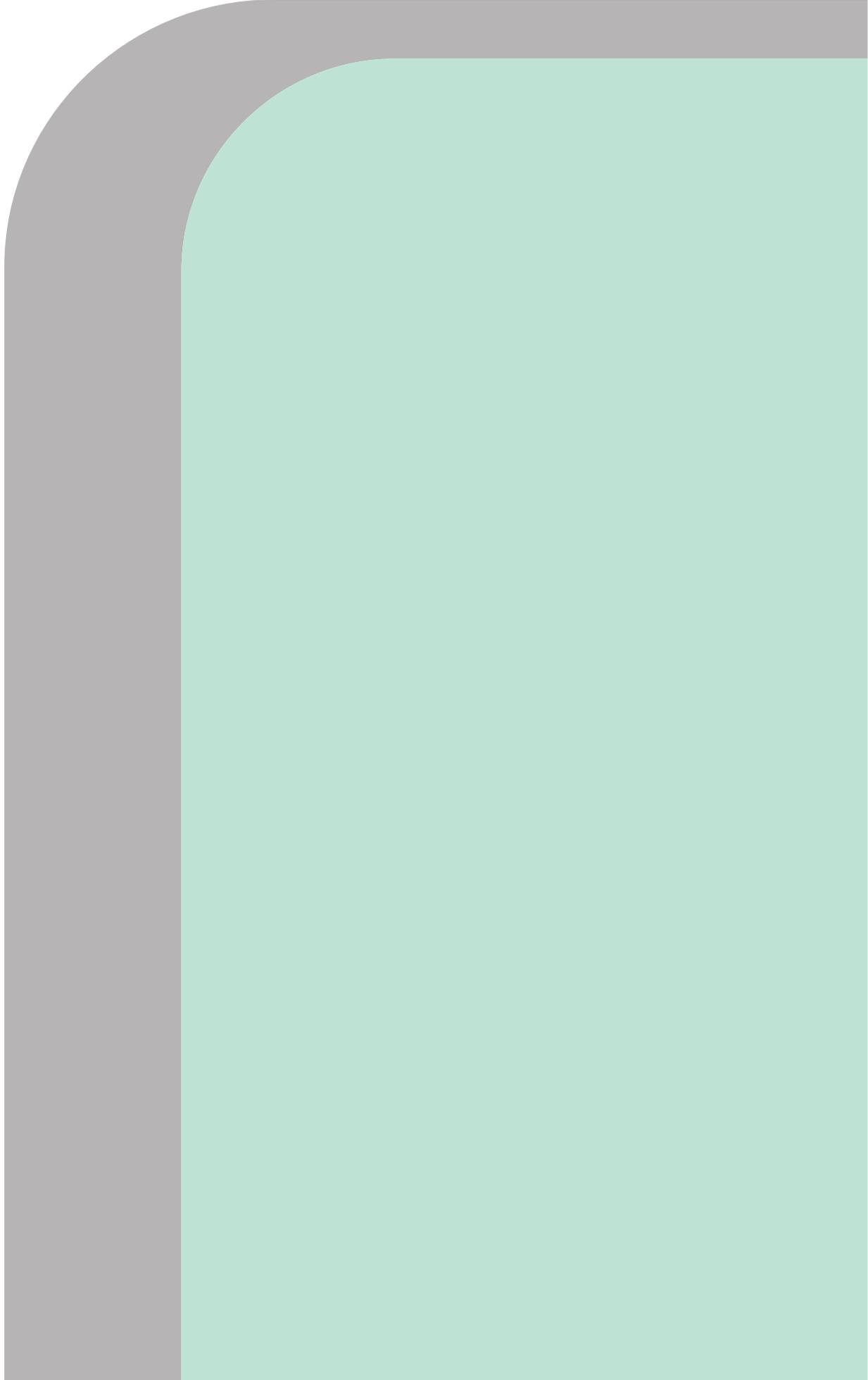
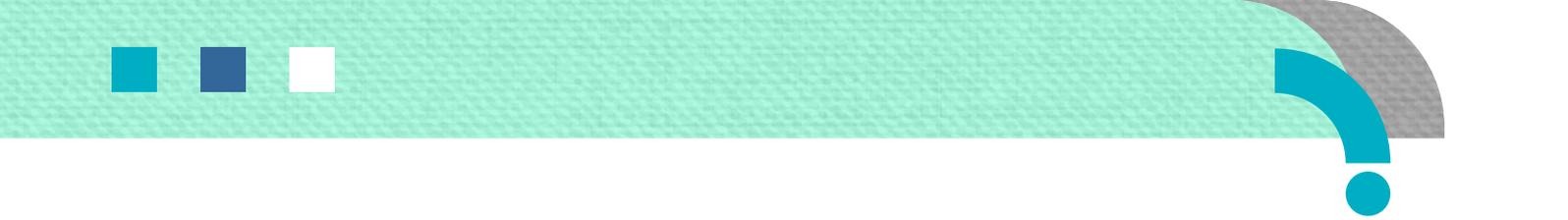




■ La Educación Temprana en la modalidad de Educación Especial

Dirección de Educación Especial





“jugaba-jugabas-jugaba-jugábamos-jugaban-jugaban. Los niños dejan el sol en la taza y se van a cazar el tesoro que nadie -jamás- sabrá traducir”

M. Negróni

INTRODUCCIÓN

Las Escuelas de Educación Temprana se inscriben dentro del Sistema Educativo Bonaerense y son aquellas instituciones encargadas de dar la bienvenida a niñas y niños recién llegadas/os al mundo que requieran tempranamente y por diferentes motivos de mediaciones específicas para sus aprendizajes. Implementan sus propuestas de enseñanza en un territorio compartido con otras instituciones, proponen el acercamiento temprano a experiencias pedagógicas referidas a la exploración del ambiente, comunicación y expresión, desarrollo personal y social, el juego y el desarrollo motriz (Diseño Curricular Nivel Inicial, Primer ciclo) por medio de propuestas diseñadas, planificadas y mediadas por docentes.

Desde el inicio de la gestión de la actual conducción de la modalidad (a partir de fines del 2019 y hasta la actualidad) y en conversación con los equipos docentes de Educación Temprana, **la Dirección de Educación Especial propuso revisar críticamente a la luz de la perspectiva de las teorías críticas de discapacidad el término "atención"**, utilizado históricamente para designar este espacio por su referencia directa al ámbito de salud. El recorrido compartido permitió tensionar, debatir y fundamentar la identidad de los espacios de Educación Temprana identificando a estos espacios educativos pertenecientes a la Dirección General de Cultura y Educación, destinados a niñas/os con discapacidad, que garantizan el acercamiento temprano a los objetos de la cultura, la comunicación, el juego, a la Lengua de Señas Argentina, a la escritura en código braille y macrotipo. Las Escuelas de Educación Temprana de la Modalidad o los grupos escolares de Educación Temprana en escuelas primarias de la Modalidad tienen entonces, el compromiso de pensar y planificar los tiempos y los espacios donde el hecho educativo ocurre, enmarcados en el Modelo Pedagógico que la Modalidad de Educación Especial sustenta.

La Escuela de Educación Temprana es *“el primer territorio de acceso a las posibilidades de ampliar los horizontes de la mirada hacia campos distantes de lo inmediatamente disponible, es una puerta de entrada a un mundo cifrado en signos y símbolos que nos pertenecen por ser parte de una comunidad”*¹

¹ Sarlé, P., Rodríguez Sáenz, I. (2022)



LAS INFANCIAS QUE CONCURREN A EDUCACIÓN ESPECIAL. UNA MIRADA DESDE EL MODELO PEDAGÓGICO

María Alfonsina Angelino² propone desde una perspectiva analítica en torno a la categoría de discapacidad, interpelar la mirada del modelo médico y profesional hegemónico que impera y que asocia la discapacidad con los déficits y/o enfermedades nomenclables y cuyas dinámicas son productoras y reproductoras de relaciones sociales. La discapacidad como categoría, señala la autora, clasifica y produce sujetos a partir de una ideología de la normalidad.

De esta manera, **un diagnóstico médico opera y se materializa tempranamente y como tal produce modos de organización de la vida cotidiana instalando, por ejemplo, “prescripciones para la crianza” de las niñas y niños con discapacidad.** En relación a los diagnósticos en las infancias, insistimos en poder mirar no solo la categoría diagnóstica en la cual se inscriben bebés, niñas y niños, sino sus modos de conocer, de aprender, de relacionarse con otras y otros y con su entorno. Es en esta compleja construcción de interacciones que el diagnóstico se constituye en lo que Angelino denomina “mapa de posibilidades”. Es por esto que si solo tenemos en cuenta la clasificación o nominación diagnóstica, inevitablemente ésta puede devenir en barrera para pensar en los procesos relacionales. Conocer un diagnóstico nos dirá “algo” acerca de ese bebe, niña o niño que asiste a la escuela de Educación Temprana, pero no determinará su trayectoria o recorrido de aprendizaje. Será la institución la encargada de trazar una experiencia relacional singular, cuidadosa y amorosa que oriente y contribuya al desarrollo de ese sujeto.

¿Qué hace al diagnóstico de un niño similar a otro niño con igual diagnóstico? ¿En qué se parecen y en qué se diferencian? Interrogarnos en este sentido nos aleja de la idea de que si conocemos el diagnóstico conocemos a las personas y su destino. **Considerar la idea del “mapa de las posibilidades” nos propone desplazarnos de la certeza de que el diagnóstico brindará información acabada acerca de los sujetos.**

Avanzar en clave pedagógica implica, desde la Educación Temprana, pensar a los niños y niñas desde una perspectiva relacional, proponiendo una mirada común. Esto supone **interpelar la categoría de discapacidad y las**

² Angelino, M.A. (2014)



prácticas rehabilitadoras y capacitistas para avanzar en una conceptualización política y social de la discapacidad, no como un problema individual, sino relacional y colectivo. Que las Escuelas de Educación Temprana puedan desplazarse desde una posición que supone necesario corregir un déficit, o “completar” una falta o una ausencia, para ubicarse centralmente en ese espacio relacional que es el de la enseñanza, es responsabilidad de la institución toda.

La Educación Temprana en las instituciones de la Modalidad constituyen espacios de enseñanza que ofrecen inicialmente experiencias pedagógicas, relacionadas con el juego, la literatura, la música, el teatro, la expresión corporal, etc a niñas y niños en distintas situaciones de discapacidad. Para muchas infancias con discapacidad, lo que sucede en Educación Temprana en relación a sus aprendizajes, probablemente no suceda en otros espacios terapéuticos o de rehabilitación.

La experiencia vital de las niñas y los niños se constituye y enriquece desde los primeros momentos de la vida a través de la palabra, el arrullo, las nanas, el contacto y el sostén humano que producen el acceso a la cultura junto con las prácticas familiares que acompañan a niñas y niños desde su nacimiento. La Educación Temprana se integra entonces a estas prácticas desde la propuesta institucional con las mediaciones desde los primeros tiempos de vida. Por eso decimos que el tiempo escolar educativo es diferente al que transcurre en otros espacios institucionales por los cuales transitan las/os niñas/os con discapacidad.

Para las infancias sordas, por ejemplo, es determinante el acceso a la Lengua de Señas Argentina (LSA), a un entorno que le hable y otorgue sentidos a su experiencia en el mundo desde el momento mismo de su llegada a la vida. Así como nos referimos a los primeros intercambios en maternés³, las niñas y los niños sordas/os comienzan en edades tempranas a producir balbuceos manuales que requieren ser incorporados y respondidos integrándose en un sistema comunicativo dotado de sentido. Las mediaciones pedagógicas son la manera de intervenir en estos momentos primeros de la educación formal y se diferencian de propuestas rehabilitadoras por el carácter relacional de significación de esa experiencia corporal que las y los docentes realizan a través de las mediaciones.

³ María Emilia López (2021) LENGUAJE, CUERPO Y MOVIMIENTO - MARÍA EMILIA LÓPEZ



En relación a niñas y niños con ceguera, baja visión, sordoceguera o discapacidad múltiple es primordial para estas infancias la presencia de adultas/os disponibles, que puedan despertarles interés de maneras no visuales, a través del contacto, el tacto y los ritmos de la lectura. Hay infancias que requieren más asistencia a las instituciones de Educación Temprana de la modalidad porque son justamente quienes requieren de narrativas constituyentes del mundo.

LA ORGANIZACIÓN INSTITUCIONAL

Acerca de los espacios en la Educación Temprana

La Educación Temprana se organiza y transcurre en edificios propios, en escuelas 500 o en otros espacios ajenos al sistema educativo, y en todos los casos y tal como ocurre en los niveles educativos, la enseñanza es planificada. El proceso de enseñanza considera los diseños curriculares y documentos pedagógicos vigentes, los tiempos escolares y propios de las infancias, los espacios en los que las propuestas se despliegan y los criterios de grupalidad que garantizan la enseñanza.

En este sentido, **sostener las propuestas de Educación Temprana dentro de espacios relacionados con el sistema de salud muchas veces limita u obtura las posibilidades de concretar las líneas políticas fundamentadas desde el Modelo Pedagógico de la Modalidad.** Cuando las propuestas de Educación Temprana se despliegan en espacios educativos tales como: jardines del Nivel, jardines comunitarios, escuelas primarias, escuelas de educación especial, bibliotecas comunitarias, espacios de organizaciones barriales/populares y otros, las experiencias de enseñanza y aprendizaje se ven enriquecidas y potenciadas por el entorno pedagógico y comunitario.

Es importante considerar los criterios no solo de la disposición y organización territorial de los espacios de Educación Temprana, sino también la configuración de estos espacios simbólicos como oportunidades de brindar los primeros acercamientos de niñas y niños a la cultura estética y poética. Sostenemos la importancia de embellecer los espacios para las primeras infancias en función de las propuestas curriculares, teniendo en cuenta también para este propósito el cruce de diferentes lenguajes artísticos.



Sobre los tiempos escolares y los tiempos de las infancias en la Educación Temprana

En relación a los tiempos de la Educación Temprana resulta primordial poder establecer criterios para la enseñanza que garanticen mejores aprendizajes, como así también la efectivización de políticas de cuidado desde las edades más tempranas. **El hecho de que las niñas y los niños estén más tiempo en las Escuelas de Educación Temprana**, nos convoca a tomar decisiones pedagógicas y de organización institucional transversalizadas por la ESI. En este sentido, los ejes de *cuidar el cuerpo y reconocer la perspectiva de género* nos permitirán pensar prácticas de cuidado que refieran a su vez también experiencias de enseñanza y aprendizajes, y propuestas que contemplen la heterogeneidad de una grupalidad.

Esto implica revisar prácticas escolares instituidas vinculadas con las palabras, los diálogos que entablamos con las niñas, los niños y sus grupos familiares, las formas del sostén del cuerpo de las/os bebés, el contacto visual o los modos con los que anticipamos y damos lugar a sus reacciones o respuestas, las canciones o historias que decidimos compartir tanto como los objetos ofrecidos para que a través del juego se diluyan las marcas de género. Poder “mirar desde la lente de la ESI” implica asumir una tarea siempre colectiva y comprometida con el aprendizaje. (La ESI en las escuelas de la Modalidad de Educación Especial, 2022).

Teniendo en cuenta esta perspectiva transversal, **planificamos escenarios de enseñanza que contemplen la progresión de los aprendizajes y promuevan la mayor presencia cotidiana de las niñas y los niños en las escuelas tanto en horas en la jornada escolar como en frecuencia semanal**, ofreciendo a los grupos familiares un tiempo dinámico y organizado, que garantice esa presencia de las y los niños en la escuela. Será necesario a partir de la previsión de las cajas curriculares analizar y resignificar situadamente las categorías de tiempo y espacio institucionales, a los fines de que el Proyecto institucional se pueda concretar dentro de la organización diaria de la escuela, incluyendo en esta organización planificada, no sólo a las/os bebés y niñas/os pequeñas/os junto con sus familias, sino también a los equipos docentes de cada institución.

Las grupalidades en la Educación Temprana

Los agrupamientos en Educación Temprana se organizan en función del marco curricular vigente. Podemos construir proyectos transversales e institucionales de diversas características y con la centralidad puesta en distintos ejes, por ejemplo, proyectos de lecturas, de biblioteca, de salidas educativas, de juego u otros. Simultáneamente respetamos los agrupamientos planteados en el Diseño Curricular del Nivel Inicial, de acuerdo a edades: deambuladores, lactantes y niñas/os de dos a tres años. Al respecto, Marta Souto (2007) hace referencia a lo grupal como “aquel campo de interconexiones de entrecruzamientos de lo individual, de lo institucional, lo social, etc. donde surgen acontecimientos y procesos compartidos”. La grupalidad entonces se presenta como una ocasión para la enseñanza y el aprendizaje, y como el escenario de las primeras interacciones sociales por fuera del ámbito familiar, es decir de lo público. **La grupalidad es una condición del acto educativo ya que aprendemos con otras y con otros.**

El Diseño Curricular del Nivel Inicial para Segundo Ciclo (2023) propone la grupalidad como espacio de inscripción del área de la formación personal y social, también de la construcción de la identidad personal al ofrecer un proceso social de interacciones cotidianas y como una apuesta al reconocimiento y resignificación de las diferencias, transversalizados por la ESI y la interculturalidad. El tiempo, el espacio y la organización de los grupos son variables que enmarcan el desarrollo de la propuesta y requieren ser evaluadas en función del despliegue del proyecto y de las enseñanzas que ofrecemos.

Las grupalidades contemplan tanto a las y los niñas, los niños y sus grupos familiares como el trabajo en articulación con escuelas primarias de la modalidad, cuando esta sea necesaria (por ejemplo con la intervención para la formación de parejas pedagógicas con un/a MELSA o docente SH o docentes de C y DV) . Las articulaciones mencionadas refieren a la constitución de un equipo de trabajo pedagógico que interactúa e interviene y no a la mera provisión de orientaciones y definición de un esquema de visitas.

Es necesario que las intervenciones pedagógicas convoquen al intercambio, medien la comunicación en todas sus formas y la interacción entre ellas/os, de modo que se construya un entorno lingüístico apropiado. Se debe contar con la planificación de los usos de toda lengua manteniendo las características y modos diferentes de estructuración de las mismas. El tiempo destinado al uso de una u otra lengua será medido y pensado, ya que la intención será generar espacios pedagógicos para que las mediaciones sean favorecedoras y la comunicación confluya.



Las lenguas circulan a su tiempo por lo cual se debe dar lugar, espacio y prioridad a las mismas en los momentos necesarios. Las/os docentes harán uso de ambas siempre que sea necesario, ya que la mediación con un estudiante sordo/o en LSA, como con estudiantes oyentes por medio de la oralidad, requiere tiempos y espacios para los usos que no suelen ser ofrecidos en simultáneo.

Esto supone un trabajo específico e individual o en grupo pequeño dentro de un aula heterogénea y será planificado, situando los momentos para dichas intervenciones. De la misma manera se plantea, por ejemplo, el trabajo entre docentes cuando hay en el grupo una niña o un niño con ceguera o con baja visión. La o el docente de estudiantes con discapacidad visual será parte del proyecto o propuesta del grupo, formando pareja pedagógica con la o el docente de Educación Temprana del grupo. De esta manera, por ejemplo, sus intervenciones en un proyecto con cuentos no incluirán solamente la mera presencia de textos en braille o en macrotipos sino las mediaciones que le permitan a esta niña o niño realizar una lectura integral y con sentido. Consideramos importante la participación de una niña o un niño con sordoceguera en las propuestas grupales ya que requieren mucho más que otras infancias de experiencias culturales mediadas, que les permitan ser parte de lo que acontece entre lo compartido. Por ejemplo, ofrecerles nanas en el regazo a las niñas o niños les permite sentir un ritmo desde los movimientos como así también las pausas que no serán visuales o auditivas y serán constitutivas en esa trama relacional de aprendizaje temprano.

Sostenemos entonces que será necesario contextualizar estos criterios sobre los cuales cada institución define su proyecto, teniendo en cuenta las particularidades de cada niña o niño y con el objetivo de ofrecer cada vez más tiempo y espacios propicios de enseñanza.

Propuestas en torno a la enseñanza

La posición que asumimos en estos tiempos es la de interpelar los sentidos y las prácticas de “estimulación” desde la mediación docente, sosteniendo que la enseñanza desde las primeras infancias va más allá de una acción recortada como podría ser la de “estimular”, ya que esta remite a prácticas del campo terapéutico. Sabernos mediadoras y mediadores de contenidos curriculares, nos convoca a posicionarnos política y pedagógicamente como responsables de la transmisión y del ofrecimiento simbólico y material de la cultura, respetando aquella de la cual las niñas, los niños y su familias son parte y a su vez ampliando la mirada del mundo.



Mediaciones docentes como estrategia didáctica

En Educación Temprana, hablar de mediaciones docentes supone pensar las **estrategias didácticas en torno al juego, las lecturas y al trabajo con las familias en el proceso de enseñanza**. Tres ámbitos entrelazados de intervención docente que proponemos concretar desde el Modelo Pedagógico. *“El mismo lenguaje que da lugar a la vida mental y afectiva es origen del juego, las primeras palabras de la madre y del padre hacia el niño (y de cualquier adulto que esté acompañándolo), las primeras asociaciones entre gesto y palabra (cosquillas, caricias, balanceos) son lúdicas, poéticas, cargadas del como sí propio del juego”* (María Emilia López)⁴

Desde el momento que las y los bebés llegan al mundo construirán sentidos a través de un otro por medio de los primeros intercambios, serán sostén no sólo literal sino que también simbólico desde la palabra. Incluso antes de nacer ese niño ya es nombrado, la palabra nos precede, nos da identidad, la palabra nos espera.

YO QUERÍA LLAMARTE PALOMA⁵

Yo quería llamarte Paloma
por nada, tal vez porque sí
pero claro con nombre de ave
te irías volando muy lejos de mí.

Fue que entonces pensando en mí abuela
dije sí ¿por qué no Soledad?
pero ¡ay! con su nombre tan triste
temí fuera menos, tu felicidad

Y mientras la panza crecía
no encontraba tu nombre entre mil
Emma, solo decía mi hermana
las tías Susana y tu padre Abril.

⁴ López, M.E. (2019)

⁵ Yo quería llamarte Paloma - Sebastián Monk - Canciones con nombre de niño



Es verdad fuiste Almendra una tarde
y a la noche ya eras Jazmín

SEBASTIÁN MONK

Reconocemos a las rutinas de cuidado como un momento importante para la comunicación. La palabra da sentido tanto al mundo interno como al mundo externo, pudiendo narrar las sensaciones que las y los bebés experimentan: “¡uy tenés hambre!”, “¿te duele la pancita?”, y también mientras se lo mece “ajó ajó, mmm mmm mmm”, “arrrró de mi corazón”. Cuando las/los bebés ingresan a educación temprana cada una/o traerá una experiencia distinta más o menos sostenidas/os, más o menos arrulladas/os, más o menos cantados o hablados por otros. Así de múltiples y singulares serán las experiencias, por eso desde nuestra propuesta debemos pensar cómo favorecer la creación o enriquecimiento de un sostén desde el lenguaje.

Las y los bebés escuchan las voces de las/os adultas/os y las devuelven en forma de eco “ta ta ta”, es necesario entonces que podamos entrar en la experiencia de ese juego. J. Bruner se pregunta: ¿Cómo puede aprender el niño su lengua materna a partir de este lenguaje primitivo (balbuceos)? El niño no solamente está aprendiendo el lenguaje sino también su utilización combinatoria como instrumento de pensamiento y de acción. La lengua materna, concluye, se aprende más rápidamente en una situación lúdica.

Mientras sucede ese ida y vuelta en el balbuceo, las niñas y los niños leen el movimiento de los labios, las expresiones del rostro, descifran el humor del adulto. María Emilia López propone hablar de la *protoliteratura* o la literatura de ocasión, una literatura oral y rítmica, una literatura imbricada en la melodía de la voz, su tono, su ritmo, en ese gesto con el que la niña/o pequeño comienza a construir sentidos. Hablamos de ocasión y sobre todo de disponibilidad para jugar con las palabras. En este sentido, en el marco de una institución educativa este juego con las palabras requiere ser pensado y planificado para que efectivamente ocurra, ya que no es cualquier palabra la que sostiene, dá seguridad, tranquiliza. Es la palabra que explica el mundo, lo anticipa y lo llena de sentido, como también sospecha de ese sentido cantando y jugando. Por todo esto mencionado es necesario organizar la tarea, pensar en itinerarios, registrar ya que esto permite que cualquier mediadora que esté en la sala conozca el repertorio de textos y canciones que las y los bebés, niñas y niños han transitado.

La Educación Temprana reconoce entonces, como escenas inaugurales de comunicación aquellas donde la



entonación de las palabras, el balanceo rítmico corporal, los suaves aplausos. son acciones que los adultos implementan para dar sentido lúdico al momento de la comunicación. Luego vendrán otros tipos de juegos referidos a las dramatizaciones, a las construcciones e incluso juegos con algún tipo de reglas. Mediar el juego entonces, nos lleva a retomar lo enunciado anteriormente en relación a la organización institucional y a la importancia de producir escenas donde se tengan en cuenta el tiempo, el espacio y los materiales, como así también la participación de las familias en la propuesta.

Es necesario considerar también cuáles fueron las experiencias de juego, de lecturas y de crianza de las adultas y los adultos que cuidan y enseñan. Desde el inicio de su vida, las niñas y los niños participan de un proceso de construcción de sentidos. **El juego representa un derecho de las niñas y los niños** desde su nacimiento y es por esto que, el sistema educativo bonaerense reconoce el juego como área a enseñar desde el Nivel Inicial. El juego es una práctica social y por lo tanto sucede con otras y otros, y como tal es necesaria para el bienestar subjetivo, la resolución de problemas, la imaginación y el desarrollo del lenguaje.

El trabajo de la escuela con las familias es de mediación, allí las mismas estarán incluidas en los intercambios de nanas, lecturas, canciones, diálogos, etc. Comparten modos de conversar, de escuchar, de mirar, de alojar, de leer, de jugar, de ofrecer de todos los modos posibles las palabras con las que ingresamos a los bienes culturales comunes.

Con las familias oyentes de niñas/os sordas/os, por ejemplo, la mediación propicia que se produzca tempranamente el acercamiento de la familia a la LSA, instancia tan necesaria para insistir en que sean ellas también mediadoras de lecturas y juegos, además de la comunicación que se va construyendo al compartir una lengua en común.

Sabemos que desde los primeros momentos de la vida, las niñas y los niños leen. Esta acción se refiere a lecturas simbólicas de la información que les llega del mundo que las/os rodea. De las y los adultos que les ofrecen miradas y gestos, voces y sonidos, olores y gustos, contacto con los cuerpos (diálogo tónico) y objetos. Es por esto que la palabra toma importancia, una palabra que anida, que nombra, que aloja, que cuida. Palabras que construyen un sostén de lenguaje, un espacio poético. Durante el primer año de vida, la lectura está profundamente ligada a lo poético.

La primera experiencia literaria y lúdica está anclada en las resonancias afectivas del lenguaje y reposa sobre la función expresiva presente en las nanas, en los arrullos y en los juegos de balanceo. Mientras incorporan las voces de su entorno cercano, las y los bebés van conectando con lo poético, entendiendo "lo poético no restringido a la poesía como género, sino extendido a los lenguajes diversos, retóricas, modos de leer, decisiones de mediación y de



formación estética de lectores disímiles”⁶, a través de la musicalidad de las palabras, los juegos corporales y los cuentos. Esta iniciación progresivamente se complejiza cuando se proponen situaciones que demandan nuevos desafíos. Sabemos que el espacio de lectura puede expandirse más allá del aula. Proponemos ofrecer otros escenarios posibles que acompañen el momento compartido entre niñas y niños, docentes y familias.

Para aquellas infancias que presentan dificultades en el lazo con las/os otras/os o que parecen no responder a los requerimientos del entorno, sostenemos la necesidad de un dispositivo compuesto por elementos heterogéneos. Tal como mencionamos en *La inclusión a voces (2021)* son varios los elementos que confluyen: la potencia subjetivante de la institución, la disponibilidad y voluntad del enseñante sumado a algún elemento tomado del niño o la niña como interés específico. En este punto reconocemos el desafío y esfuerzo para pensar la enseñanza distanciada de la práctica normalizante o rehabilitatoria cuando estamos frente a niñas/os que sabemos no acceden a los aprendizajes por las vías convencionales o aquellas que muchas veces como maestras y maestros esperamos. Sostener la apuesta pedagógica de la que forman parte las/os estudiantes del grupo es una apuesta más allá de cualquier apariencia.

La experiencia literaria y lúdica significa a su vez compartir momentos de arrullos, de nanas, de canciones proponiendo el relato de su procedencia y mediando las posibilidades de jugar con ellas.

En este sentido, proponemos:

- Construir de manera compartida escenarios literarios.
- Realizar salidas educativas a bebetecas, bibliotecas populares y otros espacios posibles.
- Publicar carteleras en el patio o en la puerta del jardín de las lecturas literarias realizadas (agendas, recomendaciones, etc).
- Compartir cuadernos “viajeros”, bolsas con libros que circulen entre las familias.
- Organizar eventos: tertulias literarias bajo los árboles, lecturas en plazas y en diversos espacios públicos y comunitarios.

⁶ Bajour, C (2017)

- Producción de objetos literarios con las familias (libros, señaladores, títeres de dedos, etc)

En el desarrollo de algunas de estas propuestas resulta interesante promover espacios culturales como invitación a artistas u otros mediadores. Asimismo, entrelazar las prácticas de lecturas literarias con diversidad de lenguajes como: cine, artes plásticas, entre otras. (DC, Nivel Inicial. 2022)

Acerca de la enseñanza entre escuelas

La planificación de una agenda de trabajo conjunta y según el nivel de responsabilidad de cada integrante de los equipos docentes, directivos y de supervisión nos permite concretar la enseñanza compartida en las salas maternas y también las articulaciones con el 2do ciclo del nivel inicial (en las escuelas de la Educación Especial o en los jardines). Estas acciones involucran a escuelas del Nivel y/o de la modalidad fortaleciendo las trayectorias escolares de niñas y niños para su continuidad. **Una vez iniciada una trayectoria educativa en Educación Temprana debemos garantizar su continuidad en el Nivel Inicial.**

Como dijimos anteriormente, los tiempos de enseñanza institucionales se conjugan con los tiempos propios de las infancias que concurren a Educación Temprana. Es fundamental entonces, planificar propuestas de enseñanza que no reproduzcan bajo un modelo de atención individual la idea de “contraturno” a la propuesta del Nivel inicial, entendiendo al mismo como un “apoyo” o “momento de trabajo con la familia”, dado que estas propuestas no hacen más que hacer extensiva una lógica rehabilitatoria o de “reeducación” de la familia que se ubicaría lejos de toda práctica educativa emancipadora.

Las Escuelas de Educación Temprana en la comunidad

Es fundamental construir un posicionamiento pedagógico y político en relación a la Educación Temprana, que puede ser en algunos aspectos inaugural, y que procure representar la identidad escolar de las propuestas de enseñanza para las primeras infancias de la Modalidad. A su vez, compartir con las comunidades la tarea enseñante y transmitir sentidos en torno de la identidad de la Educación Temprana, posibilitará, por un lado, la construcción de redes que se



extiendan hacia lo comunitario, siempre a partir de los proyectos de enseñanza, y por otro lado, facilitará el diálogo con otros organismos gubernamentales, municipales y con organizaciones comunitarias, con el propósito de pensar intervenciones conjuntas tanto para la inscripción en las escuelas de niñas y niños con discapacidad lo más tempranamente posible, como también la asistencia para la continuidad de su trayectoria. **Somos en las comunidades parte de una red que debe garantizar el ejercicio pleno de los derechos de las niñas y niños con discapacidad en edades tempranas.**



PALABRAS FINALES

La Educación Especial asegura lo público, y enseña lo común, aquello que pertenece a todas y todos, y a su vez garantiza y aloja diferentes formas de transitar la experiencia escolar. Por eso, como nos referimos al inicio, las Escuelas de Educación Temprana se inscriben en el Sistema Educativo Bonaerense y dan la bienvenida a niñas y niños que requieren tempranamente mediaciones específicas en el proceso de enseñanza. Instalar y profundizar una perspectiva sobre la discapacidad desde un enfoque crítico y de cuidado, incorporando en esa mirada las dimensiones que abarcan lo institucional, la dimensión de la vida cotidiana y el contexto de producción de subjetividad de las niñas y niños pequeños, implica que la escuela ponga en juego toda su potencialidad para recibir, alojar, sostener y enseñar tempranamente.

Los sentidos y prácticas acerca de la discapacidad que se despliegan en las escuelas, son un campo a ser abordado desde un trabajo institucional, con un enfoque actualizado que invite al pensamiento y la reflexión sobre las prácticas de enseñanza y cuidado. Generar conceptualizaciones colectivas que permitan aproximaciones a la categoría de discapacidad como categoría social, política e intersectorial, lejos de intentos de normalización de las infancias con discapacidad, es responsabilidad de la Escuela de Educación Temprana que se inscribe en el sistema educativo como garante de derecho desde la primer edad de la vida.

De este modo **el Documento de Trabajo que reciben orienta a las escuelas de Educación Temprana en la organización institucional, considerando lo curricular, el tiempo de la enseñanza, la territorialidad, las grupalidades y lo comunitario como coordenadas para dicha organización.** Partiendo de la posición enseñante que la modalidad sostiene, cada institución consolidará un modelo pedagógico común en el que las/os niñas/os desplegarán el juego, el lenguaje, sus formas de comunicación; construirán nuevos aprendizajes; encontrarán otros modos de trabajo con las familias y habitarán los espacios institucionales en los cuales los procesos de enseñanza se produzcan de manera grupal, constituyendo una comunidad educativa enmarcada en un proyecto educativo territorial y colectivo.



BIBLIOGRAFÍA

Dirección de Educación Especial (2021) “La Inclusión a voces”. DGCYE. Pcia de Bs. As. en www.abc.gob.ar

Diseño Curricular para la Educación Inicial (2022). Diseño Curricular para la Educación Inicial en www.abc.gob.ar

Dirección de Educación Especial (2022) “Saber pedagógico y organizaciones institucionales de las escuelas de Educación Especial”. DGCYE. Pcia de Bs. As. en www.abc.gob.ar

Dirección de Educación Especial (2022) “La ESI en las escuelas de la Modalidad de Educación Especial - Documento de trabajo 2 - Orientaciones para su desarrollo institucional y curricular”. DGCYE. Pcia de Bs. As. en www.abc.gob.ar

Dirección de Educación Especial (2022) “Las prácticas pedagógicas en ATDI” en www.abc.gob.ar

La Educación Temprana en las escuelas de la Modalidad de Educación Especial. Jornadas de trabajo Febrero 2023.

Angelino, M.A. (2014) Mujeres intensamente habitadas. Ética del cuidado y discapacidad. Fundación La Hendija. Paraná Argentina.

Bajour, C. (2017). “La orfebrería del silencio”. Comunicarte. Bs. As.

López, M.E. (2018) Un pájaro de aire. La formación de los bibliotecarios y la lectura en la primera infancia. Lugar Editorial. Córdoba Argentina

Souto M. “Hacia una didáctica de lo grupal”: Miño y Dávila Editores. Bs. As.

Sarlé, P., Rodríguez Sáenz, I. (2022). La propuesta de enseñanza. Abrir horizontes en la Educación Infantil. Praxis grupo editor. Bahía Blanca.



DIRECCIÓN GENERAL DE
CULTURA Y EDUCACIÓN



GOBIERNO DE LA PROVINCIA DE
BUENOS AIRES