales en relación con otros.

Objetivo

Promover en niños y niñas la identificación y satisfacción de sus necesidades, favoreciendo los procesos de aprendizaje y autorregulación en acciones de su vida diaria relacionadas con las emociones, la alimentación, el descanso, la higiene, la seguridad personal.

Competencias específicas

- Desarrollar e integrar nuevas rutinas que le brinden seguridad y bienestar en función de su interés y disponibilidad.
- Conocer sensorialmente diversos alimentos en contextos naturales, adaptándose progresivamente a diferentes consistencias, sabores, temperaturas y formas de presentación.
- Adaptarse a las diversas formas y utensilios empleados en la administración de los alimentos.
- Identificar paulatinamente alimentos saludables incorporando prácticas responsables de consumo.
- Adquirir de forma progresiva y participativa el control de esfínteres, en acuerdo con las familias y considerando sus ritmos personales.
- Desarrollar progresivamente el autocuidado relacionado con el aseo, el arreglo personal, el vestir, conformando su imagen, integrando sus gustos y preferencias.
- Desarrollar actitudes de preservación de la salud comprendiendo paulatinamente su aporte a una mejor calidad de vida personal y colectiva.
- Regular momentos de vigilia y descanso en ambientes adecuados acorde a sus ritmos personales con el sostén y el acompañamiento del adulto.
- Autorregular progresivamente sus acciones, alternando momentos de mayor y menor intensidad en situaciones individuales y colectivas.
- Seleccionar y adaptar sus lugares de descanso acorde a sus intereses y posibilidades.
- Identificar en forma creciente situaciones que implican riesgos en distintos ámbitos y escenarios cotidianos.
- Adaptar su comportamiento a diferentes espacios incorporando pautas e identificando señales y prohibiciones relacionadas con la prevención de riesgo.
- Desarrollar actitudes de autocuidado relacionadas con la integridad e intimidad de su cuerpo, en su vínculo con personas adultas y pares.

Eje convivencia



Descripción

Comprende el conjunto de aprendizajes vinculados al desarrollo de relaciones interpersonales en procesos de interacción social en los que manifiesta sus gustos e intereses, estableciendo vínculos afectivos en un ambiente de disfrute, colaboración y respeto.

Objetivo

Favorecer en niñas y niños la inserción activa y placentera a los grupos sociales de referencia manifestando su singularidad en relación con otros en procesos crecientes de comprensión e incorporación de rutinas, pautas, reglas y límites.

Competencias específicas

- Establecer vínculos con personas adultas y pares que satisfacen sus diversas necesidades y contribuyen a la estabilidad de las relaciones.
- Sentirse reconocido y aceptado en su singularidad que manifiesta de diferentes formas.
- Incorporar nuevos gustos y preferencias a partir de sus múltiples vivencias en interacción con otros.
- Desarrollar actitudes de cooperación acorde a sus posibilidades, reconociéndolas e internalizándolas paulatinamente.
- Integrar a miembros de su familia en el desarrollo de diferentes actividades co-participando en la organización de espacios de encuentro.
- Organizar y participar en la creación de situaciones y momentos de la vida diaria que le resulten significativos y disfrutables.
- Desarrollar fortalezas y estrategias personales que le posibiliten resolver situaciones de la vida cotidiana.
- Desarrollar paulatinamente la autonomía en momentos de alimentación, higiene y sueño en un ambiente de disfrute, cooperación, intercambio y diálogo.
- Incorporar en los momentos de alimentación, higiene y descanso pautas co-construidas y compartidas socialmente.
- Reconocer progresivamente el sentido de las reglas y límites internalizando conductas de autocuidado en diferentes situaciones.

Eje espacio-ambiente



Descripción

Comprende el conjunto de aprendizajes relacionados con el respeto por los ambientes que habita, incorporando paulatinamente actitudes de corresponsabilidad e iniciativa en el cuidado, la organización, la preservación y la ambientación de los mismos.

Objetivo

Promover la internalización de conductas de cuidado y respeto por los diferentes espacios y ambientes en los que desarrolla su vida, habitando los mismos con iniciativa y creatividad.

Competencias específicas

- Identificar las características de los ambientes interiores y exteriores donde transcurre su vida cotidiana.
- Participar en sencillas acciones relacionadas con la organización y transformación del ambiente y el cuidado de objetos, plantas y mascotas.
- Incorporar pautas de orden e higiene que contribuyan al cuidado del ambiente.
- Desarrollar prácticas amigables con el ambiente cuidando los recursos naturales e identificando materiales que pueden reutilizarse.
- Aportar en la ambientación de los espacios en que participa, incorporando sus propias producciones y las de su cultura de pertenencia.
- Participar en la toma de decisiones que refieren a la dimensión estética del espacio en interacción con otros, desarrollando capacidades creativas y transformadoras.



ORIENTACIONES GENERALES PARA LA IMPLEMENTACIÓN DEL MARCO CURRICULAR

El carácter nacional del Marco Curricular para la atención y educación de niñas y niños uruguayos desde el nacimiento a los seis años, junto con la diversidad de planes, programas, espacios, estrategias y modalidades existentes, requiere para su adecuada implementación el planteamiento de criterios generales que orienten las acciones e intervenciones.

Niñas y niños del siglo XXI transitan por diferentes escenarios ya sean familiares o institucionales, interiores o exteriores, de carácter formal o no formal. En ellos desarrollan actividades de índole afectiva, social, cognitiva y psicomotriz.

Es necesario, entonces, explicitar un conjunto de factores interdependientes y de carácter sistémico a ser tenidos en cuenta por todos los programas y modalidades de atención y educación destinadas a niñas y niños desde el nacimiento a los seis años. Se trata de un conjunto de ideas directrices adaptables a diferentes contextos, estrategias y situaciones que apuntan a fortalecer, en cada caso, la calidad de la propuesta.

Estas orientaciones están dirigidas a las personas adultas y refieren a las actitudes que es necesario desarrollar y a las acciones que se tienen que realizar a fin de preservar la integridad física y el equilibrio emocional de niñas y niños en cumplimiento de sus derechos, garantizando el desarrollo pleno de sus potencialidades y propiciando los aprendizajes esperados.

Poseen el mismo valor, se aplican de forma integral y abarcan todas las edades comprendidas en este tramo de la vida. Las personas adultas podrán poner énfasis en alguno de ellos en función de la realidad de su contexto, del programa o modalidad de atención y educación a la que pertenecen, y de la fase del desarrollo en la cual niñas y niños se encuentren.

Algunos criterios que orientan la atención y educación en la primera infancia requieren ser tenidos en cuenta, especialmente, para los bebés durante el primer año de vida de manera de potenciar su rol como sujetos proactivos en relación a sus aprendizajes, considerando sus particulares características, proporcionándoles ambientes de bienestar.

5.1 Escenarios de atención y educación



La vida humana se manifiesta en interacción con el entorno. Los movimientos que realiza un recién nacido, sus risas y sus diversas expresiones surgen por sus sensaciones corporales internas y como reacción al ambiente que lo rodea compuesto por una serie de elementos exteriores que operan en conjunto y se influyen mutuamente. A medida que crecen, las iniciativas de los niños y niñas en interacción con el entorno se enriquecen y complejizan.

Los espacios que “habitan” los niños y niñas pequeños se presentan ante ellos como elementos vivos y dinámicos que comprenden y aprenden a compartir, participando de su construcción y transformándolos de forma creativa. La calidad del espacio-ambiente hace posible el despliegue del potencial que está presente en cada ser humano al favorecer y facilitar la expresión y el desarrollo de todas sus capacidades.

¿Qué significa “habitar” un espacio?

El ambiente humano constituye un factor clave para la vida de las personas. El desarrollo de la singularidad ocurre en relación con “otros”, requiriendo que ambos aspectos sean considerados en complementación para favorecer el desarrollo de cada niño/a como un ser pleno y unitario.

Un “espacio habitado” es una construcción colectiva que se modifica por la acción permanente de las personas. Para que los niños y niñas se sientan “habitantes” de un espacio, apropiándose personalmente del lugar, es necesario que le encuentren significado a partir de sus vivencias.

Un “espacio habitado” no refiere solamente a los aspectos físicos o materiales que lo componen o al volumen que ocupa el cuerpo en relación al movimiento que produce. Implica la proyección del cuerpo más allá de sí mismo, experiencia corporal que se extiende por el uso de los sentidos, la intuición, la memoria y el desarrollo de la afectividad. El “espacio habitado” se conforma y se modifica por la permanente interrelación con el cuerpo y sus vivencias. Las personas adultas acompañan y habilitan estos procesos con su función corporizante.

La sociedad del siglo **xxi** ofrece múltiples escenarios y nuevos actores que posibilitan potenciar los ambientes humanos de atención y educación de los niños y niñas pequeños. Es importante considerar las situaciones y oportunidades a partir de las cuales sea posible **generar un ambiente humano de gran confianza en las posibilidades de niños y niñas, en todos los planos; potenciarlos realmente, y que este pensamiento sea explícito y manifiesto para ellos. Se hace necesario expresarles que son niños y niñas creativos, inteligentes, sensibles, solidarios y con buenas ideas, y que ellos lo sientan como tal, en situaciones vinculadas con esas manifestaciones.**

(Peralta, 2002: 297)

Conformación de ambientes humanos acogedores y amigables

El ambiente humano está constituido por el entramado que se genera a partir de la interacción entre las personas, conformado por todo aquello que se dice, se hace y por el tipo de vínculos que entre ellas establecen. Implica la creación de un *clima*, entendido como el conjunto de circunstancias afectivas, vinculares, sociales, cognitivas que están presentes durante el desarrollo de una actividad. (Soto y Violante, 2008)

Cada individuo, desde el momento del nacimiento, despliega lo mejor de su singularidad en relación con los demás para beneficio propio y de los grupos sociales a los que pertenece, en interacción con el entorno que le brinda diferentes motivaciones.

Es necesario identificar, comprender y atender la diversidad que se encuentra presente en todo grupo humano, respetando las formas de sentir y conocer de cada niño/a, promoviendo el movimiento, la interdependencia y las interacciones.

Las personas adultas deben favorecer el interés de niños y niñas por explorar y conocer, el cual desplegarán en su máxima expresión en espacios de bienestar. Las acciones implementadas en este sentido constituyen la base de la formación humana que articula y otorga sentido al resto de los aprendizajes que caracterizan este tramo de la vida.

Un soporte afectivo y un sostén seguro promueven el desarrollo creciente de la autonomía para actuar, sentir y pensar. Genera en niños y niñas confianza para explorar, experimentar, probar, investigar, preguntar y preguntarse acerca de sí mismos, de otras personas y del mundo que los rodea. Esto se hace posible a partir del establecimiento de vínculos de calidad con personas adultas significativas, basados en relaciones afectuosas, estables y permanentes, y por el desarrollo de relaciones interpersonales con sus pares. De esta forma van descubriendo las posibilidades que les brinda el hecho de “estar con otros”, ampliando paulatinamente su curiosidad e interés por generar otras interacciones para establecer nuevas relaciones. Las personas adultas tienen la responsabilidad de propiciar ambientes humanos en los cuales participar, integrarse y colaborar resulte interesante y gratificante para todos, donde niñas y niños sientan que sus esfuerzos y logros se valoran. Se trata de generar ambientes estimulantes en los cuales los aprendizajes tengan sentido y las actividades resulten gratificantes, entretenidas y lúdicas.



Cada niño/a tiene el derecho de ser protagonista en ambientes amables en los que se sienta cómodo para actuar en función de su curiosidad, en los que encuentre personas adultas disponibles para acompañarlo en la búsqueda de

respuestas a sus inquietudes y en donde le resulte posible construir pautas de convivencia.

Es importante considerar las cualidades del espacio-ambiente desde el nacimiento a los seis años, pero muy especialmente durante el primer año de vida. El recién nacido es un ser expresivo, creativo, exuberante, vital que manifiesta abiertamente sus deseos de explorar y experimentar con los objetos y las personas que forman parte del mundo exterior.

Para desarrollar su “ser proactivo en relación al aprendizaje” los bebés durante el primer año de vida requieren de ambientes seguros, estables, cálidos, serenos, estimulantes, estéticos, predecibles, confiables, cómodos que les brinden posibilidades de movimiento y exploración.

El rol de las personas adultas en la atención y educación de la primera infancia

El vínculo a establecer entre las personas adultas, niños y niñas requiere ser pensado al implementar las diversas acciones e intervenciones que el mundo adulto proyecta para el delicado mundo de la infancia. Las primeras experiencias de integración, participación, cooperación y aprendizaje por las que transitan los niños y niñas pequeños se sustentan en el tipo de relaciones que experimentan en el transcurso de su vida diaria.

Las actitudes de las personas adultas con las cuales niños y niñas se relacionan influyen en la forma en que estos se sitúan en el entorno cercano primero y en los más distantes después. Por ello es importante propiciar acciones que contribuyan a que niños y niñas reciban afecto, sientan confort y seguridad, confiando en sus propias capacidades. El estado de bienestar general potencia las posibilidades de interacción de los niños y niñas pequeños con las personas que conforman su entorno en situaciones de intercambio y disfrutando de su compañía.

“Cualquier acto social adquiere en los más pequeños carácter de modelo, de pauta de conducta, de forma de actuar, de práctica de convivencia” (Anton, 2011:10). Esta afirmación da cuenta de la relevancia que tienen los vínculos que establecen las personas adultas con los niños y niñas pequeños durante la primera infancia en un mundo de relaciones.

Dichos vínculos han de establecerse en base al convencimiento de que los seres humanos son portadores de altas capacidades desde el momento del nacimiento, durante la primera infancia y

hasta la edad adulta, confiando en las posibilidades de cada niño/a, reconociendo sus intereses y sus saberes.

La primera infancia es la etapa de la vida en la que se sientan las bases para la conformación de la personalidad y del carácter, iniciándose el proceso de construcción del yo. En los primeros meses y años de vida, la supervivencia y el conocimiento del mundo requieren la compañía de un otro significativo.



Los niños y niñas pequeños son portadores de necesidades básicas de supervivencia que deben ser satisfechas y de derechos relacionados con sus necesidades vitales de ser cuidados, protegidos, recibir afecto, expresar su curiosidad e interactuar con el entorno en respuesta a sus motivaciones e intereses.

Los bebés durante el primer año de vida requieren del establecimiento de una relación afectiva-corporal con el adulto de referencia, traducida entre otras cosas por una gestualidad facial expresiva, un tono de voz cálido y ajustado, y un contacto físico que sostenga, anime y asegure, todo lo cual acompaña y enriquece los mensajes verbales.

La persona adulta que “acompaña” al bebé debe devolverle

sus acciones y sus logros con la mirada y la palabra, ofreciéndole seguridad afectiva. La palabra y la gestualidad del adulto resultan fundamentales en el reconocimiento de los logros de niños y niñas desde el nacimiento a los seis años, tanto en los aprendizajes individuales como en los grupales, al explicitarlos y elogiarlos de un modo cálido y amable. Debe facilitar, además, el reconocimiento de los sentimientos al verbalizar frente al niño/a lo que a él mismo le sucede y lo que le ocurre a los demás.

Resulta imprescindible contar con la presencia de personas adultas que desempeñen la función de asistir y educar, la que puede ser ejercida a partir de un lazo familiar o por el establecimiento de otros vínculos surgidos por la vida en sociedad (educadoras/es, docentes u otras personas adultas referentes). Esta función de *maternaje* puede ser cumplida de manera exclusiva por determinadas personas adultas y en un ámbito específico o puede ser compartida por más de una persona y en diferentes ámbitos. “El *maternaje* implica establecer (con niños y niñas) un vínculo previsible, regular, contenedor”

(Ynoub en Soto y Violante, 2008:108).

La atención y educación de la primera infancia ha estado históricamente a cargo de mujeres. En el momento actual constituyen una amplia mayoría, aunque cada vez son más los hombres que asumen tareas relacionadas con la infancia. Esto resulta beneficioso, en primer lugar, para los niños y niñas que se sienten atendidos y educados por personas de ambos sexos, pero también lo es para las familias, la comunidad y la sociedad toda debido al ejercicio efectivo de la igualdad entre los géneros.

La promoción de encuentros intergeneracionales resulta muy conveniente. El aumento de la expectativa de vida con mejores condiciones de salud nos devuelve la imagen de abuelos y abuelas activos y de bisabuelas y bisabuelos presentes en los grupos familiares. Estos cambios sociales, que operan de diferentes formas al interior de cada familia, ofrecen nuevas oportunidades para el establecimiento de relaciones vinculares afectivas con la primera infancia.

Características de los vínculos significativos

Es importante reflexionar acerca de la calidad del vínculo, señalando las cualidades requeridas en las personas que actúen como referentes que acompañan el desarrollo y los aprendizajes de niñas y niños pequeños.

El desarrollo humano es posible en el marco de los vínculos e interacciones que se establecen desde el momento mismo del nacimiento y aún antes. Los requerimientos de alimentación, higiene y descanso resultan tan relevantes como el sostén, la mirada y la palabra. Gestos, acciones y palabras constituyen el repertorio material y afectivo que

Una persona adulta significativa o referente es aquella que se encuentra en condiciones de cuidar, educar y proteger acompañando a los niños y niñas



a vivir su infancia en plenitud para, de esa forma, conocer, aprender y crecer. Es necesario y deseable que estas personas adultas se encuentren en el entorno familiar inmediato, pero se trata de una función que se extiende y se comparte con otros significativos más allá de la familia. Un vínculo resulta significativo cuando sostiene, apoya, contiene, cuida, acompaña de forma regular y previsible.

hacen posible la vida y la existencia.

En los bebés, durante el primer año de vida, resulta fundamental la presencia de adultos referentes estables, sensibles y disponibles física y emocionalmente que interpreten adecuadamente las señales que expresan los niños/as y respondan de forma apropiada.

Es necesario establecer vínculos que promuevan el conocimiento del mundo a través de los sentidos, con demostraciones de afecto y de confianza.

Las personas adultas que se relacionan con los niños y niñas pequeños han de ofrecerles la cantidad de dependencia

El reconocimiento del bebé como un ser con deseos e intereses propios es una actitud primordial en la relación que con ellos se establece. Esto implica respetar sus iniciativas, facilitando y cooperando con las mismas sin interferir o intervenir excesivamente haciendo “por ellos”.

necesaria para que se sientan seguros, confíen en sus posibilidades y se afirmen en su creciente autonomía. Las personas adultas actúan como mediadoras entre el niño/a pequeño, el mundo objetivado y la cultura. Desempeñan la función de facilitadores entre la curiosidad natural del niño/a, sus deseos de saber y el conocimiento existente. Han de estar informadas acerca de las características de esta etapa de la vida, siendo conscientes del carácter fundante de sus acciones las que el niño/a internaliza y hace propias de forma paulatina. Es importante que desarrollen sensibilidad hacia la escucha de las diferentes manifestaciones que niños y niñas realizan, mostrándose atentas a sus señales verbales y no verbales para intervenir de forma oportuna y pertinente, acompañándolos en los procesos de

La generación de ambientes humanos serenos, de colaboración, de búsqueda del bien común con espacios en los cuales a las personas adultas también les resulte agradable pensar y estar juntas contribuye a su cuidado y al sano desarrollo de los niños y niñas pequeños con los que se relacionan.

interpretación e internalización de los signos de su cultura. Es importante fomentar el trabajo en equipo, habilitando la participación organizada de otras personas adultas y la confluencia de diversos saberes en la compleja tarea de asistir y educar, estableciendo una convivencia ética construida a partir de la preocupación por las consecuencias que las propias acciones tienen para las otras personas, especialmente niños y niñas.



Comunidades que atienden y educan a la primera infancia



“En el contexto socio-cultural actual, junto con la familia y los educadores externos, debe participar en los aprendizajes de los niños y las niñas la comunidad entera en sus diferentes escenarios de vida, para una mayor riqueza de las experiencias de vinculación con la realidad”
(Peralta, 2002:173).

La comunidad es un ámbito de convivencia e interdependencia conformado por diferentes personas, grupos, organizaciones e instituciones que comparten un espacio- tiempo en el que desempeñan diversas tareas y responsabilidades en busca del bien común. Es un espacio compartido donde resulta posible desarrollar la libertad individual valorando la presencia del otro, aprendiendo a escuchar y compartir. El sentido de pertenencia a una comunidad se construye al participar de recorridos comunes. Participar implica comprometerse y asumir responsabilidades.

La atención y educación de la primera infancia convoca a un gran número de personas, espacios, grupos, organizaciones e instituciones que, en base a sus vínculos y acciones, conforman el ambiente en el cual transcurre la vida de una comunidad. La misma está integrada por los niños y niñas en un rol protagónico, sus familias y todos los actores comunitarios que cumplen distintas funciones y tareas en los espacios e instituciones del entorno, entre los que se encuentran educadores, docentes y otros técnicos y profesionales que trabajan por la atención y educación integral de la infancia. Todas estas personas, que directa o indirectamente están involucradas con la primera infancia, conforman una comunidad educativa en la que todos sus integrantes comparten el mismo propósito: contribuir con el pleno desarrollo de las potencialidades de niños y niñas favoreciendo sus aprendizajes.

Las comunidades que atienden y educan a la primera infancia llevan a cabo de forma proactiva acciones de coordinación entre las familias, diversos agentes, profesionales y técnicos con el propósito de aplicar de manera contextualizada las políticas integrales de carácter nacional o regional destinadas a la infancia. Al mismo tiempo, generan información acerca de su población infantil para socializarla, haciendo visibles los logros y las necesidades, contribuyendo de esa forma con el proceso de construcción de demandas responsables.

Este entramado de personas, espacios e instituciones deben establecer canales de comunicación con el propósito de acordar y explicitar los valores compartidos, asumiendo las responsabilidades que les competen en pro del respeto y cumplimiento de los derechos del niño/a. Para ello es necesario que las fronteras entre profesiones, disciplinas, espacios, organizaciones e instituciones sean percibidas como lugares de encuentro e intercambio. Se trata de establecer relaciones de reciprocidad comprendiendo la interdependencia de sus intervenciones, desarrollando su identidad con apertura al diálogo para construir preguntas, buscar respuestas y experimentar diferentes recorridos. Los vínculos que se establecen entre las personas adultas habilitan la confluencia de recursos y actúan de modelo para otras personas, niñas y niños.

La generación de sinergia corresponsable entre todas las partes, sumando esfuerzos y coordinando acciones, es posible cuando se logran establecer relaciones de cooperación, buena convivencia, reflexión profesional y técnica con el propósito de favorecer el sano desarrollo y los buenos aprendizajes de las niñas y niños pequeños de la comunidad a la que todos pertenecen.

Las diferencias propias del medio cultural del cual niños y niñas forman parte deben ser consideradas incorporando las vivencias y sentidos de su vida cotidiana a las acciones de atención y educación.

La comunidad es portadora de bienes culturales propios de su cultura local, la que requiere ser comprendida, enriquecida y renovada por las nuevas generaciones. Los centros de atención y educación para la primera infancia, los educadores, maestros, técnicos, profesionales y las otras personas adultas que los componen tienen la responsabilidad de dinamizar los procesos de participación comunitaria, estableciendo un diálogo fluido con las organizaciones del barrio para comprender las características del contexto.

“Se entiende por cultura un conjunto relacionado y acumulativo de creaciones ideacionales y materiales, que han sido producidas por una comunidad en respuesta a un sistema de necesidades, y que al ser seleccionadas a través de una práctica histórica se constituyen como patrimonio social significativo para su funcionamiento, por lo cual son transmitidas, empleadas y modificadas en una perspectiva dinámica

(Peralta, 2002: 232).

Cuando los niños y niñas investigan y conocen las características de la comunidad que integran, participan de forma activa en la creación y cuidado del “ambiente cercano” que les resulta propio. De esa forma se sienten ciudadanos activos que “forman parte” de una comunidad democrática que promueve el desarrollo de cada individuo en relación con los demás.



El acompañamiento y la participación de las familias

El niño/a no puede ser considerado de forma aislada porque forma parte de una estructura familiar en la que transcurre su vida diaria y construye su historia personal. Su familia le otorga identidad y lo inviste de un primer soporte afectivo que resulta relevante para su integración social. La familia es el primer núcleo formativo del niño/a; sus integrantes, los primeros agentes educativos.

El diálogo establecido entre las familias y otras personas, espacios, programas y modalidades de atención y educación en primera infancia resulta ventajoso para todas las partes, pero muy especialmente para niños y niñas.

Las acciones de atención y educación dirigidas a la primera infancia adquieren mayor sentido cuando cuentan con el acompañamiento y la participación de las familias de los niños y niñas a quienes se destinan. Es necesario establecer



criterios de atención y educación comunes, complementando los saberes de los que son portadoras todas las partes.

Las relaciones interpersonales generan, de forma consciente o inconsciente, sentimientos y emociones que las facilitan o dificultan. El vínculo entre las familias y las otras personas con las que comparten la atención y educación de sus hijos/as no está exento de ello. Resulta necesario generar ambientes humanos que faciliten los canales de comunicación habilitando la participación de las familias en un clima de convivencia armónico.

Las relaciones vinculares se construyen en interacción. Por lo tanto, el desarrollo de buenos vínculos entre las familias y los demás integrantes de la comunidad educativa debe ser intencional y constituye una responsabilidad compartida. Es una relación que oficia de modelo para niños y niñas. La misma ha de establecerse en un marco de respeto, confianza y equilibrio apostando al aprendizaje mutuo para poder afrontar de la mejor manera el reto de atender y educar a las nuevas generaciones.

Las funciones y competencias de cada una de las partes deben estar bien definidas de manera de no confundir los roles, sumar esfuerzos y complementarse. De esta forma será posible avanzar en la planificación y concreción de proyectos compartidos.

Las familias necesitan ser acompañadas sintiéndose protagonistas en la crianza de sus hijos/as con derecho a participar de las acciones de atención y educación que a ellos se dirigen. Ha de promoverse su participación responsable la que puede y debe ser enriquecida en continuidad con las personas, los espacios, modalidades y programas que forman parte de la comunidad educativa.

Es necesario abrir canales de comunicación entre todas las partes con el propósito de intercambiar información y construir miradas compartidas. Tener un conocimiento amplio

del niño/a favorece la adecuación y coherencia de las acciones e intervenciones.

Las familias proveen a los demás integrantes de la comunidad educativa de información valiosa acerca del niño/a, la que se complementa con el aporte de otros actores, técnicos y profesionales. Estos deben procurar la mayor claridad y complementariedad al comunicarse con las familias, de manera que estas comprendan el sentido de sus mensajes, así como la importancia de actuar tempranamente y en prevención. Es en el ámbito familiar donde las acciones de atención y educación pueden llevarse a cabo con un enfoque individual.

Los diferentes espacios, modalidades y programas de atención y educación han de considerar, respetar y atender la diversidad de estructuras familiares, los tiempos propios de cada familia y las características de sus culturas de pertenencia.

“Prestar atención a la variedad de necesidades de las familias significa organizar un servicio que garantice la suficiente flexibilidad y modularidad para afrontar un repertorio vasto y heterogéneo de necesidades”
(Quinto Borghi, 2007:66).

Por ello es importante conocer y comprender las pautas de socialización familiar, sus estilos de vida y los problemas reales del medio en el que transcurre su cotidianidad, de manera de generar un diálogo en el que se compartan y se construyan significados.

Las personas adultas que se vinculan con bebés durante el primer año de vida deben considerar los patrones de crianza de cada familia, de manera de incorporar costumbres asociadas a la satisfacción de sus necesidades procurando la coherencia entre las acciones en la búsqueda del bienestar integral.

Es responsabilidad de los agentes sociales y educativos acompañar a las familias en la comprensión de las necesidades afectivas y cognitivas de los bebés durante el primer año de vida, ayudándolas a construir una mirada positiva del niño/a y de sus fortalezas, lo que favorece su desarrollo y potencia sus aprendizajes.

La concurrencia de un niño/a pequeño a una modalidad o programa de atención y educación dispara un proceso dinámico de integración familiar que se produce mediante una serie de fases sucesivas con el propósito de “*entrar a*

formar parte de...”. Es por eso que, junto con el ingreso del niño/a, se ha de considerar el ingreso familiar procurando establecer, desde el inicio, vínculos de confianza y seguridad. (Guerra, 1994). Los centros de atención y educación para la primera infancia complementan la acción de las familias, acompañándolas y apoyándolas en su importante función, pero sin sustituirlas. Familias, maestros y educadores son corresponsables de atender y educar a los niños y niñas pequeños.

Las comunicaciones establecidas entre las familias y las modalidades o programas de atención y educación pueden ser formales e informales, icónicas, verbales y escritas. Lo importante es que, cualquiera sea el tipo de comunicación a establecer, se realicen desde una postura horizontal, considerando la realidad de cada familia y su contexto, respetando sus saberes y convocándolas a la participación efectiva.

Los cambios ocurridos en las instituciones, las familias y las comunicaciones del siglo XXI requieren, y al mismo tiempo posibilitan, innovaciones en este campo las que deben implementarse con criterios de profesionalidad. Han de estar guiadas por el único propósito de compartir y hacer visibles a la sociedad en general las potencialidades presentes en niños y niñas, la riqueza del mundo infantil y la responsabilidad compartida que implica la atención y educación de las nuevas generaciones.

Las propuestas implementadas para bebés durante el primer año de vida requieren de la comunicación diaria entre maestros o educadores y sus referentes familiares. Los contenidos han de tener relación con las actividades cotidianas así como con los acontecimientos relevantes y novedosos de la jornada. Es importante establecer criterios comunes en relación a temas como alimentación, salud, pautas de crianza en instancias individuales y/o grupales.

Los espacios, programas y modalidades de atención y educación para la primera infancia, los educadores, maestros, técnicos y profesionales que los integran han de dinamizar los procesos de participación de las familias en la vida comunitaria. Las mismas han de ser orientadas, adecuada y respetuosamente, en **acciones de prevención** hacia la consulta con otros servicios y profesionales cuando se observen dificultades en el desarrollo y/o los aprendizajes de niños y niñas. La coordinación entre los diversos servicios es de vital importancia dado el carácter intersectorial de las acciones e interacciones en esta etapa.

Los centros en los cuales se desarrollan programas y mo-



dalidades de atención y educación para la primera infancia cumplen un rol de relevancia como lugar de encuentro, interacción y relacionamiento entre los ciudadanos. Conforman en sí mismos una pequeña comunidad, inserta en otra más amplia. Es necesario que practiquen y promuevan la participación de las familias y las coordinaciones interinstitucionales e intersectoriales, generando acciones complementarias que favorezcan la educación y la atención integral de la población infantil. Se ha de procurar el encuentro activo con otras organizaciones e instituciones mediante coordinaciones focales, participaciones en redes, etcétera.

Las puertas del centro educativo deben permanecer abiertas a las buenas prácticas de cuidado, prevención, atención e intervención implementadas en las familias, en otros espacios y desde otros sectores para beneficio de la infancia. Favorecer la integración implica el establecimiento de relaciones de confianza y un diálogo fluido que posibilite la construcción de estrategias comunes y la definición de un conjunto de acciones a implementar.
(Duprat y otros, 1977).

Las interacciones de niños-niñas entre sí



La vida en comunidad le brinda a niños y niñas la posibilidad de relacionarse con personas adultas pero también con sus pares. Interactúan entre ellos al interior de la familia y al compartir espacios públicos tales como plazas, parques, comercios, clubes, etcétera.

Las familias han de ser conscientes de la importancia de ofrecerles a niños y niñas nuevos y diversos contextos relacionales donde ejercitar y desarrollar sus capacidades comunicativas.

Hasta el segundo año de vida prima el vínculo con la persona adulta significativa, el juego individual y paralelo con sus pares. Se contactan entre ellos a través de la mirada, los gestos, el tacto, el intercambio de objetos, el balbuceo y un incipiente lenguaje iniciándose el desarrollo paulatino de la empatía.

Aproximadamente a los tres años de edad, y aún antes, niños y niñas han adquirido mayor autonomía, afirmado su identidad y seguridad. Demuestran interés por agruparse para jugar con sus pares en pequeños grupos, lo que hacen naturalmente.

Las relaciones entre pares adquieren continuidad y se profundizan si el niño/a ingresa a un espacio, programa o modalidad de atención y educación donde encuentra oportunidades para ampliar y enriquecer sus vínculos afectivos y sociales.

Conformación de grupos en las modalidades y programas de atención y educación

Existen algunos criterios a considerar para organizar los grupos de niños y niñas en las diferentes modalidades y programas de atención y educación. En primer lugar, que la coeducación entre los sexos es de aplicación en educación de la primera infancia desde sus orígenes en el mundo, al concebir la relación entre niños y niñas como algo natural. En el momento actual es necesario resignificar este postulado avanzando hacia una educación basada efectivamente en la igualdad de géneros.

Otro criterio a considerar en la organización de grupos refiere a la limitación de la cantidad de niños y niñas de manera de garantizar una adecuada relación adulto-niño/a y niños/as-niños/as en pro de la seguridad y la calidad de las interacciones.

Para establecer la cantidad deseable de niñas y niños por grupo se tienen en cuenta fundamentalmente dos criterios:

- el nivel de desarrollo, considerando que a menor edad se requieren grupos menos numerosos y una relación adulto niño/a más ajustada.
- las características del espacio físico con que se cuenta, considerando que los niños y niñas necesitan moverse, expresarse con su cuerpo y desplazarse libremente.

En un grupo que cuente con un número apropiado de niños y niñas y con la cantidad de personas adultas necesarias los contactos personalizados y el vínculo entre iguales se favorece, compartiendo intereses y desarrollando actitudes de cooperación y empatía.

Los grupos de niños y niñas pueden organizarse de la siguiente manera:

- **Organización horizontal u homogénea:** considera la proximidad existente en los niveles de desarrollo de niñas y niños intentando que se conjuguen intereses y respuestas similares. En estos casos se tiene en cuenta, generalmente, la edad cronológica con límites no superiores a un año. En los grupos de bebés durante el primer año de vida se consideran las edades en meses.
- **Organización vertical, heterogénea o familiar:** integra en el mismo grupo a niños y niñas de edades cronológicas distantes. En estos casos, la interacción entre pares que se produce es similar a la que ocurre al interior de las familias entre hermanos/as y primos/as, por ejemplo. Este tipo de organización del grupo amplía y complejiza las vivencias sociales, cognitivas y personales. Suele implementarse de forma permanente en poblaciones con poca cantidad de niños y niñas, como es el caso de las zonas rurales, por ejemplo. De ser posible, resulta conveniente considerar las edades en años y meses para acercar los niveles de maduración y desarrollo, procurando similares intereses.
- **Organización mixta:** combina las dos anteriores aprovechando las ventajas que tienen ambas. En un momento de la jornada, niños y niñas se organizan por niveles dentro de un mismo grupo o se promueve el encuentro de grupos de edades diferentes. (Peralta, 1996:41)

Decidirse por una u otra de estas formas depende de los aspectos que se deseen favorecer. Lo importante es que los maestros y educadores tengan conciencia de estas posibilidades y lo que implica cada una de ellas para aplicarlas con pertinencia.

La participación periódica de grupos de niños y niñas de diferentes edades, procedentes de otros espacios, modalidades o programas presentes en la zona, así como de aquellos que se encuentran al cuidado exclusivo de su familia,



amplía los vínculos sociales propios de la infancia.

Decidida la forma de organización permanente del grupo es posible pensar diferentes agrupamientos durante la jornada diaria, acorde a las actividades que se vayan a realizar y a las interacciones que se deseen promover. Un ambiente enriquecido propicia diferentes formas de organización del grupo habilitando la participación activa de niños y niñas teniendo en cuenta sus iniciativas y decisiones.

Las diferentes formas de agrupamiento que se pueden propiciar durante la jornada diaria son:

- **Atención individual:** hasta los dos años de edad predomina la atención individual del niño/a en estrecha relación con la persona adulta de referencia. A medida que los niños y niñas crecen este tipo de vínculo se reserva para ocasiones en las que es necesario personalizar una intervención, establecer un acuerdo o contrato con un niño/a en particular y acompañarlo a la distancia respetando un momento de privacidad.
- **Pequeño grupo:** es el tipo de agrupamiento preferido por los niños y niñas a partir de los dos años aproximadamente, el que utilizan cuando juegan libremente. En el pequeño grupo sienten que pueden emprender algo en común con sus pares con mayor facilidad de interacción y negociación que en el gran grupo. Cuando se organizan ellos mismos las agrupaciones son, generalmente, momentáneas o móviles. Los maestros y educadores pueden utilizar este tipo de agrupamiento de manera móvil y/o fija según la actividad a realizar y los aprendizajes que se desean favorecer.
- **Grupo total:** la conciencia de que pertenecen a un grupo con personas adultas referentes y un espacio compartido que los une, brinda seguridad y estabilidad a los niños y niñas pequeños. Aproximadamente a partir de los

dos años empiezan a ser más frecuentes los momentos de organización grupal. Es por ello que, entre los 3 y los 6 años de edad, las actividades grupales, intercaladas con otras formas de agrupamiento, resultan muy apropiadas. Niños y niñas sienten satisfacción al compartir con sus pares ideas, juegos, dudas, certezas, intereses, preguntas, búsquedas, temores, alegrías... En este tipo de agrupamiento es importante contar con tiempos para que todos los miembros del grupo se sientan integrados, encontrando espacios para opinar, ser escuchados, decidir y hacer.

- **Agrupamientos inter-nivelares:** en los grupos organizados de forma horizontal u homogénea es conveniente plantear de forma periódica agrupamientos inter-nivelares. El encuentro de niños y niñas de diferentes grupos y edades les permite asumir otros roles. En estos casos, las dinámicas del grupo se modifican, surgen situaciones nuevas e interesantes, se favorecen las relaciones con otras personas adultas y la cooperación y la negociación entre pares. Este tipo de agrupamiento requiere del trabajo en equipo entre maestros y/o educadores para planificar la propuesta.

Otras formas de comunicación



Niños y niñas se desarrollan y aprenden en ambientes presenciales y no presenciales, en un mundo con horizontes modificados y difuminados, donde lo local y lo global dialogan de forma permanente. Junto con las personas adultas se encuentran expuestos a una gran proliferación de lenguajes multimediales que generan nuevas formas de interacción-comunicación y cambios sustanciales en la concepción del espacio y del tiempo. Los recursos tecnológicos facilitan, entre otras cosas, el diálogo respetuoso con diversidad de culturas, conociendo y comprendiendo las diferencias étnicas y lingüísticas que están presentes en la

sociedad humana. De esta forma, niños y niñas desarrollan su identidad junto con el sentido de pertenencia a un mundo culturalmente rico y complejo.

La multiplicidad de lenguajes, incluidos los diversos medios de comunicación y la tecnología, ingresa a las familias y a los espacios, programas o modalidades que atienden y educan a la primera infancia.

La cultura, que no es estática sino dinámica, demanda que desde la primera infancia se incorpore el inter-juego entre lo local y lo global, entre la cultura planetaria y la diversidad de culturas, capitalizando a su favor el uso de diversos mediadores: computadoras, internet, cámaras fotográficas digitales, video cámaras, teléfonos celulares, etcétera. Estos recursos han de ser explorados para conocer sus posibilidades lúdicas y creativas. Utilizados de manera oportuna y pertinente, no solo agregan y suman, sino que multiplican porque permiten innovar llegando a creaciones que resultan imprevisibles. Su incorporación se debe realizar en diálogo con los lenguajes expresivos, no verbales y verbales que caracterizan esta etapa de la vida enriqueciendo la comunicación humana mediante el uso de múltiples lenguajes.

Las personas adultas tienen la responsabilidad de oficiar de mediadoras intentando que niños y niñas se relacionen con las herramientas tecnológicas como usuarios responsables. De esta forma resulta posible prevenir situaciones extremas de uso en las que pueden caer debido a su indefensión frente a un creciente lenguaje multimedial que los atrae y atrapa.

Estos contextos actuales de comunicación e interacción que se han complejizado colocan en primer plano a las personas adultas que participan y toman decisiones en los diversos medios de comunicación.

“Modelos de comportamiento, de lenguaje, formas de caminar, vestir, reaccionar, entre otros, son dados intensamente a través de la televisión, como igualmente a través de imágenes impresas y emisiones radiales... Un somero análisis de los contenidos que se entregan, nos evidencia que, por lo general, se destacan incluso en los supuestos programas infantiles altos niveles de agresividad, de estímulo al consumismo, a adoptar modos de ser ajenos a la idiosincrasia y cultura locales, etc.

Por los motivos señalados, es que aparece como fundamental visualizar a las personas que están a cargo de estos medios como agentes que deben ser, de alguna manera, incorporados al currículo, de modo que estos recursos, con todo el trasfondo de inversión social que tienen, se conviertan realmente en un factor coadyuvante de esta labor educativa común, que es la formación de las nuevas generaciones”.

(Peralta, 1996: 55)

5.2 Los espacios de atención y educación

El espacio físico tiene para la primera infancia una especial relevancia por tratarse de una etapa de la vida cuyos aprendizajes son fundamentalmente activos, producto de la interacción vivencial con un entorno real que ofrece variadas posibilidades.

El desarrollo y los aprendizajes de las niñas y niños pequeños deben ser comprendidos en relación con los ambientes en los cuales transcurre su vida cotidiana. Un espacio bien organizado y funcional brinda a niños y niñas múltiples oportunidades de exploración y juego en respuesta a su natural curiosidad.

Con el término *espacio* nos referimos a los aspectos físicos, organizativos, funcionales y estéticos que, en un todo inseparable con el ambiente humano, conforman el contexto en el cual niños y niñas se desarrollan y aprenden. El ambiente físico se relaciona con la estructura edilicia, sus dimensiones, su funcionalidad, la iluminación, la ventilación, los espacios exteriores, las características, uso y disposición del mobiliario, los objetos y otros recursos materiales.

Las personas adultas pueden organizar intencionalmente el espacio, seleccionando y distribuyendo de determinada manera los elementos que lo componen, favoreciendo el desarrollo y potenciando aprendizajes, garantizando el bienestar integral de niñas y niños.



Diversidad de espacios de desarrollo y aprendizaje

La sociedad del siglo **xxi**, compleja y rica culturalmente, ofrece diversos entornos para el aprendizaje. La vida diaria de niños y niñas transcurre en su hogar, en el barrio y sus diferentes servicios, en la comunidad, en los programas y modalidades de atención y educación, en la ciudad, y en otra multiplicidad de ambientes exteriores o interiores, transitorios o permanentes. En compañía de personas adultas y de pares, mientras crecen, niños y niñas transitan por estos espacios físicos que los contienen y motivan.

El hogar y los centros de atención y educación son, en esta etapa de la vida, los espacios interiores permanentes en los cuales niñas y niños pasan la mayor parte del tiempo. Sintiendo seguros y acompañados satisfacen en estos entornos sus necesidades de alimentación, higiene y descanso; se expresan, descubren y juegan. Es importante reconocer que estos espacios pueden ser transformados para incluir a niñas y niños de acuerdo a sus diferentes capacidades y enriquecidos con la intención de promover más y mejores interacciones en ambientes acogedores, motivadores, seguros y confiables.

Entre los espacios interiores y transitorios que niños y niñas utilizan periódicamente y que están disponibles para ellos encontramos: la policlínica, el consultorio médico y odontológico, las bibliotecas y videotecas, los pequeños comercios, supermercados y grandes centros comerciales, los museos, salas de exposiciones, galerías de arte, centros culturales y talleres de artistas o artesanos, los teatros, el planetario, los clubes deportivos, los gimnasios y las piscinas cerradas, entre otros.

Los espacios exteriores también pueden ser permanentes o transitorios. Entre los permanentes se encuentran el entorno cercano al hogar como las calles, veredas y ferias; y los espacios al aire libre, como los rincones infantiles implementados por la comunidad y en el programa o modalidad de atención y educación. Entre los transitorios se encuentran aquellos espacios externos ubicados en otras comunidades urbanas, costeras o rurales tales como plazas, parques, áreas verdes, huertas, granjas, playas, médanos, sierras, zoológicos, zonas de esparcimiento, etcétera.

Por sus características, los espacios exteriores constituyen un recurso que genera en niños y niñas nuevos intereses y diversas oportunidades para aprender a partir de sus experiencias en con-

textos variados, significativos y actuales.

El ambiente rural ofrece estímulos que, al igual que la zona costera, favorecen el contacto de niños y niñas con los elementos del medio natural. Por otra parte, el ambiente urbano, con su arquitectura, sus calles, plazas, monumentos y veredas permite que niños y niñas aprecien diversidad de materiales, técnicas, estilos, ornamentaciones y edificios de diferentes épocas. A esto se agregan los comercios, los medios de locomoción, los centros culturales.

Ante el proceso creciente de urbanización que afecta nuestro país, compete a las familias y educadores promover el contacto de niños y niñas con la naturaleza, aprovechando también las oportunidades para explorar y conocer lo que ofrecen las ciudades.

Existen movimientos a nivel mundial que abogan para que las autoridades de gobierno, en diálogo con otros actores, consideren el diseño y la organización urbana en términos de infancia.⁷

“Las ciudades se han adaptado más a las exigencias de los coches que a las de las personas; por eso, se han convertido en lugares peligrosos e inhóspitos. Los niños, al perder las ciudades, han perdido la posibilidad de vivir experiencias necesarias para ellos, para su correcto desarrollo, como el juego, la exploración, la aventura. Las ciudades, al perder a los niños, han perdido seguridad, solidaridad, control social. Los niños necesitan a la ciudad; la ciudad necesita a los niños.”

(Tonucci, 2009:1)

Promovidas en familia, en los programas y modalidades de atención y educación o en la comunidad, niños y niñas se enriquecen con las experiencias directas de exploración del entorno, las que deben ser planificadas tomando las precauciones necesarias que garanticen el disfrute y la experi-

Es necesario que las personas adultas sean conscientes que los entornos en los que se produce el desarrollo y el aprendizaje cambian y se amplían a medida que los niños y niñas crecen. A su vez, los niños y niñas se desarrollan y aprenden conforme cambian y se amplían los entornos en los que participan.

mentación en un marco de confianza y seguridad.

Actualmente también resulta posible conocer ciudades lejanas, sus paisajes, sus museos, y otros lugares explorando el espacio virtual. Todos estos recursos extienden el hogar y los programas y modalidades de atención y educación más allá de las paredes posibilitando el contacto de niños y niñas con diversas manifestaciones de la sociedad del siglo **xxi**.

El ambiente también educa

En función de la relación existente entre la calidad del espacio y los aprendizajes que en él se producen, el ambiente físico es concebido como un laboratorio, una superficie reflectante, un educador.

Se requiere una mayor apertura de las familias, los maestros y educadores hacia los diversos escenarios y agentes educativos que conforman el mundo en el que niños y niñas viven y crecen. En su conjunto, les ofrecen variadas oportunidades de aprendizaje y de conocimiento. A su vez, los responsables de organizar estos espacios tienen que comprender que las niñas y niños pequeños forman parte de sus visitantes habituales y que resulta imprescindible tenerlos en cuenta al implementarlos y al elaborar proyectos de extensión hacia la comunidad, la que también integran activamente. Aportar al desarrollo y los aprendizajes de las niñas y niños uruguayos desde el nacimiento a los seis años debe ser el único interés que guíe estas acciones.

Existe una relación directa entre la concepción de infancia y la manera en que se organizan los espacios. La visión de una infancia totalmente dependiente, débil, incapaz y llena de necesidades que se deben satisfacer unidireccionalmente da lugar a la conformación de espacios protegidos, cerrados, con pocos estímulos, en donde los materiales están a la altura de las personas adultas que son quienes disponen el mejor momento para su uso bajo su estricta vigilancia. Por el contrario, una infancia considerada desde sus fortalezas, potencialidades y capacidades da lugar a espacios en los que se promueve el juego, la iniciativa, la comunicación y la exploración; donde los materiales de juego y experimentación están al alcance del niño/a para que sean utilizados en función de sus intereses y motivaciones. En este caso, las personas adultas se muestran disponibles, preocupándose por generar ambientes acogedores, desafiantes, seguros, cómodos y confiables en el que niños

7 Proyecto “La ciudad de los niños” surgido en Fano (Italia), en mayo del 1991. En 1996, el Instituto de Ciencias y Tecnología de la Cognición (entonces Instituto de Psicología) del Consejo Nacional de Investigaciones de Roma, constituyó un grupo de investigación para el apoyo y la coordinación de las ciudades que se adhieren al proyecto y para el estudio de los efectos de sus actividades en el cambio del ambiente urbano. Desde el año 2001 hasta el 2008 Roma adhiere al proyecto y asume el papel de ciudad líder dentro de la red “La ciudad de los niños” <http://www.lacittadeibambini.org/spagnolo/home.htm>

y niñas participan, se sienten protagonistas y se mueven libremente, incorporando paulatinamente los ritmos de la jornada.

Las características antes detalladas hacen posible leer los espacios físicos y el tipo de interacciones que en ellos se promueven. Dicha lectura es realizada por el niño/a desde muy temprana edad, determinando las relaciones que establece con su entorno en respuesta a sus íntimas percepciones.

En este sentido, es importante considerar especialmente a los bebés como sujetos aprendientes, brindándoles diversas oportunidades de explorar y conocer en entornos de bienestar, seguridad y confianza. Se trata de un concepto que en ocasiones es necesario construir o profundizar entre familias y educadores en función de los aportes de diversas investigaciones, superando las visiones limitantes que aún existen acerca de los niños y niñas en su primer año de vida, procurando el fortalecimiento de sus potencialidades.

Para que los niños y niñas desde el nacimiento a los seis años de edad se sientan cómodos y confiados en sus espacios de actuación han de participar de su ambientación. La presencia de objetos de su interés, el diseño de elementos que conforman su entorno con creatividad y alegría, junto con la consideración de sus ideas para la organización e implementación desarrollan sentimientos de apropiación que generan en niños y niñas mayores deseos de explorarlo e interactuar con él. De esa forma sentirán el espacio físico como propio, crearán sus códigos y señales, se reconocerán en él.

Un espacio físico sentido como propio favorece que niños y niñas expresen su curiosidad, desarrollen sus habilidades y potencialidades, actúen y se comuniquen con los demás, lo exploren e investiguen con todos sus sentidos, construyan proyectos y aseguren su autonomía, todo lo cual promueve avances en sus aprendizajes.

Todos ellos deben procurar el bienestar de niños y niñas, para lo cual es necesario que estén racionalmente concebidos, funcionalmente estructurados y estéticamente conformados. (Anton, 2011) Han de cumplir, entre otras, con las siguientes condiciones físicas:

- seguridad que favorezca la exploración confiada
- amplitud que facilite los movimientos y los desplazamientos
- confianza que promueva la integración y el desarrollo de la autonomía
- funcionalidad, comodidad y organización
- buena higiene, iluminación y ventilación

Con el término *espacio* se hace referencia a los más diversos escenarios en los cuales se organizan y tienen lugar las acciones de atención y educación.

Espacios enriquecidos y desafiantes en las modalidades o programas de atención y educación

Un espacio de atención y educación para niños y niñas pequeños ha de ser pensado en función de los múltiples actores que lo habitan y de las comunicaciones que se pretenden establecer entre ellos. Ha de resultar cómodo, acogedor, funcional y motivador para todos, pero muy especialmente para los niños y niñas.

Los locales destinados a centros de atención y educación para la primera infancia, ya sean construidos o adaptados, han de considerar las características de sus usuarios, el número de niños y niñas que concurrirán, sus edades, las horas del día en que permanecerán en el centro y el tipo de atenciones que en función de ello requerirán. El edificio forma parte del proyecto educativo lo que vuelve imprescindible el diálogo entre arquitectos y pedagogos.

La implementación de un ambiente educativo enriquecido y apropiado para estas edades implica la conjunción de una serie de factores que favorecen el desarrollo de los niños y niñas promoviendo los aprendizajes esperados.

LOS ESPACIOS INTERIORES

En los programas y modalidades de atención y educación para niños y niñas desde el nacimiento a los seis años existen algunos espacios interiores comunes que se organizan de forma general. Es importante que den cuenta de la presencia de niños y niñas y de sus actividades con la intención de que se sientan identificados, comunicando al mismo tiempo a las familias, de una manera estética, las acciones que se están llevando a cabo.

En los espacios interiores se han de implementar zonas que ofrezcan la posibilidad de realizar diferentes actividades simultáneas en función de los intereses y motivaciones de los niños y niñas, del momento de la jornada y de la organización del grupo. Las propuestas de atención y educación destinadas a niños y niñas pequeños no deben ser unidireccionales por lo que resulta necesario favorecer la diversificación del espacio, mediante la delimitación de micro zonas o rincones, teniendo en cuenta que, en ocasiones, niños y niñas necesitan actuar en pequeño grupo o estar solos.

Las infancias del siglo **XXI** desean experimentar y conocer acerca de una gran amplitud de temas. Compete a maestros y educadores, junto con los niños y niñas, implementar de forma creativa rincones variados y desafiantes, por ejemplo: de las sensaciones, de los inventos, de la tecnología, de los experimentos, de las exploraciones, de la información, del estudio del universo, de la fotografía, de los dinosaurios, de las esculturas, del arte y los artistas, de diferentes oficios locales y/o profesiones de interés, etcétera. Se han de promover rincones en los cuales niñas y niños tomen contacto con su cultura de pertenencia, nacional y local. Por ejemplo: rincón del carnaval, la murga, el candombe, el folklore, del sonido, la música y los instrumentos musicales, del medio rural, de los cuentos de autores nacionales y sus personajes, etcétera. La organización y el sentido de estos pequeños espacios deben ser objeto de renovación periódica en respuesta a los niveles de desarrollo de niños y niñas y a sus intereses de acción y relación. El espacio interior debe concebirse como un ambiente dinámico que se renueva a lo largo del tiempo y también durante la jornada, cambiando de disposición el mobiliario y los materiales con la intención de promover diversas interacciones. La presencia de mesas y sillas ha de estar regulada en función de las necesidades. Se utilizarán para los momentos destinados a la alimentación o para el desarrollo de algunas actividades específicas. Cuando no sean necesarias se apilarán para poder liberar la mayor superficie de espacio posible. Si bien es cierto que los niños y niñas más pequeños necesitan mayor espacio libre de mobiliario para desplazarse, se ha de considerar que la libertad de movimiento forma parte de la identidad de toda la etapa.

LOS ESPACIOS EXTERIORES

El espacio exterior, utilizado generalmente en algunos momentos del día, puede ser resignificado con una visión amplia para realizar actividades tales como merendar, descansar, escuchar cuentos, pintar, explorar, experimentar, etcétera. Ha de presentárseles a niños y niñas como un ambiente interesante, enriquecido y zonificado con superficies de diferentes texturas con variadas oportunidades de exploración y experimentación.

En lo posible, para su zonificación es conveniente tener en cuenta la presencia de:

- una zona de tierra con plantas, hojas, flores, frutos diversos; bichitos de jardín; espacio para una huerta u otro tipo de plantaciones; desniveles naturales que motiven al juego exploratorio, creativo y manipulativo con agua, piedras, arena, tierra de diferente color, grosor, tamaño y textura; recipientes que promuevan el trasvasado.
- una zona pavimentada con baldosas u otros materiales donde resulte posible realizar juegos motores y simbólicos.
- Al implementar áreas de juego con equipamientos que promuevan la ejercitación corporal y los juegos simbólicos, es conveniente considerar los materiales naturales y/o reciclados como troncos, sogas, ruedas de auto, envases de plástico, etcétera. Este tipo de equipamientos suelen resultar más pertinentes e interesantes que las estructuras adquiridas en el circuito comercial, generalmente elaboradas con materiales industrializados y con un alto costo.

Los elementos a ser manipulados por los niños tales como arena, piedras, recipientes para el trasvasado deben tener algún tipo de protección si quedan al aire libre a efectos de preservar su higiene, informando a niños y niñas acerca de las indicaciones sanitarias que resultan, en cada caso, pertinentes. Promover el contacto de niños y niñas con el entorno natural contribuye a la construcción de una sociedad sustentable, creando conciencia de la necesidad de apreciar y cuidar el ambiente que habitamos. En este sentido, la distribución de contenedores codificados en el espacio exterior posibilita la separación de los desechos para su reciclaje.

Recursos para promover aprendizajes



“La importancia de un ambiente humano grato, acogedor, afectuoso, preocupado del niño en lo general y en lo específico, en todo tipo de modalidad educativa, fue un aspecto visualizado como esencial por parte de los educadores fundantes... Este paradigma, en su aplicación actual, a veces se desdibuja frente a la gran e indiscriminada cantidad de recursos materiales que se proveen a este nivel en la actualidad, olvidando que lo primordial es la actitud preocupada, receptiva y facilitadora de los adultos hacia las niñas y los niños.”

(Peralta, 2002:155)

Los programas y modalidades de atención y educación para niñas y niños desde el nacimiento a los seis años suelen llenarse de objetos muy elaborados, estereotipados, generalmente de plástico o de otros materiales industrializados que abundan en el circuito comercial.

Es necesario incorporar con mayor frecuencia los materiales del entorno local y de origen natural con la intención de dotar de realidad a la tarea educativa haciéndola más interesante para niños y niñas. Entre ellos:

- elementos de la naturaleza: semillas, piedras, tierras de diferentes colores, arena, ramas, hojas, plantas, caracoles, terrarios, lanas, hilos, cañas, mimbre...
- materiales reciclables: tubos, cajas, cartones, recortes de madera, etc.
- elementos del ambiente cercano y de la vida personal: fotos, objetos sonoros, CD de música y otros elementos de uso propio y que los representen.
- creaciones artesanales elaboradas por agentes de la comunidad y/o las familias: alfombras realizadas colectivamente con trozos de paños, canastas, cestos, libros de tela, títeres, grabaciones de música, audio cuentos.
- objetos de la vida real en desuso: teléfonos, máquinas y aparatos tecnológicos que ya no se utilizan...

Estos materiales han de ser seleccionados teniendo en cuenta el sentido que tienen para niños y niñas, los aprendizajes que se desean favorecer y las condiciones de seguridad para su uso. Serán presentados por las personas adultas con una organización adecuada para ser utilizados en actividades planificadas junto con niñas y niños. Se trata de lograr el equilibrio entre el uso de objetos elaborados

industrialmente y aquellos que forman parte del entorno en el que transcurre la vida diaria de niños y niñas, manejando recursos diversos y multifuncionales.

Desde el punto de vista estético y cultural es importante que las personas adultas se interroguen acerca de qué pretenden favorecer al incorporar al ambiente diversos elementos colocándolos al alcance visual y/o manual de niños y niñas: carteleras con producciones e imágenes, móviles, láminas, guardas, reproducciones, fotografías.

El ambiente en el que son atendidos y educados los niños y niñas pequeños ha de ser cuidado desde el punto de vista estético. Las imágenes que se expongan han de ser seleccionadas alejadas de los estereotipos impuestos por el mercado comercial. Se sugiere incorporar, a la altura de niños y niñas, reproducciones de artistas plásticos de valor universal, regional, nacional y local ya sean clásicos, modernos o contemporáneos; piezas artesanales, imágenes de calidad realizadas por ilustradores de libros de cuentos, afiches, materiales relacionados con diferentes contextos culturales. Todo lo que se incorpore al ambiente debe tener sentido y resultar significativo para niños y niñas, de manera de contribuir con el desarrollo de su sensibilidad estética. Es importante que también se expongan sus producciones para que las aprecien y valoricen reconociéndose en ellas.

El espacio puede ser ambientado sensorialmente mediante el uso de luces, colores, elementos aromáticos, sonoros, táctiles, móviles propios de la cultura de pertenencia o provenientes de otras culturas. Desde lo cognitivo es posible promover un ambiente de asombro y sorpresa aprovechando los efectos que se producen por la presencia de la luz natural, la lluvia, el viento o los espejos, transformando el aula en un espacio entretenido, flexible y cambiante.

La incorporación de objetos y otros recursos que aporten niños y niñas como fuente de conocimiento dota de significado a las actividades y posibilita avanzar en la comprensión de las diferentes fuentes de información: libros, música, reproducciones, videos, imágenes, símbolos, códigos, etcétera.

Las ambientaciones han de ser renovadas periódicamente acorde a los intereses y motivaciones del grupo.

Es importante evitar caer en la hiperestimulación ambiental producto de la sobreabundancia de objetos y materiales. Cuando eso ocurre los niños y niñas no logran profundizar sus experiencias con ninguno de ellos. Teniendo en cuenta la necesidad de contar con materiales diversos, no todos han de ofrecerse en el mismo espacio ni al mismo tiempo, como tampoco rotar de forma continua lo que les impide explorarlos con detenimiento. Esto debe ser considerado especialmente cuando se trata de bebés durante el primer año de vida.

La especificidad de los espacios de atención y educación en los primeros dos años de vida

Es necesario comenzar por señalar que, cuando se plantea el derecho de niños y niñas a la educación desde el nacimiento no se está pensando en la institucionalización de los bebés. Las acciones de atención y educación a las que nos referimos son aquellas que se desarrollan en el hogar, en el núcleo familiar, en un espacio comunitario, en un centro de salud o en un espacio educativo. Lo importante es que en todos estos ambientes prime el interés por promover en niños y niñas aprendizajes oportunos, pertinentes, relevantes y significativos considerando a los bebés como activos aprendientes.

Todos los espacios de atención y educación deben ser concebidos como una continuación del hogar, alejándose del concepto de *mundo fantástico* pensado con abundancia de materiales estereotipados de los que produce el mundo adulto para los bebés. Por el contrario, en los espacios implementados para ellos deben estar presentes aquellos objetos que favorecen su apego seguro, que los remiten al vínculo con su familia y los que promueven la exploración libre del ambiente que se les presenta motivador y confiable.

“Si se considera los aportes de la investigación [...] se detecta que actitudes básicas de confianza en las mayores posibilidades de los niños y las niñas, de amor propositivo, de apertura y creatividad en las opciones educativas, no requieren necesariamente de grandes recursos materiales, sino de un cambio cultural en los adultos sobre sus posibilidades.”

(Peralta, 2002: 271)

En términos generales, en los diversos espacios de atención y educación por los que transitan los bebés durante el primer año de vida es importante considerar especialmente la relevancia que, por su postura, tienen las superficies de deslizamiento y de fondo como pisos, techos y paredes. Las posiciones que niños y niñas adoptan en el piso posibilitan el movimiento libre, la construcción natural de las posturas, alcanzar un objeto, moverse hacia donde desean, todo lo cual contribuye al desarrollo de la confianza en sí mismo favoreciendo sus aprendizajes.



En los espacios interiores destinados a la atención de bebés durante el primer año de vida es necesario crear zonas diferenciadas, íntimas u hogareñas, áreas o rincones donde haya elementos de exploración interesantes y diversos en relación a las texturas, luces, sombras, colores y aromas.

Resulta imprescindible habilitar el uso del piso protegido del frío con un material seguro, consistente y lavable, con barandas colocadas en la pared para facilitar que niños y niñas se paren, ejerciten y desplacen. Para aquellos que reptan y gatean o que están dando sus primeros pasos es necesario habilitar un espacio despejado de obstáculos que permita el movimiento.

El mobiliario que se requiere para estas edades es aquel que se relaciona con la atención de las necesidades diarias.

Habrà de zonificarse un espacio de relajamiento y tranquilidad con alfombras o colchonetas y materiales suaves y blandos tales como muñecos de trapo, marionetas de tela, peluches, animales de tela. Por otro lado, se establecerà un espacio de exploración más activa con diversos materiales de consistencia más dura, de distintas texturas, sonoros, de construcción, de movimiento global de cuerpo como toboganes pequeños, prismas, pelotas y otros adecuados al nivel de desarrollo de niños y niñas.

“Proponemos pensar un espacio con diferentes tipos de objetos que inviten a diferentes acciones que permitan que el deambulador deambule, que participe de juegos de construcción apilando bloques; de juegos con arena: hacer lluvia, meter, colar, dejar pasar —si hubiese una mesa de arena en la sala—; de juegos de iniciación dramática con escenarios de la vida cotidiana, como lavar, planchar, dor-

mir, viajar, pasear y comer. Se trata, entonces, de recuperar los formatos hogareños más cercanos a situaciones sociales cotidianas y más alejados de formatos escolarizados guiados por lógicas de grupos homogéneos y por pautas y regímenes más estructurados en relación con el tiempo, espacio, actividades”

[Soto y Violante,2008: 62].

Se sugiere potenciar una implementación del espacio físico con elementos seguros, contextualizados y significativos equilibrando la presencia de materiales elaborados industrialmente y de forma artesanal por integrantes de la comunidad educativa, incluidas las familias. Entre ellos: elementos de exploración con superficies de diferentes texturas, con sonidos, con rellenos de distinta consistencia y peso, con transparencias; pelotas de trapo; grabaciones de música escuchada en familia; objetos colgantes con diferentes efectos, etcétera.

Los niños y niñas en sus primeros años de vida disfrutan mucho de las actividades realizadas en espacios exteriores, descubriendo el maravilloso mundo de la naturaleza.

Es importante extender las paredes del espacio interior hacia otros ambientes interesantes que ofrece la comunidad cercana u otras más distantes, solicitando en este caso el acompañamiento de otras personas adultas, incluidas las familias.

El amamantamiento de los bebés es un factor fundamental para su desarrollo. Todos los espacios destinados a su atención y educación deben favorecerlo y promoverlo. Por ello resulta necesario que se implementen espacios físicos adecuados y tranquilos destinando ambientes y tiempos para ello.

5.3 El juego: una necesidad vital

El juego es una conducta espontánea, un derecho de niños y niñas, una necesidad vital por medio de la cual interactúan consigo mismo, con las personas adultas, con sus pares y con los objetos. Es una actividad libre y flexible que les produce placer y bienestar permitiéndoles poner a prueba sus ideas e iniciativas ensayando respuestas para su innata curiosidad.

Jugando, niños y niñas conocen y aprenden, satisfacen su necesidad de actuar, se sienten protagonistas, toman decisiones, experimentan, ponen en práctica sus destrezas y habilidades, su imaginación, inteligencia, creatividad, emociones y afectos.

En esta etapa de la vida lo más importante que tiene que hacer un niño es jugar en respuesta a motivaciones lúdicas internas que le exigen pequeños o grandes esfuerzos. Se trata de una actividad que le implica cumplir con determinados propósitos que se impone y acepta libremente, que puede cambiar y negociar desarrollando la autonomía y la confianza en sí mismo. El juego constituye para el niño/a una función totalizadora, favorece su control físico y mental y promueve su equilibrio emocional. El proceso del juego es para los niños y niñas más importante que el resultado final.

En bebés durante el primer año de vida resulta fundamental la presencia de *un otro sensible* que los invite a jugar con disponibilidad física y con un rostro sonriente, en tiempos y espacios con significados compartidos (intersubjetividad). Ese *otro sensible* ha de presentarle al niño/a objetos para ser utilizados desde un uso no habitual, coloridos, sonoros, con movimiento, de diferente peso, consistencia y textura que se puedan chupar, golpear, arrastrar, poner y sacar, arrojar y levantar, abrir y cerrar, armar y derribar.

Las personas adultas que se relacionan con niños y niñas pequeños han de comprender sus necesidades de juego favoreciendo el despliegue de sus potencialidades mediante el desarrollo de esta actividad.

Es importante respetar al niño/a pequeño y su derecho a crecer, desarrollarse y aprender de manera integral en ambientes de juego, generando conciencia de ello entre las personas adultas, incluidas las familias, los maestros, educadores y las comunidades.

Es necesario tener en cuenta que, por tratarse de la etapa más fértil y a la vez más vulnerable del desarrollo, la atención y educación desde el nacimiento a los seis años po-

see especificidades que la dotan de identidad, entre ellas, el lugar de privilegio otorgado al juego. En ocasiones, “la sobre escolarización que experimenta este nivel, mengua en parte el uso de este gran recurso que es un fin para los niños y las niñas”

(Peralta, 2002:155).

Jugando se aprende

Es necesario que las personas adultas reconozcan el valor del juego en sí mismo, como la manera peculiar de interactuar con el mundo, de conocer y aprender que caracteriza a la primera infancia. Los niños y niñas pequeños aprenden jugando y juegan para aprender. Su interacción con los objetos es esencialmente lúdica. Mientras juegan, investigan y comprenden cómo es el mundo, cómo son los demás, cómo son ellos mismos y cómo funcionan las cosas.

El juego constituye una situación privilegiada para potenciar el desarrollo y promover aprendizajes porque se produce por motivación intrínseca, resultando para niños y niñas una actividad gratificante, significativa y funcional. Como principio educativo es un postulado vigente desde los orígenes de la educación inicial. En los programas y modalidades de atención y educación para la primera infancia es importante resguardar la forma de aprender por descubrimiento y de manera integral que tienen los niños y niñas pequeños, en contextos lúdicos y con sentido para ellos/as.

La actividad física y mental que se produce durante el juego contribuye a la maduración del sistema nervioso, base fisiológica del desarrollo y el aprendizaje. Favorece el desarrollo:

- **intelectual:** al observar, explorar, analizar, comprobar, construir, relacionar, descubrir, simbolizar
- **motor:** al moverse y manipular
- **creativo:** al expresar fantasías, imaginar, representar, crear y recrear
- **social:** al favorecer la comunicación y las interacciones entre personas
- **emocional:** al sentir y expresar las emociones
- **del lenguaje:** al hablar consigo mismo y dialogar con los demás.

(Antón, 2011)

Mientras juegan en interacción con un entorno rico en oportunidades como el que les ofrece el siglo **xxi**, niños y niñas adquieren conocimientos de todo tipo: físicos, químicos, biológicos, de lengua, historia, geografía, lógico-matemáticos, de ciencias sociales, de la naturaleza, de relaciones interpersonales. Ejercitan sus habilidades motrices y desarrollan actitudes de confianza y negociación. Es importante promover, a lo largo de toda la etapa, el juego entre niños y

niñas de diferentes edades ya que este tipo de interacciones lo enriquece y complejiza.

En las propuestas de atención y educación en primera infancia, las estrategias lúdicas pueden ser potenciadas desde el punto de vista didáctico. Las personas adultas, respetuosas, no invasivas pero sí disponibles desempeñan un rol activo y comprometido durante el juego, coordinando, apoyando, provocando situaciones, introduciendo preguntas que generan desequilibrio, ampliando, enriqueciendo y favoreciendo la construcción de nuevos aprendizajes. Niños y niñas deben poder tomar decisiones en relación al juego, optando entre diversas alternativas de acuerdo a sus intereses, motivaciones, deseos y posibilidades, desarrollando su singularidad en ambientes de libertad donde les resulte posible construir y afirmar su autonomía.

Desde la perspectiva de la enseñanza y los aprendizajes el juego posee diversas funciones:

- posibilita la transición desde las sensaciones al pensamiento, de los esquemas sensorio-motores a la simbolización.
- permite conocer al niño/a, sus fortalezas y aquellos aspectos que es necesario potenciar.
- es el medio ideal para promover la integración socio-cultural, favoreciendo la comprensión del mundo, de sí mismo y de su relación con los otros.
- es un canal privilegiado de comunicación, expresión y creatividad.
- favorece la práctica de valores expresados en forma de reglas que devienen en normas de convivencia.

En el ambiente familiar, comunitario y en los programas de atención y educación para niñas y niños desde el nacimiento a los seis años se han de destinar tiempos y espacios para el juego espontáneo y organizado. Se han de implementar ambientes de respeto y promoción del juego, acogedores, seguros y zonificados con posibilidades para jugar solo o en grupo.



¿A qué jugamos?

Es posible identificar diferentes tipos de juegos, algunos de los cuales pueden resultar más adecuados para determinada edad, requerir o no de objetos, ser reglados o no serlo, necesitar de un espacio amplio o reducido en donde ser jugados en soledad o con pares.

La presencia e interacción con sujetos y objetos produce en los bebés un formato de juego que se caracteriza por una sucesión rítmica de ausencias y presencias, esperas, demoras y respuestas, repeticiones y secuencias, todo lo cual favorece la construcción de sus ritmos biológicos, su desarrollo, sus aprendizajes y su integración a la vida en sociedad. Lo novedoso para los bebés durante el primer año de vida es que en los espacios diferentes al hogar juegan junto a otros niños/as con los cuales se relacionan y comienzan a establecer vínculos de convivencia. Durante el juego, al igual que en las otras actividades, las personas adultas han de brindarles una atención personalizada.

Sin pretender aportar una clasificación exhaustiva del tipo de juegos que es posible promover en estas edades se señalan a continuación algunos de ellos.



JUEGOS TRADICIONALES:
Resulta importante rescatar los juegos tradicionales y sencillos característicos de la cultura de pertenencia: rondas, juegos de dispersión, juegos cantados, rítmicos con palmas y otros elementos. Los programas y modalidades de atención y educación en primera infancia “podrían ser el espacio donde los juegos tradicionales se recreen, se transmitan y continúen viviendo en la memoria de los niños. Estos juegos prácticamente no requieren materiales, no responden a una lógica comercial y han sido una alternativa lúdica placentera para muchas generaciones [...]. La tarea del docente se podría focalizar en la recuperación y rescate de los aportes culturales (populares, folklóricos) de la comunidad local, nacional y mundial”. (Soto y Vasta en Soto-Violante, 2008:187)

JUEGOS DE EXPLORACIÓN, DE CONSTRUCCIÓN, MOTORES Y PSI-COMOTORES: Este tipo de juegos favorece el desarrollo motriz, afectivo y cognoscitivo al ofrecer a niños y niñas diversas posibilidades de explorar el entorno, estableciendo relaciones lógicas en interacción con los objetos, las personas y consigo mismo. Para acompañar y fomentar el juego en bebés y durante el primer año de vida se sugiere que los programas y modalidades de atención implementen espacios de exploración con diversos objetos y materiales; de construcción, juegos motores, de ejercitación y coordinación psicomotriz.

JUEGO IMITATIVO: En bebés durante el primer año de vida el juego imitativo es espontáneo y se relaciona con situaciones de la vida cotidiana, de la familia y la cultura de pertenencia. A medida que crecen, el juego del como si brinda a niños y niñas la posibilidad de imitar y repetir una acción, dramatizarla, verbalizarla, actuarla. En los espacios, programas y modalidades de atención y educación se ha de resguardar el formato que caracteriza a los juegos hogareños, integrando de forma transitoria objetos traídos desde el hogar, cargados de afectividad y que permiten recrear escenarios familiares.

JUEGOS COOPERATIVOS:
Es un tipo de juego que se caracteriza por la generación de acuerdos en base a sus cuatro competencias esenciales:

- la cooperación que se establece entre los jugadores para obtener un objetivo común
- la aceptación de todos los jugadores por igual reconociendo las habilidades que cada uno posee
- la participación de todo el grupo en un plano de igualdad ya que no hay ganadores ni perdedores
- la diversión, producto de la desaparición del miedo a fracasar y del surgimiento de un estado de ánimo positivo

JUEGO SIMBÓLICO: Se trata de un tipo de juego mediante el cual niños y niñas recrean el mundo que conocen, permitiéndoles avanzar más allá de los temas que les resultan cercanos. Mediante el juego simbólico amplían su vocabulario, encuentran nuevas formas de expresarse a través de gestos y acciones, construyen escenarios para la dramatización, negocian significados con otros jugadores, interpretan roles, elaboran secuencias y guiones, etcétera. De esta forma, desarrollan su creatividad, canalizan su expresión y afirman el sentimiento de seguridad en sus propias posibilidades.

El juego simbólico, utilizado como estrategia metodológica, favorece la construcción del conocimiento, la descentración del pensamiento; desarrolla la autonomía infantil; promueve procesos de simbolización; facilita el acceso al mundo y la acción sobre él utilizando la imaginación y brindando posibilidades de producir cultura. (Sarlé, 2010)

Niños y niñas juegan con su cuerpo y también con objetos que manipulan y exploran a los cuales les otorgan sentido en función de su acción y que transforman en *juguete*s mediante un rico proceso de transposición de significados. Los objetos que se encuentren al alcance de niños y niñas han de ser maleables y polifuncionales de manera de promover exploraciones y búsquedas en procesos cognitivos y creativos de adjudicación de sentidos y significados.

De esa forma se favorecerá el desarrollo de la imaginación infantil, potenciando a niños y niñas en sus posibilidades constructoras y creadoras en lugar de fortalecerlos como usuarios de *juguete*s, objetos con significados predeterminados generalmente desde el mundo adulto. El actuar físico sobre los objetos se verá complementado, de esta forma, por el actuar simbólico. Cuanto más conocimiento tenga el niño/a del objeto, más posibilidades tendrá de otorgarle significado. “Se puede jugar sin juguetes o sin objetos pero no se puede jugar sin ideas sobre las cuales jugar.” (Sarlé, 2012)

Personas adultas dispuestas a jugar

Considerando el lugar que ocupa el juego en la vida diaria de los niños y niñas desde el nacimiento a los seis años, las personas adultas que se relacionan con ellos deben estar dispuestas a jugar.

Las comunicaciones lúdicas favorecen en niños y niñas la salud mental, incidiendo positivamente en su desarrollo y sus aprendizajes de índole cognitivo, afectivo, motriz y social.

- Las personas adultas han de:
- crear condiciones para que los niños y niñas tengan ganas de jugar
 - proporcionar seguridad física y afectiva, generando sensación de bienestar
 - conocer el formato del juego
 - ofrecer espacios y tiempos para jugar contruidos y gestionados con la participación de niños y niñas
 - brindar apoyo para organizar la estructura del juego: ambiente, materiales, organización del grupo, etcétera
 - estar atentos al proceso, observando lo que sucede, con respeto, comprensión y escucha

El rol de las personas adultas durante el juego consiste en participar como un jugador más, observar, acompañar, facilitar, proponer, captar las inquietudes de los que juegan favoreciendo la evolución del juego y enriqueciéndolo. Han de permanecer disponibles y al alcance con actitud lúdica y mirada atenta, sin motivar ni dirigir la actividad pero sin desatenderla. Niños y niñas son los protagonistas en la construcción de sus procesos de juego. Si las personas adultas intervienen excesivamente coartando sus iniciativas, el juego se volverá aburrido y dejarán de jugar.

Talleres de juego, expresión y creación

Las personas adultas han de considerar la estrecha relación existente entre las actividades lúdicas y las expresivas, ya que ambas dan cabida a la curiosidad, la imaginación, la creatividad, el movimiento, el disfrute y la fantasía.

Los talleres de juego, expresión y creación constituyen en estas edades espacios y tiempos de aprendizaje en los cuales resulta posible integrar la acción con la vivencia y la reflexión.

El encuadre de la tarea se realiza en forma conjunta entre el maestro o educador y los niños y niñas, acordando, entre otras cosas, el sentido de la actividad, sus propósitos, los tiempos para su desarrollo, los usos y cuidados a dar a los materiales, la forma de funcionamiento, la organización y el tipo de interacciones a promover entre los integrantes del grupo.

Es posible organizar varios talleres en el mismo espacio, los que pueden ser coordinados por distintos maestros y/o educadores, brindando a niños y niñas la posibilidad de elegir a cual integrarse en base a sus intereses. Es deseable que se conformen agrupaciones de tipo familiares con niños y niñas de diferentes edades. Los talleres deben ser planificados y coordinados considerando sus fases. Las personas adultas han de asumir el rol de facilitadoras, con postura abierta, no determinante, con horizontalidad en las relaciones, demostrando confianza en las posibilidades de niños y niñas, compartiendo responsabilidades, brindándoles libertad y promoviendo su autonomía.

5.4 La organización del tiempo

Las familias, las comunidades, los programas y modalidades de atención y educación, más allá de sus particularidades y de las diferencias del contexto, organizan sus tareas en períodos de tiempo. Existe algo finito, que no se ve, pero que está presente en la sucesión, en el ritmo, en los rituales y rutinas que ordenan la jornada.

Los rituales y las rutinas son aquellas actividades que se reiteran con un ritmo y una sucesión reconocible a lo largo de un tiempo determinado. Es importante que no se transformen en una repetición automatizada.

Niños y niñas perciben desde muy pequeños que los sucesos se organizan con un orden temporal, secuenciado en intervalos de cierta duración. Por eso es importante que perciban la organización dispuesta para el espacio-tiempo por el que transitan.

Frente a las oportunidades que ofrece el siglo **xxi** es necesario considerar que niñas y niños tienen el derecho de ocupar su tiempo realizando actividades interesantes, inteligentes, adecuadas a ellos, que les permitan conocer, interrogarse, vincularse con otros y aprender. El tiempo es un recurso que, para estas edades, no debe ser considerado de forma cuantitativa desde su condición de ser medible, sino por las posibilidades que brinda cuando se implementa con criterios de calidad.

Tiempos en familia

Las familias del siglo **xxi** transitan por una multiplicidad de cambios relacionados con su estructura y conformación, el acceso de sus miembros al mercado de trabajo, las condiciones laborales de madres y padres, el uso dado a los medios de comunicación y la tecnología, el vínculo establecido con el mercado de consumo, la situación socio-económica, etcétera. Todo esto repercute en la satisfacción de sus necesidades básicas, en su dinámica de funcionamiento interno y en la forma en que gestionan el tiempo dedicado a sus hijas e hijos pequeños.

El interior de la familia es el primer lugar en el cual el niño/a percibe la organización del tiempo en función de las respuestas dadas a sus necesidades e intereses en una sucesión de acciones cotidianas. Es necesario que los miembros de la familia dediquen tiempos de calidad, serenos, gratificantes y lúdicos a la relación con sus hijos/as potenciando su desarrollo y promoviendo aprendizajes.

“Para un adulto, hacer las cosas con prisas es arriesgarse a hacerlas mal; es quedarse en la superficie sin poder profundizar, lo que tendrá una trascendencia directa sobre lo que esté realizando. Para un niño o niña, la trascendencia de las prisas se extiende más allá de la actividad en sí misma, porque incide sobre sus posibilidades de desarrollo y aprendizaje y sobre la construcción de su personalidad y autoestima. Las prisas estropean, además, la calidad de la relación.”

(Thió de Pol y Llenas en Anton, 2011: 106)

Es conveniente que niñas y niños participen en familia de tiempos en los cuales poder compartir y disfrutar de la presencia de otros, contemplar la naturaleza, vivir. Las actividades realizadas en familia guardan para niños y niñas un especial interés porque los remiten a su origen, a sus afectos y devienen de una historia familiar que al mismo tiempo generan. Al planificarlas, es necesario considerar las necesidades y los intereses genuinos de las niñas y niños pequeños.

El tiempo en las modalidades y programas de atención y educación

Cada espacio de atención y educación se estructura y organiza en función de sus tareas y sus tiempos. Existen aquellos que reciben a niños y niñas durante media jornada, jornada completa, diariamente, semanalmente, etcétera. Cuando más de un grupo de niños y niñas comparte un mismo espacio, es necesario tener en cuenta que en el resto del tiempo sus otros habitantes lo modifican y dejan sus huellas, produciendo cambios. En espacios y tiempos compartidos es conveniente generar intercambios y diálogos.

Organización del tiempo a largo plazo

La extensión dada al largo plazo depende del espacio, programa o modalidad de atención y educación. Muchos de ellos se organizan considerando el período anual de doce meses; otros, un ciclo educativo o el lapso de algunos meses. Lo importante es considerar las fases o etapas comprendidas durante el período, las finalidades, los componentes y las orientaciones a tener en cuenta elaborando una calendarización flexible a efectos de atender imprevistos y emergentes. Estos suelen darse con frecuencia debido a que las previsiones en este tipo de organización del tiempo se realizan con mucha antelación. Los niños y niñas pequeños cambian en función del desarrollo. Por lo tanto la organización de los tiempos a largo plazo requiere adecuaciones, considerando además, los avances producidos en sus aprendizajes.

Durante el año, existen períodos de tiempo como el inicio y el final, que la mayoría del grupo vive con un estado emotivo especial, algo que familias, maestros y educadores deben atender y considerar.

Organización del tiempo a mediano plazo

El mediano plazo considera períodos de tiempo intermedios en relación al largo plazo, ya sean semestrales, trimestrales, etcétera. Contribuye a hacer operativa la organización del tiempo al plantear fases y metas intermedias, requiriendo que la planificación se torne más específica incluyendo objetivos, actividades, recursos, evaluación parcial a implementar para niños, niñas, familias y agentes educativos.

Cuando en los espacios de atención y educación se realizan actividades especiales implementadas de forma periódica estos tiempos se organizan en el mediano plazo.

Organización del tiempo a corto plazo

El corto plazo refiere generalmente a los períodos semanal y diario. Permite conocer e incorporar las variaciones demostradas por niños y niñas en relación a sus intereses, inquietudes y motivaciones. Tiene una gran incidencia en la organización de la vida diaria y por consiguiente en el desarrollo y los aprendizajes de niños y niñas.

La jornada diaria se organiza en períodos regulares y variables. Los primeros refieren a los que se reiteran todos los días tales como la entrada y la salida, la higiene, la alimentación, el descanso. Los segundos cambian y se modifican en función de las experiencias de aprendizaje planificadas.

Organización de la jornada diaria

Los tiempos de la jornada diaria se han de organizar considerando el equilibrio entre los períodos regulares, estables o constantes con los variables, significativos u originales. Se planificarán las tareas y actividades con intencionalidad educativa y por períodos de corta duración, ofreciendo cierta estabilidad para que los niños y niñas anticipen.

Durante los períodos regulares se promoverán aprendizajes relacionados con la satisfacción de necesidades, valorándolos y organizándolos como tiempos educativos.

Es necesario favorecer el rol activo de niños y niñas en los momentos de alimentación, higiene, descanso y el intercambio con las familias en los momentos diarios de recibimiento y despedida. En los períodos variables se han de presentar propuestas interesantes, creativas y novedosas; situaciones nuevas, diversas y entretenidas que favorezcan el asombro y el descubrimiento.

Es importante tener en cuenta que el aporte de niños, niñas, familias y comunidad actúa enriqueciendo y potenciando dichas propuestas.

Los períodos deben tener una duración flexible, respetando los tiempos de cada niño/a en función de su atención y concentración, las que dependen de la significación que adquirió la actividad. Niños y niñas han de contar con tiempo suficiente para explorar, ensayar, equivocarse, reflexionar y rehacer, evitando los cortes abruptos, el cansancio y las situaciones estresantes.

La organización del tiempo en forma de períodos le ofrece seguridad al grupo. Es necesario renovarlos periódicamente, considerando sus intereses y las intenciones educativas de maestros y/o educadores. Las señales de los niños y niñas irán indicando a maestros y educadores la necesidad de cambios y reorganizaciones en las propuestas y en el tiempo destinado a ellas.

La sucesión y alternancia entre diferentes períodos debe ser favorecida: de mayor o menor movimiento; de atención individual, de pequeño o gran grupo; en ambientes interiores o exteriores, etcétera.

La jornada diaria se debe organizar como flujo y no como suma, cuidando el tránsito continuo entre períodos y evitando las esperas infructuosas. Para ello es necesario prever espacios para actividades en subgrupos y contar con algunos recursos que posibiliten la acción individual mientras el tiempo personal del niño/a se equilibra con el del resto del grupo.

Se dará especial atención a los períodos de tiempo destinados al encuentro inicial y de cierre practicando la escucha, promoviendo la verbalización de acciones y la construcción de conocimientos y de reglas con significado para niños y niñas.

Acorde a la edad del grupo se promoverán juegos, relatos, narraciones o enumeraciones de lo planificado o lo acontecido en la jornada, lluvias de ideas, puestas en común, intercambios de opiniones, debates y tomas de decisiones con la participación de todos. En el encuentro final, niños y

niñas pueden proyectar la jornada siguiente.

La integración de las familias y la comunidad requiere de períodos de tiempos regulares y variables planificados para favorecer la comunicación entre las personas adultas.

Tiempos de los bebés durante el primer año de vida

Teniendo en cuenta el desarrollo evolutivo en la atención y educación de bebés durante el primer año de vida es necesario organizar períodos de tiempo estables y regulares dedicados a la higiene, la alimentación y el descanso. Estos tiempos, que ocupan gran parte de la jornada, deben implementarse con intencionalidad educativa. En los casos en que para las madres resulte posible, habrán de generarse períodos de encuentro con su bebé para el amamantamiento.



Desde el cambio de pañales, pasando por la alimentación, las actividades que se reiteran por períodos regulares deben resultar propicias afectiva y cognitivamente, promoviendo el contacto visual y táctil, la exploración de objetos, hablándole con afecto al bebé respecto a lo que está sucediendo.

La alimentación no se compone solo de *sustancia* sino también de *circunstancia*. Durante la comida, niños y niñas decodifican mensajes identificando sabores, aromas, texturas.

“Comer es una experiencia social y socializante, en casi todas las culturas, y contribuye a construir el sentido de comunidad. Comer y beber juntos es distinto al simple hecho de comer y beber solos, ya que las acciones realizadas jun-

to a otros tienden a salir de la definición de lo simplemente funcional para asumir otro valor comunicativo” (Rinaldi, 2011:166).

Además de los períodos regulares, se han de implementar durante la jornada períodos variables, con la intención de favorecer la relación de los bebés entre ellos, la acción sobre los objetos, la exploración senso-perceptiva. En función de la atención personalizada que requieren los niños y niñas en estas edades, es necesario prever algunos recursos que permitan que, mientras la persona responsable está atendiendo otro niño/a, los demás dispongan de actividades y juegos interesantes evitando demoras y esperas. La implementación de los períodos variables debe ser renovada periódicamente, atendiendo los niveles de desarrollo, el interés de niños y niñas y los aprendizajes que se desean favorecer.

Otros tiempos

Los espacios de atención y educación, y la sociedad en general, deben hacer efectivo el derecho que tienen niños y niñas a disfrutar de tiempos de recreación, diversión, esparcimiento y juego en la comunidad, en la ciudad, al aire libre, en playas, plazas, parques, etcétera. Estas acciones contribuyen con su buena salud, favorecen su desarrollo y promueven sus aprendizajes.

Es importante que las personas adultas destinen tiempos para la participación de niños y niñas en la vida cultural de su comunidad, lo que les otorga sentido de pertenencia y les permite forjar su identidad a partir del descubrimiento de una cultura que heredan y experimentan. En su vínculo con personas adultas y con pares, los niños y niñas transforman, crean y transmiten cultura a través de sus juegos, de su imaginación, sus dibujos, sus canciones y bailes. Van construyendo una cultura propia de la infancia, creando y/o adaptando aquella en la que se encuentran inmersos. De esta forma se inicia el proceso de renovación cultural con la participación activa de las nuevas generaciones.

Las personas adultas deben preocuparse por desarrollar empatía en relación a la infancia para generar una nueva perspectiva que favorezca la construcción de tiempos para el encuentro respetuoso entre generaciones. Es necesario que los niños y niñas desde el nacimiento a los seis años también cuenten con tiempos sin obligaciones, para entretenerse y hacer lo que deseen, estando solos o con otros.

5.5 La vida en los centros de atención y educación en primera infancia

Aprovechad ese tiempo precioso de la infancia que pasa con tanta rapidez y que a menudo tanto se malgasta

José Pedro Varela (1874)

Niños y niñas tienen derecho a una educación oportuna desde el momento del nacimiento en un proceso que durará toda la vida. Al nacer, traen consigo la posibilidad de desplegar su potencial lo que debe favorecerse en un marco de respeto y cumplimiento de sus derechos ciudadanos. Los centros de atención y educación para niñas y niños desde el nacimiento a los seis años ocupan un lugar de relevancia cuando se trata de crear las condiciones que favorezcan el desarrollo armónico y los aprendizajes esperados. Cuando un niño/a pequeño ingresa a un centro de atención y educación comienza a vivir sus primeras experiencias fuera del contexto familiar, lo que cada vez sucede a edades más tempranas. Las instituciones para niños y niñas menores de tres años forman parte de la sociedad contemporánea.

Avances realizados en nuestro país en las últimas décadas en aspectos referidos a legislación, regulación y control han generado un escenario en el cual las niñas y niños menores de tres años son atendidos por políticas públicas focalizadas y por agentes comunitarios y privados. La enseñanza es obligatoria a partir de los cuatro años de edad con una gran incidencia de la educación pública, a lo que se suma un paulatino proceso de universalización de los grupos de tres años. Estas acciones apuntan a cumplir con el derecho a la educación de niños y niñas pequeños, dando respuesta, al mismo tiempo, a una creciente demanda social.

La sociedad uruguaya, en general, apuesta a la educación de las nuevas generaciones valorando que la misma se inicie tempranamente. En el Uruguay del siglo **xxi** existe un importante número de programas y centros de atención y educación para la primera infancia, con diferente origen y formas de gestión.

La atención y educación en la primera infancia, cuando está bien implementada, favorece el desarrollo y los aprendizajes de todos los niños y niñas. Es una alternativa válida para promover la igualdad de posibilidades en poblaciones con vulnerabilidad social, y en términos de cuidado, una solución para las familias monoparentales o en las que ambos padres trabajan.

Aprender y enseñar en la primera infancia

En la actualidad, niños y niñas interactúan con el mundo, se interesan por todo tipo de temas, objetos y situaciones desde lo más cercano hasta lo más lejano en el tiempo y en



el espacio. Establecen relaciones, formulan hipótesis y emplean nuevos términos. Los criterios aplicados frecuentemente de avanzar de lo simple a lo complejo, de lo concreto a lo abstracto, de lo cercano a lo lejano, de lo inmediato a lo mediato deben ser modificados en muchas ocasiones como respuesta a los intereses manifestados por niños y niñas. El aprendizaje no resulta de un proceso lineal, progresivo, previsible y ascendente. Por el contrario, es simultáneo, abierto, orientado hacia múltiples direcciones lo que genera saberes interrelacionados y sinérgicos. La atención a los intereses de niños y niñas en el mundo actual requiere de personas adultas actualizadas, capaces de asumir retos y desafíos.

Resulta imprescindible generar propuestas educativas que favorezcan el desarrollo de todos los niños y niñas y promuevan aprendizajes relevantes. Las viejas concepciones basadas en las carencias, limitaciones, necesidades y déficits de la infancia deben ser rápidamente superadas.

En estas edades el aprendizaje se manifiesta de manera integral y emotiva. Se construye a partir de los avances en el desarrollo y de los significados que adquieren para el niño/a las personas y los elementos de su entorno. Los saberes a incorporar en estas edades en relación con la alfabetización inicial, otras lenguas y diversas disciplinas deben resultar válidos y con sentido para niños y niñas.

Los centros de atención y educación para la primera infancia deben respetar las formas de ser, estar y aprender que caracterizan a los niños y niñas pequeños, articulando el encuentro entre el mundo cultural propio de la infancia y las culturas de sus diversos contextos de pertenencia. Implica, entre otras cosas, tener en cuenta sus motivaciones e intereses considerando todo aquello que les resulte útil para vivir mejor en un futuro que se presenta incierto y que requiere de aprendizajes amplios y funcionales.

Experiencias de aprendizaje significativas y relevantes



Las experiencias de aprendizaje organizadas desde los primeros meses de vida a los seis años de edad deben ser significativas y relevantes. Son significativas cuando se vinculan con sus experiencias e intereses, se relacionan con su realidad y se les presentan concretas, vivenciales, exentas de artificialidad, pertinentes a su cultura y graduadas según su etapa de desarrollo. Son relevantes cuando son importantes para el niño y las culturas de las cuales participa y cuando las situaciones y temas a abordar consideran la variedad de posibilidades, conocimientos y escenarios que nos ofrece el siglo **xxi** dando respuesta a los intereses y vivencias de niños y niñas. Las experiencias de aprendizaje significativas y relevantes perduran en la memoria, el conocimiento y las actitudes de las personas.

Niños y niñas deben ser los protagonistas de sus aprendizajes desempeñando un rol activo, desplazándose por el espacio con libertad, optando entre diversas alternativas. El aprendizaje debe ser para ellos motivo de gozo y de placer.

La educación para estas edades ha de generar condiciones de posibilidad en el plano del sentir, del pensar y del actuar aplicando una metodología activa, lúdica y constructiva. El juego, el cuerpo y la expresión son los canales de comunicación esenciales en esta etapa de la vida. El propio cuerpo y el cuerpo del otro constituyen para niños y niñas el primer objeto de exploración, descubrimiento y conocimiento. Este lugar de jerarquía otorgado al cuerpo en los aprendizajes y en las formas de aprender es una característica que se mantiene a lo largo de la etapa.

Los contextos cercanos y los diferentes escenarios de vida de la comunidad de pertenencia, ofrecen una diversidad de oportunidades de aprendizaje vinculadas con la realidad y que poseen una gran riqueza. A los niños y niñas este tipo de experiencias de aprendizaje les resultan cercanas e interesantes. Por ello es necesario que el centro educativo se

expanda hacia su entorno en procesos de contextualización curricular considerando las características y fortalezas de su comunidad.

La cultura local o de pertenencia junto a las culturas latinoamericanas, occidentales y planetarias aportan insumos para organizar experiencias de aprendizaje desafiantes en torno a las riquezas naturales y a la diversidad socio-cultural de la humanidad.

Es necesario detectar aquellas situaciones que para los niños y niñas tienen significado y sentido con la intención de generar experiencias de aprendizaje. En principio, maestros y educadores han de preguntarse: ¿qué podrían hacer los niños y niñas a partir de esto y qué apoyos les puedo ofrecer?

Es importante que los niños y niñas pequeños aprendan en contacto directo con los objetos de conocimiento, a través de la manipulación, la exploración y la experimentación en situaciones dinámicas y con sentido para ellos, en interacción con otros, jugando, preguntando y preguntándose. La pregunta constituye un recurso poderoso a partir del cual es posible explorar, experimentar, imaginar, proponer hipótesis, activar saberes previos, recordar y revisar acciones, informar e informarse, formular problemas desarrollando la actitud crítica. Por eso es importante que niños y niñas indaguen a partir de sus múltiples ¿por qué? construyendo explicaciones sobre lo que sucede y les interesa.

Considerando la formación humana de las nuevas generaciones es importante tener en cuenta que un centro educativo es un lugar de relaciones por lo cual resulta importante promover los buenos vínculos, el respeto, los intercambios, el diálogo y la escucha poniendo en práctica los valores socialmente compartidos. Entre ellos, el conocimiento y el cumplimiento de los derechos del niño/a han de ocupar un lugar primordial.



Atención a la diversidad

Aunque tengan edades similares, desde muy pequeños, niños y niñas despliegan sus características personales en diferentes situaciones y experiencias, manifestando su singularidad a través de sus deseos, motivaciones e intereses. Atender esta diversidad en la primera infancia implica respetar los ritmos personales y las formas de relacionarse y aprender de cada niño/a, valorando las características individuales como un aporte que enriquece la tarea grupal. Maestros y educadores han de organizar experiencias de aprendizaje abiertas y diversificadas, personalizando las propuestas de manera de atender las múltiples necesidades, posibilidades e intereses de los integrantes del grupo.



La atención a la diversidad favorece la aplicación del enfoque inclusivo de niños y niñas con necesidades asociadas a diferentes capacidades o dificultades de aprendizaje. Cuando un niño/a presenta estas características necesita ir a su propio ritmo en propuestas adecuadas a sus procesos, repetir acciones, ser atendido de manera personalizada, aprender por ensayo y error. Debe sentir que puede equivocarse sin temer al fracaso, que puede intentarlo de nuevo, pedir y recibir ayuda. En definitiva, lo que resulta de aplicación para todos los niños y niñas pequeños es muy importante para aquellos que presentan necesidades asociadas a sus diferentes capacidades o dificultades de aprendizaje. Estos últimos requieren de una presencia y un acompañamiento más próximo de parte de maestros y educadores. En muchos casos resulta necesario generar acuerdos con las familias y coordinar acciones con el apoyo de otros técnicos, profesionales o maestros especializados.

Importantes investigaciones demuestran los efectos positivos de las intervenciones tempranas para la población infantil con necesidades especiales. El enfoque inclusivo está dispuesto por ley. Es un derecho de las niñas y niños con diferentes capacidades o dificultades, un beneficio en el aprendizaje para el resto de niños y niñas. Es un imperativo ético para la sociedad en general, las administraciones educativas, los maestros y educadores.

¿Qué y cómo aprenden los bebés durante el primer año de vida?

La atención y educación de los bebés en un centro educativo durante el primer año de vida presenta algunas características especiales, entre ellas, la atención personalizada y la comunicación estrecha y fluida con la familia. Lo que ocurre en el ambiente familiar con un bebé debe ser sistematizado y explicitado en los centros educativos porque la reflexión e intencionalidad de las acciones repercute en su desarrollo y en sus aprendizajes. Cuidar y educar forma parte de un mismo proceso. El cuidado de los bebés se relaciona con la sensibilidad para responder a sus demandas.

Los aportes de investigaciones recientes, especialmente desde las neurociencias, plantean la necesidad de reconstruir el concepto de bebé, depositando mayores expectativas en sus posibilidades de desarrollo y aprendizaje, ofreciéndoles más y mejores oportunidades en situaciones educativas pertinentes, frecuentes, variadas e incrementales a fin de favorecer las conexiones sinápticas (Peralta, 2002). En otras palabras, la atención y educación destinada a este tramo de la vida ha de ser implementada con amor propositivo, respetuoso, fortalecedor, no limitante.

Es necesario planificar situaciones que enriquezcan las acciones de la vida cotidiana aprovechando las oportunidades que brinda el contexto con afecto, seguridad y promoviendo confianza.

Ofrecerles una diversidad de situaciones en relación a lo que ven, tocan, huelen u oyen, implica la mayoría de las veces detectar lo que posibilitan las personas y el medio (olores, expresiones verbales, objetos naturales y elaborados que provocan diferentes efectos olfativos, visuales, auditivos y táctiles) favoreciendo que los exploren. Es decir, implica simplemente la aplicación de los antiguos pero vigentes principios de autoactividad, singularidad, libertad, realidad, los que siguen siendo potentes en sus orientaciones, pero que requieren de adultos que efectivamente estén convencidos de que el niño/a es un sujeto aprendiente, que tiene sus propios intereses y formas de actuar muchas veces no visibles externamente.

(Peralta, 2002: 271).

Las experiencias de aprendizaje organizadas para los bebés durante el primer año de vida deben ofrecer situaciones en las que les resulte interesante explorar, actuar y producir efectos con la posibilidad de resolverlos por variedad de medios. En esta etapa de la vida la reiteración es tan importante como la variación para que recuerden y realicen asociaciones.

Los modos de participar en la enseñanza de los más pequeños corresponde a cinco formas de enseñar: 1-ofreciendo disponibilidad corporal; 2-acompañando con la palabra; 3-compartiendo expresiones mutuas de afecto; 4- realizando acciones conjuntas; 5- construyendo escenarios (Soto y Violante, 2008: 62- 63).

La planificación docente

La planificación es un proceso que comprende una serie de decisiones enmarcadas en las disposiciones curriculares, los fundamentos teóricos y la realidad del grupo de niños y niñas a quienes se dirigen las acciones. Implica definir, en diálogo con las pautas curriculares, qué aprendizajes se desean favorecer y secuenciarlos, considerando los intereses y conocimientos previos de niños y niñas y las oportunidades que ofrece el medio.

Al planificar, maestros y educadores seleccionan, secuencian y jerarquizan los aprendizajes esperados, organizando los diferentes factores que intervienen en el proceso: espacio, tiempo, recursos, centro educativo, familias, comunidad, etcétera.



La planificación se concreta en un documento escrito en el que se conectan datos, reflexiones y conocimientos con el propósito de señalar una dirección a seguir. Resulta útil a maestros y educadores. Puede ser enriquecida y modificada en función de la realidad y del análisis de los aprendizajes que resultan pertinentes para ese grupo de niños y niñas en un momento determinado. Por ello ha de tener un diseño abierto, creativo, flexible y dinámico en función de incorporar de forma permanente experiencias de aprendizaje significativas y relevantes. Su formato puede ser variado, lo que se justifica plenamente cuando se trata de planificaciones que responden a diferentes niveles etarios: bebés durante el primer año de vida, grupos de 24 a 36 meses y grupos de 3, 4 y 5 años.

Existen diferentes tipos de planificaciones que son de aplicación en función de la estructura y la organización del centro educativo:

- de largo plazo o anuales
- de mediano plazo, semestrales, trimestrales, etcétera
- de corto plazo, semanales o diarias.

La planificación oficia de insumo para uno mismo y para la comunicación con los demás en instancias de trabajo en equipo, por lo cual ha de poder ser compartida, decodificada y comprendida. En la etapa que nos compete, debe incluir la vida diaria y la cotidianidad como oportunidades pedagógicas y basarse en situaciones auténticas.

Las planificaciones a largo y mediano plazo son apropiadas para documentar los proyectos de centro en sus diferentes dimensiones, incluyendo la participación de las familias y la comunidad. Facilitan el recorte, la selección, jerarquización y secuenciación de competencias y contenidos relacionados con los aprendizajes a promover para un determinado período de tiempo y permiten proyectar los procesos evaluativos. Las planificaciones de corto plazo, semanales o diarias resultan apropiadas para documentar el desarrollo curricular para una realidad concreta correspondiente a un grupo de niños y niñas con características determinadas.

En general, cuanto menor es la edad de los niños y niñas del grupo, las planificaciones deben ser realizadas por períodos más cortos a efectos de ir las ajustando a sus cambios e intereses y responder al enfoque personalizado. Por el contrario, cuanto mayor son las edades, es conveniente planificar secuencias en documentaciones a mediano plazo atendiendo a la progresión de los aprendizajes. Todos los tipos de planificaciones han de poder ser replanificadas a partir de los insumos que se van generando, particularmente por los datos que aporta la evaluación que se realiza durante el proceso.

Las planificaciones a mediano y corto plazo permiten dar respuesta al enfoque inclusivo de la educación mediante las adaptaciones curriculares personalizadas.

Características de las planificaciones que fortalecen la práctica educativa

coherentes	cuando existe relación entre los factores y los componentes que la integran.
situadas	cuando otorgan relevancia al contexto y contemplan los intereses de la comunidad educativa de pertenencia.
participativas	cuando integran la opinión, los aportes y los intereses de todos los actores, incluidos niños y niñas.
contextualizadas	cuando su aplicación resulta estratégica para una población infantil en una comunidad determinada.
diversificadas	cuando contemplan la diversidad presente en el grupo de niños, niñas, sus familias y la comunidad proponiendo varias alternativas
graduadas	cuando consideran las pautas curriculares para secuenciarlas en función del proceso evolutivo de los niños y niñas.
sistematizadas	cuando en respuesta a decisiones basadas en marcos teóricos y prácticos potentes y actualizados se transforman en un documento de uso permanente sujeto a análisis.
flexibles	cuando ofrecen a niños y niñas diferentes alternativas e incorporan temas o situaciones de interés ocasionales o emergentes.
integrales	cuando otorgan el mismo nivel de jerarquía a todas las áreas del conocimiento sin establecer criterios de valoración de unas sobre otras.
globalizadas	cuando integran los contenidos de diferentes áreas y disciplinas en torno a una situación, experiencia u objeto de conocimiento.
pertinentes	cuando incorporan temas, actividades y recursos adecuados al aprendizaje que se desea favorecer.
culturalmente pertinentes	cuando integran elementos de la cultura local, regional y nacional.

El rol de maestros y educadores.

Maestros y educadores desempeñan un rol fundamental para favorecer los aprendizajes en niños y niñas. Han de preocuparse por construir con ellos un vínculo de calidad, afectivo y cognitivo sólido, estable y confiable que le brinde sostén, contención, protección y seguridad. Entre las cualidades y actitudes humanas que facilitan este proceso se encuentran: la curiosidad intelectual, la criticidad, la responsabilidad, la iniciativa, la madurez, la sensibilidad, la afectividad, la estabilidad emocional, el respeto, la disponibilidad hacia el otro, la flexibilidad, la empatía en la comunicación. La formación inicial y permanente de maestros y educadores debe considerarlas para que se transformen en cualidades y actitudes profesionales.



Maestros y educadores han de estar disponibles para:

- observar, codificar, interpretar y otorgar sentido a las expresiones y manifestaciones gestuales, corporales y verbales por medio de las cuales niños y niñas comunican sus necesidades e intereses.
- desarrollar una observación atenta y una escucha activa en un marco de respeto por los tiempos personales que resultan necesarios para que el niño/a incorpore nuevos aprendizajes a partir de sus intereses.
- utilizar el lenguaje como proyección del vínculo, verbalizando afectivamente sus acciones e intervenciones.
- generar situaciones de aprendizaje que resulten gratas, divertidas, desafiantes, basadas en interacciones positivas.
- intervenir de forma pertinente realizando preguntas y generando ricas interacciones cognitivas, acompañando los procesos de simbolización y representación.
- despertar nuevos intereses mediante intervenciones sutiles, sugerentes, no impositivas, que impulsen la reflexión y ayuden a cuestionar.

- plantear situaciones-problema, formulando preguntas sin apresurar las respuestas, generando una agradable tensión entre los conocimientos adquiridos y el deseo de saber más.
- encontrar en el vínculo la forma adecuada de poner límites claros con afecto, preservando la libertad de acción, propiciando el autocontrol y el conocimiento, otorgando tiempos para la negociación en la resolución de conflictos.

Acompañando desarrollos y evaluando aprendizajes



La evaluación es un proceso permanente y sistemático por medio del cual se obtiene y analiza información relevante sobre las dimensiones presentes en la enseñanza y el aprendizaje. Comprende a todos los agentes, elementos y factores del currículo con el propósito de emitir valoraciones que orienten la toma de decisiones, favoreciendo la retroalimentación y la mejora. Es importante que exista coherencia entre la planificación, la implementación y la evaluación, así como entre las intenciones declaradas y su concreción práctica.

En la etapa que nos ocupa, el desarrollo y los aprendizajes se encuentran en relación continua y dialéctica. Por lo tanto, la evaluación de los aprendizajes de los niños y niñas pequeños lleva implícita la valoración de sus niveles de desarrollo, entendidos como puntos de partida desde los cuales seguir avanzando.

En nuestro país, al igual que en otros, existen guías y documentos de apoyo elaborados por organismos competentes en salud y desarrollo infantil que actualizan las normas y establecen instrumentos comparativos acerca de lo que es deseable y esperable a lo largo de toda la etapa. Aportan datos y en ocasiones, sugerencias. Resultan de gran utilidad para profesionales y técnicos, pero también para las familias, los maestros y los educadores en

la medida en que se consideren con flexibilidad y acorde a las características de cada niño/a.

Es importante que desde la educación se aprecie y se acompañe el desarrollo de cada niño/a porque, de observarse dificultades, la intervención a tiempo y conjunta de familias, maestros, educadores, profesionales y técnicos es fundamental para su vida presente y futura.

Alcanzar el desarrollo emocional y las habilidades perceptivas, comunicativas, simbólicas y motrices esperadas a su tiempo resulta trascendente para que los niños y niñas aprendan. La tarea de maestros y educadores consiste en acompañar de forma activa el desarrollo de cada niño/a promoviendo sus aprendizajes.

El hecho de que los niños y niñas pequeños crezcan en ambientes diversos, posean distintos ritmos y características personales, pasen por hitos rápidos de desarrollo y manifiesten sus emociones a través de conductas, exige la cautela de las personas adultas al realizar sus apreciaciones. Es necesario tener en cuenta la singularidad que está presente en cada niño/a, las fases de desarrollo y su situación emocional, que puede ser transitoria, porque en ocasiones causa retrocesos aparentes en sus aprendizajes. Estas cuestiones requieren una especial consideración en bebés durante el primer año de vida y en niños y niñas con necesidades asociadas a diferentes capacidades o dificultades de aprendizaje.

¿Qué evaluar?

La evaluación educativa desde los primeros meses de vida a los seis años de edad, incluida las valoraciones y conclusiones, es uno de los procesos más complejos a realizar para que signifique una contribución real a la enseñanza y los aprendizajes.

Para dotar al proceso de efectividad es necesario que la evaluación haga foco en los aprendizajes relevantes y significativos, en todo aquello que es importante para el niño/a y en su capacidad de resolver problemas, considerando además los datos sobre el desarrollo relacionados con los aprendizajes a evaluar.

Además de los aprendizajes logrados, se deben evaluar los diferentes componentes del proceso de enseñanza: la planificación, la comunidad, la organización de espacios y tiempos, la participación de los agentes educativos, las estrategias metodológicas, los recursos empleados y el tipo de interacciones promovidas. En fin, todo aquello que aporte y resulte relevante para los aprendizajes incluyendo al propio proceso de evaluación.

¿Cuándo evaluar?

La evaluación ha de ser continua y permanente; debe estar presente durante todo el proceso de enseñanza y de aprendizaje con la intención de generar insumos y retroalimentaciones a tiempo. Si bien es cierto que maestros y educadores obtienen información sobre el niño/a diariamente, es importante realizar cortes evaluativos sistematizados con intencionalidad específica y en determinados momentos.

La **evaluación diagnóstica o inicial** se realiza al comienzo del proceso y abarca todos los componentes. En relación a los aprendizajes del niño/a debe proporcionar la información más completa posible acerca de sus conocimientos previos, sus necesidades, gustos, intereses, capacidades y fortalezas. Todos los niños y niñas tienen puntos de partida diferentes que es necesario conocer. Mediante las entrevistas con las familias, maestros y educadores conocen la historia personal-social del niño/a y las características de su contexto. Estas instancias requieren de maestros y educadores que desarrollen su capacidad de realizar buenas preguntas de forma directa o indirecta para relevar la información deseada, registrándola en una ficha del niño/a, recurriendo a ella y actualizándola cada vez que sea necesario. Es importante que maestros y educadores realicen un manejo ético y en confidencialidad de los datos que consignan.

La **evaluación formativa o de proceso** se realiza periódicamente, va dando cuenta de cómo aprende el niño/a y cuáles son sus estilos de aprender, es decir, las estrategias cognitivas que utiliza. Brinda información acerca del proceso de enseñanza. Provee a maestros y educadores de insumos que les permiten realizar ajustes a tiempo en sus planificaciones y propuestas.

La **evaluación sumativa o acumulativa** se realiza al culminar una fase, un período, ciclo o etapa con la intención de valorar si el niño/a ha alcanzado los aprendizajes previstos y esperados. También se utiliza para medir el impacto de las acciones implementadas en una población infantil

¿Cómo evaluar?

Es necesario cumplir con todos los pasos del proceso evaluativo que incluye la recolección de información, su registro en diferentes instrumentos, su análisis, la interpretación de los resultados, la emisión de conclusiones valorativas y de sugerencias para la toma de decisiones.

Para dar cuenta efectiva de los procesos de aprendizaje de los niños y niñas pequeños, la evaluación debe ser auténtica e iluminadora, proporcionando a maestros y educadores información confiable y valedera. Siempre que se evalúa se establece una comparación en relación a algún referente o criterio. Para emitir valoraciones los marcos de referencia pueden ser establecidos:

- por especialistas externos que elaboran indicadores generales y/o específicos para una comunidad educativa
- por agentes internos que elaboran indicadores para su comunidad educativa de pertenencia y/o para un grupo específico de niños y niñas.

Lo fundamental en ambos casos es que los indicadores sean cuantitativos y cualitativos, pertinentes, que apunten a lo esencial sin derivarse a otros aspectos y que permitan visualizar la diversidad. Deben ser observables, precisos y directos en su especificación para detectar evidencias que pueden ser sutiles. La situación evaluativa ha de ser lo más natural posible, en contextos habituales para el niño/a, sin artificialidades. Se requiere de sucesivas actividades de evaluación para confirmar las apreciaciones.

La observación es una técnica de evaluación privilegiada para estas edades, sobre todo en bebés y durante el primer año de vida. Depende en gran parte de las habilidades que desarrollen maestros y educadores para realizar una observación participativa, activa y minuciosa, seleccionar las situaciones a observar, registrarlas y analizarlas adecuadamente.

En relación a los registros lo más importante es que exista coherencia entre éstos y los indicadores. Los instrumentos que es posible utilizar son muchos y pueden ser abiertos, estructurados o semiestructurados. Los de tipo cualitativo resultan más significativos para esta etapa, aportando, sin duda, la información más relevante. Permiten realizar el seguimiento de los procesos personales comparando a cada niño consigo mismo, además de compararlo con lo esperado para su edad y/o con el rendimiento medio del grupo.

La documentación es el medio por el cual maestros y educadores recopilan evidencias que les permiten registrar los procesos de enseñanza y aprendizaje con intención reflexiva. Las trayectorias de aprendizaje adquieren mayor significado para todos los actores al ser recordadas, analizadas y reconstruidas. Es un instrumento de evaluación y autoevaluación cualitativa participativo y contextualizado.

Los registros descriptivos y narrativos incorporan expresiones y producciones del niño/a, fotografías de los procesos de aprendizaje y/o registros audiovisuales (videos y grabaciones) que se evalúan periódicamente.

Los portafolios, cuadernos de campo o bitácoras constituyen una forma de documentación que permite que niños, niñas, familias, maestros y educadores visualicen el proceso de aprendizaje y sus avances. De esta forma, se elaboran teorías explicativas acerca de una práctica particular a la que se le atribuye sentido. Constituyen una secuencia cronológica y sistematizada que da cuenta de las estrategias, los esfuerzos y los progresos seguidos para lograr determinados objetivos. Al utilizarlos como instrumento de evaluación, han de incluir una narrativa reflexiva que posibilite la comprensión del proceso de aprendizaje de cada niño/a y del grupo.

Los informes de evaluación

Los informes resultantes del proceso de evaluación pueden tener diferentes destinatarios: como insumo para uno mismo, para el equipo del centro educativo (otros maestros, educadores, profesionales y técnicos), para las familias o para un especialista.

En todos los casos han de cumplir con los siguientes criterios:

relevancia	consignando los aspectos significativos en función de su brevedad
periodicidad	abarcando un período de tiempo que evidencie un proceso vivido por el niño/a
pertinencia	oficiando de retrato representativo del niño/a
integralidad	conteniendo información sobre todos los aspectos que se relacionan con el niño/a y sus aprendizajes
visión positiva, constructiva y motivadora	señalando las fortalezas y no solamente aquellos aspectos a superar, valorando al niño/a por sí mismo sin comparaciones
claridad	ya que es una información destinada a otros y ha de ser fácilmente comunicable.

Además de cumplir con estos criterios, el informe a las familias ha de promover la comunicación y el diálogo. Es importante que incluya un pronóstico que adelante hipótesis de trabajo y/o recomendaciones para favorecer los aprendizajes del niño/a mediante acciones conjuntas.

Compartir una visión positiva del niño/a contribuye a que las familias aumenten las expectativas que tienen sobre ellos, fortaleciendo su confianza y autoestima, evitando las comparaciones y apreciaciones desvalorizantes.

Continuidad con educación primaria



Continúese dirigiendo como se empieza en la clase anterior, el desarrollo íntegro del individuo, prestando atención debida a cada una de las aptitudes allí indicadas [...] No se quiera conseguir más de lo que en el orden natural corresponde a la edad [...] En armónico desarrollo siempre se han de continuar atendiendo todas las aptitudes físicas con relación a lo que sea propio para la edad [...] Vélese siempre por la integridad del individuo.

Enriqueta Compte y Riqué (1892)

Favorecer la continuidad educativa, entendida como la conexión entre diversos espacios, agentes y tramos relacionados con la educación es un imperativo para los administradores, los maestros y los educadores, en un marco de respeto por el proyecto de vida de los seres humanos. Se trata de un fenómeno complejo que requiere de encuentros e intercambios, pero que no se resuelve solamente con ello.

Es necesario identificar algunas líneas de continuidad que resultan fundamentales para acompañar el tránsito de niños y niñas desde la atención y educación de la primera infancia hacia la educación primaria. Entre ellas señalamos: la conformación de las matrices de aprendizaje, el enfoque globalizador y la comprensión del sentido que la propuesta curricular tiene para cada una de las etapas.

Durante el proceso de organización y significación de sus experiencias, sensaciones, percepciones, emociones y pensamientos las niñas y niños pequeños construyen sus formas de aprender.

Desde el comienzo de la vida se empiezan a elaborar ordenadores, organizadores de la experiencia [...] Nos orientamos en el mundo de nuestra experiencia significándola de determinada manera [...] Lo que queremos decir es que la representación del mundo, el prisma cognitivo a través del cual abordamos y conocemos la realidad, tiene una estructura elaborada e incorporada en procesos de aprendizaje.

Esta matriz de aprendizaje constituye una estructura abierta y en movimiento que se construye en nuestra trayectoria de aprendientes.

Es una estructura interna, compleja y contradictoria, y se sustenta en una estructura biológica. Está socialmente determinada e incluye no sólo aspectos conceptuales sino también afectivos, emocionales y esquemas de acción. (Quiroga, 2008).

En las primeras edades se sientan las bases de todos los saberes al iniciarse el proceso constructivo por el cual los seres humanos aprendemos a aprender. Los contenidos a abordar en las experiencias de aprendizaje deben ser generativos de manera de habilitar la posibilidad de construir nuevos saberes.

Aprender a aprender implica, entre otras cosas, desarrollar la capacidad de iniciar búsquedas propias por distintos medios a través de los cuales niños y niñas obtienen información, la procesan y la utilizan en nuevas situaciones.

La selección, organización y secuenciación de los contenidos en la educación comprendida entre el nacimiento y los seis años ha de articularse evitando la fragmentación disciplinar. Se ha de partir de situaciones, problemas o cuestiones de carácter global con sentido y significado para cada nivel etario, su contexto y su territorio.

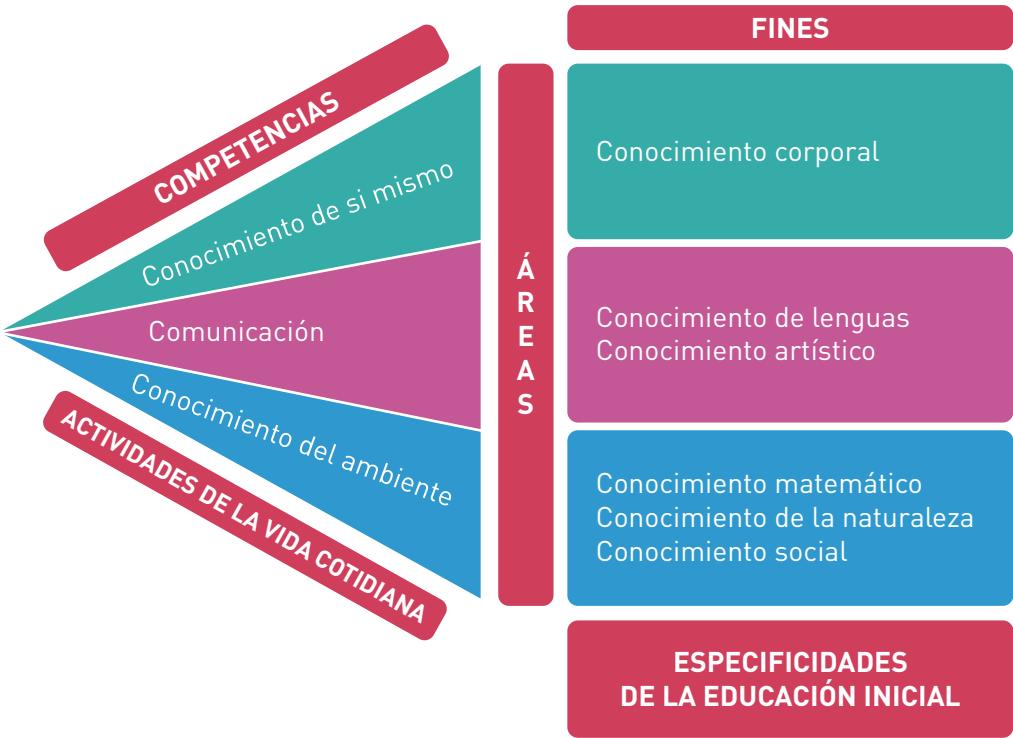
El enfoque globalizador implica que los contenidos que se pretenden abordar han de presentarse en torno a una situación cercana a la realidad del niño integrándolos con toda su complejidad, valorando la singularidad de cada contexto y las personas que lo componen. Los fundamentos, principios, competencias y orientaciones del presente Marco Curricular constituyen un aporte al respecto.

La cercanía entre la atención y educación impartida desde el nacimiento a los seis años y la educación primaria fundamenta la importancia de promover la articulación entre ambos tramos educativos. El análisis conjunto del Diseño Básico Curricular para niños y niñas de 0 a 36 meses (MEC, 2006) y del Programa de Educación Inicial y Primaria (ANEP-CEIP, 2008) en el proceso de elaboración del presente Marco Curricular hace visibles, relaciona y otorga significado a los cambios curriculares que ocurren durante

la etapa, fortaleciendo las líneas de continuidad con educación primaria.

Los administradores de la educación, los maestros y los educadores han de aportar al proceso constructivo por el cual cada etapa resulta posibilitadora de la siguiente, la cual recupera y resignifica los aprendizajes de la anterior.

Es necesario avanzar en el proceso de construcción de una pedagogía de las oportunidades propia de la primera infancia basada en una imagen de niño/a potente, curioso y ávido por conocer y aprender (Peralta, 2002). Esto no debe confundirse con reformular hacia abajo la educación primaria, promoviendo adelantamientos o precocidades. Atender y educar oportunamente a niños y niñas desde el nacimiento a los seis años implica respetar la identidad de este período de la vida que es único, delicado y de corta duración.



Esquema comparativo del Diseño Básico Curricular para niños y niñas de 0 a 36 meses y el Programa de Educación Inicial y Primaria

6

BIBLIOGRAFÍA CONSULTADA

Uruguay, MEC: Dirección de Educación Área de Educación en Primera Infancia, Diseño Básico Curricular para niños y niñas de 0 a 36 meses, Montevideo: Tradinco, 2006.

Uruguay, Ministerio de Educación y Cultura, Ley General de Educación. Ley N° 18.437, Montevideo: impo, 2008, (en línea) <http://www.mec.gub.uy/innovaportal/file/431/1/ley_educacion.pdf>.

Uruguay, ANEP CEIP: Programa de Educación Inicial y Primaria, Montevideo: Rosgal, 2008.

Chile, Ministerio de Educación: Bases Curriculares de la Educación Parvularia, Santiago de Chile: Maval, 2005.

Chile, Corporación Municipal de Castro: Un currículo culturalmente pertinente para los niños y niñas de la Comuna de Castro, Puerto Montt: Corporación Municipal de Castro, 2014.

Panamá, Ministerio de Educación: Programa de Atención Integral a la Primera Infancia, Currículo de la Primera Infancia Desde el nacimiento hasta los 3 años, Panamá: Ministerio de Educación, 2014.

Anton, Montserrat, Planificar la etapa 0-6 Compromiso de sus agentes y práctica cotidiana, Barcelona: Graó, 2005.

Calmels, Daniel, Espacio habitado En la vida cotidiana y la práctica profesional, Rosario: Homo Sapiens Ediciones, 2011.

Compte y Riqué, Enriqueta, Estudio y trabajo, en Clásicos de la educación uruguaya, Montevideo: ANEP-CODICEN, 1933.

Duprat, H; S. Estrin; y A. Malajovich, Hacia el Jardín Maternal. Dilemas y propuestas, Buenos Aires: Búsqueda, 1977.

Guerra, Víctor, "Indicadores de intersubjetividad (0-2 años) en el desarrollo de la autonomía del bebé", Educación en la Primera Infancia Aportes para la elaboración de propuestas de políticas educativas, pp. 87 a 125, UNESCO-MEC, 2009.

Guerra, Víctor y otros, Comenzando los vínculos, Montevideo: Roca Viva, 1994.

Grasso, Alicia, Arte y Corporeidad-Una propuesta integradora, Buenos Aires: Lumen, 2012.

Hoyuelos, Alfredo, La estética en el pensamiento y obra de Loris Malaguzzi, Barcelona: Graó, 2006.

Peralta, María Victoria, El currículo en el Jardín Infantil (Un análisis crítico), Santiago de Chile, Andrés Bello, 1996.

—, Una pedagogía de las oportunidades, Santiago de Chile: Andrés Bello, 2002.

Quinto Borghi, Battista, Educar en el 0-3. La práctica educativa en los nidi d infancia, Barcelona: Graó, 2010.

Quiroga, Ana, Matrices de aprendizaje Constitución del sujeto en el proceso de conocimiento, Buenos Aires: Cinco, 2008.

Rinaldi, Carla, En diálogo con Reggio Emilia- Escuchar, investigar, aprender, Lima: Norma, 2011.

Red territorial de Educación Infantil de Cataluña, La educación de 0 a 6 años hoy, Barcelona: Octaedro, 2009.

Sarlé, Patricia, Enseñar el juego y jugar la enseñanza: Buenos Aires: Paidós, 2008.

Sarlé, Patricia, El Juego en el Nivel Inicial. Hadas, Brujas, Duendes, Buenos Aires: OEI, 2010.

Sarlé, Patricia, ¡Tomémonos en Serio el Juego! Conferencia-Feria Escudos del Alma – Ciudad de Pereira Eje Cafetero Colombia (en línea), <<http://www.escudosdelalma.org/images/actividadesacademicas/tomemonosenserioeljuego.pdf>> (2012).

Soto, Claudia, Rosa Violante y otros, Pedagogía de la crianza Un campo teórico en construcción, Buenos Aires: Paidós, 2008.

Tonucci, F., "Ciudades a escala humana: la ciudad de los niños", Revista de Educación, Número extraordinario, pp. 147 a 168, 2009.

Varela, José Pedro, La Educación del Pueblo, Montevideo: Edición de la Biblioteca Artigas del Ministerio de Instrucción Pública y Previsión Social, 1964.

