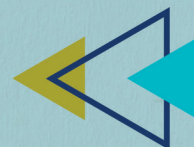




Las prácticas pedagógicas en ATDI

Dirección de Educación Especial



DIRECCIÓN GENERAL DE
CULTURA Y EDUCACIÓN



GOBIERNO DE LA PROVINCIA DE
BUENOS AIRES

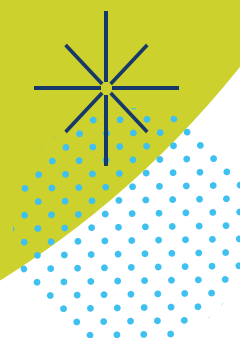


“La educación es el modo como las personas, las instituciones y las sociedades responden a la llegada de los que nacen. La educación es la forma en que el mundo recibe a los que nacen. Responder es abrirse a la interpelación de una llamada y aceptar una responsabilidad.”

Jorge Larrosa, El enigma de la Infancia.



Índice



4. Introducción

5. Identificar lo conquistado y problematizarlo

8. La entrevista inicial

8. La valoración pedagógica

11. En relación a la articulación con salud

12. En relación a la articulación con el Nivel Inicial

14. Las políticas de cuidado en ATDI

15. A modo de cierre

16. Referencias bibliográficas



Entre certezas e interrogantes. El devenir de la Atención Temprana del Desarrollo Infantil, una construcción colectiva.

Introducción

Este documento tiene como objetivo presentar definiciones de la modalidad de Educación Especial, en el marco de las políticas de la Dirección General de Cultura y Educación, en relación a las propuestas de enseñanza que se materializan en las primeras infancias.

La Educación Especial asume la centralidad de la enseñanza como posicionamiento político-pedagógico, la igualdad como punto de partida, el derecho político a las diferencias y a la inclusión educativa como política de Estado. Es una modalidad enseñante, protagónica en el sistema educativo, que trabaja junto a todos los niveles y modalidades.

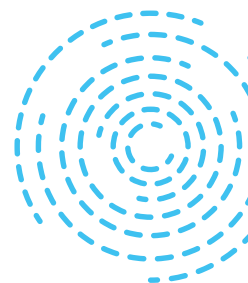
Estas definiciones, esperamos puedan anclar en todos los espacios donde transcurre el acto educativo y donde la escuela especial se despliega. En tal sentido invitamos al colectivo docente de ATDI a poner en diálogo

estas líneas con las prácticas en cada institución para potenciar y mejorar las experiencias educativas tempranas en clave de cuidados y de derechos.

Para reflexionar en torno a las prácticas pedagógicas y docentes de la educación especial en la primera infancia, es necesario reconocer en primer lugar, el campo de la ATDI en su devenir histórico: volver a *mirar lo instituido*¹ para dar sentido a lo instituyente. Se trataría de nuestro actual debate en un espiral de tiempo que recoja los saberes construidos (y disputados) en relación a las infancias, al desarrollo, a la discapacidad y a los modos de abordar y de intervenir de la ATDI.

En este documento, proponemos mirar lo trascendido, identificar lo conquistado y problematizarlo. Formular preguntas y construir sentidos.

¹Castoriadis, C. (1999). *La institución y lo imaginario: primera aproximación, en la institución imaginaria de la sociedad, Tomo I. Barcelona: Tusquets. Para el autor un imaginario social tiene un doble modo de existir: lo instituido y lo instituyente. La primera se refiere a que las significaciones sociales descansan sobre instituciones cristalizadas. Lo instituyente en cambio, se refiere a ese colectivo anónimo que dinamiza ciertas transformaciones sociales.*



Identificar lo conquistado y problematizarlo

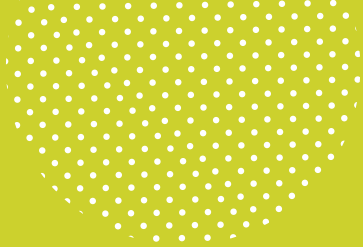
El reconocimiento de las niñas y los niños como sujetos de derecho y el consecuente desarrollo del marco legislativo nacional y provincial² que declara el derecho a la educación desde el momento del nacimiento, la expansión y el impacto del Modelo social de la discapacidad, la emergencia e instalación de paradigmas médicos y pedagógicos tendientes a considerar a las infancias en plural, a cada niña y cada niño en su particularidad o subjetividad, y al desarrollo desde la integralidad, son algunos alcances -que consideramos conquistas porque implicaron disputas entre diferentes intereses, discursos y enfoques- que constituyen los fundamentos desde los cuales, hoy es posible afirmar una primera certeza: El sistema educativo bonaerense ha venido conmoviendo la uniformidad. Una de las principales transformaciones es el reconocimiento de diversas cronologías de aprendizaje a partir del concepto de “trayectoria educativa.” No obstante ello, asegura lo común –lo público que pertenece a todas y todos– y aloja diferentes formas de transitar la escuela y construir conocimiento mediante la creación de condiciones que no invisibilicen las diferencias ni que tampoco las segreguen.

La Atención Temprana del Desarrollo Infantil forma parte del sistema educativo bonaerense y las instituciones en las que se desarrolla tienen por lo tanto una función educativa que les es propia. Requieren entonces, de modos específicos de abordar la tarea que son centralmente pedagógicos.

Sin embargo, en los encuentros que mantuvimos desde 2020 en adelante con los equipos docentes, y aun considerando esa afirmación como premisa, **han surgido dudas, incomodidades, tensiones y preguntas a la hora de pensar las propuestas de ATDI** como “escuela” y la “enseñanza” como modo de intervención. Así, se sostuvo que: “decirse escuela implica trabajar con el diseño curricular del Nivel, pero su implementación real suele resultar forzada porque son prescripciones para la grupalidad y el abordaje de ATDI es fundamentalmente individual, además de no contemplar la discapacidad”. Por otro lado se sostuvo que “la idea de enseñanza, muchas veces, entra en contradicciones con algunos marcos teóricos, por ejemplo, cuando adherimos a la teoría del desarrollo psicomotor autónomo y sostenemos que a jugar se aprende, pero no se enseña”

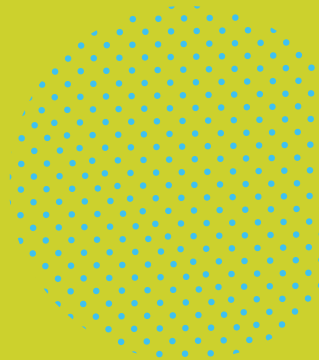
Entendemos que esas discusiones “pedagógico-didácticas”, no son exclusivas de la Educación Especial, sino que hacen referencia más bien a la población etaria con la que trabajamos. En este sentido, estas son tensiones y preocupaciones que también circulan entre las/os docentes del Nivel Inicial y especialistas dedicadas/os a las primeras infancias. A modo de ejemplo, compartimos un fragmento de la introducción del Diseño Curricular para el Primer Ciclo del Nivel Inicial, y una reflexión de María Emilia López en relación a la didáctica del Jardín Maternal.

² Ley Nacional 26.206. Ley Provincial 13.688



“El hombre es un sistema abierto de intercambio permanente con su medio desde que nace. Cuando aprende se encuentra con otro sistema: el conformado por estructuras socioculturales. Por lo tanto el establecer relaciones con ese ambiente y su influencia dejan huellas para siempre en los sujetos. Esta interacción, esencialmente afectiva, debe pensarse como algo estable y manifiesto. Se reconoce la importancia de los primeros años de vida de los niños y la necesidad de un ambiente seguro durante su desarrollo que les brinde oportunidades de juego, exploración, aprendizaje para adquirir confianza e independencia”³

“Para que esos cuidados y esos ricos aprendizajes sean posibles, tanto en el seno de la familia como en una institución educativa, hace falta una gran tarea que atraviesa todas las experiencias en todo momento, y que consiste en acompañar la construcción subjetiva de los chicos. Aquí estamos poniendo en primer plano otra dimensión distinta a la enseñanza: la construcción de la subjetividad, es decir el hacerse humanos, construir aparato psíquico, construir capacidad de pensamiento, integrarse, ingresar en el terreno del aprendizaje, comenzar a significar el mundo, aprender el vínculo, relacionarse afectivamente, aprehender el lenguaje, integrarse a la cultura, definir su individualidad, todas ellas funciones que hasta hace unos años ocurrían casi exclusivamente en el ámbito familiar, por lo menos hasta los dos o tres años de edad (...) (María Emilia López, Didáctica de la ternura)⁴



³DGCyE .Diseño Curricular Nivel Inicial (2012)

⁴LÓPEZ María Emilia. Didáctica de la Ternura



¿Qué otras tensiones e interrogantes circulan en nuestras instituciones? ¿Qué desafíos y obstáculos identifican los equipos docentes en su tarea de enseñanza y sus actividades pedagógico-didácticas? ¿Qué preguntas le hacemos a nuestras prácticas en ATDI?

Entendemos que las maestras y los maestros somos creadores de saber pedagógico y que la manera de producirlo es abordando los contenidos establecidos por las definiciones curriculares, nuestra propia selección y resignificación en las planificaciones como también reflexionando colectivamente sobre nuestras prácticas. Por lo tanto, invitamos a seguir profundizando esos interrogantes y problematizando nuestras definiciones, hacerles lugar institucional a esas discusiones y escribir los intercambios, las reflexiones, los acuerdos construidos, las nuevas certezas.

Para ello, proponemos partir de nuestra primera certeza asumiendo la responsabilidad ética y pedagógica que tenemos como maestras y maestros del sistema educativo bonaerense de garantizar a las niñas y los niños el derecho a la educación desde edades tempranas, e identificar como segunda certeza que:

Nuestra tarea docente está sustentada en acciones intencionales que se orientan a promover la construcción de determinados aprendizajes, que implican la selección y preparación deliberada de experiencias destinadas a bebés y niñas/os de 0 a 3 años.

Así, al mencionar la acción pedagógica de los CEAT y las propuestas de ATDI, hacemos referencia a lo que Laura Basabe y Estela Cols (2015) identifican como una forma de influencia que se orienta en una dirección determinada, hacia lo que se supone que es el bien para el niño o niña y que implica desempeñar un rol mediador entre niñas y niños y determinadas experiencias y saberes.

¿Cuáles son las experiencias y saberes que promovemos en ATDI teniendo en cuenta la definición de nuestra población destinataria? ¿En qué sentidos nuestra acción pedagógica se aproxima a la que ocurre en los Jardines Maternales y en cuáles se distancia, se vuelve “específica”?

Según la normativa que regula la estructura de la Educación Especial, la propuesta de ATDI se dirige a “niñas y niños de entre 0 y 3 años que presenten trastornos, déficits, desventajas o riesgos del desarrollo a nivel locomotor, sensorial y/o psíquico emocional” (RES 1269/11).

Si bien algunas de estas nominaciones han ido cambiando por otras (alteraciones en el desarrollo, indicadores de discapacidad transitoria o permanente, signos de alarma, etc.) permanece la necesidad de delimitar la población destinataria en pos de definir la especificidad de nuestras propuestas. De allí, lo que se presenta como tercera certeza:

La especificidad pedagógica de los ATDI está dirigida a la atención educativa de las/os niñas/os de entre 0 y 3 años con necesidades educativas derivadas de la discapacidad, o que presenten “signos de alarma en su desarrollo”.⁵

⁵ xx



Ante esta definición, presentamos los siguientes interrogantes: ¿Cómo entendemos institucionalmente el concepto de “riesgo evidente/ signos de alarma/ indicadores de alerta” en el desarrollo”? ¿Cómo se detectan? ¿Cómo construimos la valoración pedagógica inicial? ¿Qué intervenciones educativas específicas de ATDI requieren esas “otras situaciones”? ¿En corresponsabilidad con qué otros actores y organizaciones de la comunidad? ¿Cuáles son los criterios de evaluación de esa población en clave de trayectorias (inscripción, tiempos de permanencia y “egreso”)?

Proponemos problematizar los supuestos que subyacen al momento de considerar si una niña o un niño será inscrita/o en ATDI y a revisar las dos herramientas que comúnmente se implementan en estas instancias: la entrevista inicial y la valoración pedagógica.

La entrevista inicial

La entrevista con los grupos familiares es una instancia formal que tiene como objetivo el relevamiento de datos e información que serían insumos para el análisis del estado de situación actual de la niña o el niño y su posible concurrencia a ATDI, el abordaje de la docente como así también, para instancias administrativas. Ahora bien, nos planteamos la posibilidad de rever estos encuentros a partir de las siguientes preguntas:

- ¿Cuáles serían los datos que brindan las familias, los cuales podemos resignificar como insumo para nuestra práctica pedagógica?
- ¿Cómo podríamos evitar que las entrevistas no se

conviertan para las familias en un interrogatorio?

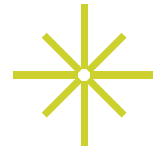
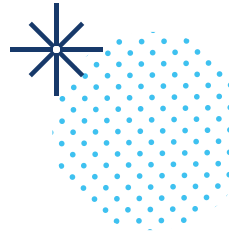
- ¿Hay otros espacios y tiempos para relevar datos administrativos?

La valoración pedagógica.

Evaluar a niñas y niños en edades tempranas permite detener la mirada en lo que sucede en ese espacio tiempo pedagógico que no será el único pero sí será irrepetible. La *observación* es nuestra herramienta principal y tanto los Organizadores del Desarrollo, como las áreas del Diseño Curricular representan ejes que pueden orientarla, no para prescribir futuros logros ni para curricularizar el desarrollo, sino para direccionar la mirada hacia esos ejes desde los que se va a intervenir (juego, comunicación y expresión, desarrollo motriz, exploración del ambiente, etc.)

Evaluar es ante todo conocer para tomar decisiones. En clave pedagógica, la evaluación permite focalizar la observación y la escucha en todo aquello que atañe al proceso de enseñanza (tal como la definimos más arriba, para decidir qué tipo de experiencias promover, con qué acciones y qué recursos) y a las trayectorias educativas integrales, considerando que su característica no lineal implica múltiples formas de transitar una experiencia educativa. Por lo que será necesario habilitar otros modos de pensar esas trayectorias desde un criterio de construcción permanente.

Por eso, este proceso trasciende la valoración inicial y, entramándose con la planificación de la enseñanza y



los registros anecdóticos de los encuentros, constituyen una **herramienta de evaluación** para la enseñanza que puede aportar a un conocimiento docente colectivo, cuidadoso, *que oriente la enseñanza*⁶ y, **por lo tanto, la toma de decisiones respecto a las trayectorias educativas** en aspectos tales como los tiempos y espacios en la organización institucional, el egreso, las propuestas de abordaje individual y/o grupal, la continuidad en Nivel Inicial etc. por lo que se vuelve importante relevar variables puntuales referidos a la etapa por la que se encuentra transitando esa niña o niño, su desarrollo integral y sus necesidades educativas singulares en pos de acompañarlas a partir de la lectura e implementación de documentos elaborados por la Modalidad.

Las definiciones anteriores parten de suponer el carácter integral del desarrollo en general, y de las trayectorias educativas en su singularidad. De allí que se presente como cuarta certeza que:

La perspectiva de intervención de ATDI reconoce la singularidad de cada niña, cada niño y la diversidad de escenarios socioculturales por los que transitan las primeras infancias. Esta perspectiva, supone asumir la complejidad y la especificidad del abordaje que requiere de la intervención conjunta y corresponsable de organizaciones pertenecientes a más de un sector (con funciones específicas y diferenciadas) para la planificación y coordinación de acciones destinadas a la atención integral de los derechos de la primera infancia.

Así como la primera y segunda certeza hacían referencia a “lo común” -lo que compartimos con otras instituciones educativas- y la tercera a “lo específico” -lo que nos identifica en nuestra práctica pedagógica en función de la población destinataria de la misma-, esta cuarta certeza alude a la dimensión comunitaria e intersectorial.

Considerando que un mismo territorio está atravesado, simultáneamente, por diversas instituciones y por las prácticas culturales, intereses, necesidades y problemáticas específicas de cada comunidad. **Cuando hablamos de la dimensión comunitaria de ATDI hablamos también de intersectorialidad.** Es decir, de los puntos de conexión entre las diferentes políticas y acciones sectoriales dirigidas a las primeras infancias y sus familias.

En suma, para garantizar el abordaje integral y complementario, creemos imprescindible redefinir institucionalmente estos puntos de conexión y corresponsabilidad con las familias, las instituciones del Nivel Inicial y de salud, organismos locales, provinciales y nacionales, las organizaciones barriales, entre otras.

Proponemos algunas consideraciones para el abordaje de dicha redefinición:

En relación a la corresponsabilidad y el abordaje pedagógico con las familias:

En las discusiones en torno a las prácticas que caracterizan y definen la tarea de ATDI aparecen fundamentalmente, aquellas que hacen referencia al “trabajo compartido” con las familias. El hecho de trabajar de manera conjunta y simultánea con las familias (generalmente

⁶Comunicación 71/22. La evaluación como derecho. Propuesta de trabajo para la jornada institucional. DEE



la mamá) es valorado por los equipos como práctica característica de su labor. En ese sentido, las y los docentes hacen referencia recurrente, a la necesidad de trabajar con, por ejemplo, *“el duelo del hijo que no fue”, o “la importancia de observar las interacciones del bebé con su mamá para la valoración del vínculo de apego”*. Por otro lado se sostiene que *“intervenir con el bebé en presencia de la mamá, promueve a continuar las propuestas de ATDI en el hogar”*. En todos los casos, las funciones mayormente mencionadas por las y los docentes de ATDI son las de *acompañar, orientar y empoderar a las familias desde una perspectiva emancipadora, considerando las prácticas culturales de crianza para respetarlas, incluirlas, transformarlas, mejorarlas*.

Siguiendo a Soto y Violante (2008), la crianza hace referencia al proceso educativo propio y característico de los primeros años, que está a cargo de diversas/os adultas/os y que sucede en diferentes escenarios socioculturales. Podríamos decir que la crianza se refiere al conjunto de tareas que prodigan cuidados para asegurar la supervivencia de las pequeñas y los pequeños.

La pedagogía de las crianzas, campo teórico en construcción nos invita a pensar que en las instituciones educativas que acompañan las primeras infancias, “(...) las acciones para asumir la enseñanza-crianza son anticipadas, pensadas, seleccionadas con criterios que optimicen los modos sociales de criar intencionalmente, a diferencia de lo que sucede en otros ámbitos, en los que

esos mismos modos de actuar se realizan de un modo intuitivo (...) se ha de partir del reconocimiento al derecho a la educación, a la enseñanza y al aprendizaje desde el nacimiento, por lo que pueden ser consideradas o transformarse, en formas de “ser” y “hacer” Escuela Infantil”⁷

Nos preguntamos entonces: ¿Qué vínculos promovemos institucionalmente con las familias? ¿Con qué criterios pedagógicos fundamentamos nuestras intervenciones? ¿Qué diálogos, certezas e interrogantes establecemos entre la corresponsabilidad con las familias y la ESI?

“Desde la ESI, como cualquier práctica escolar, no deberíamos moralizar las funciones, roles o formas de crianza en relación con lo que las familias deseen hacer. Deberíamos evitar rotulaciones de “buenas” y “malas” prácticas de crianza. Por el contrario, se trata de una mirada y un trabajo ético desde los cuales se parte del reconocimiento de las otras y los otros y de sus derechos, no para imponer prácticas nuevas sino para profundizar y potenciar aquellas dinámicas y procesos vinculares desde una perspectiva de cuidado.”⁸

Cada grupo familiar lleva adelante la crianza, se relaciona, comunica, desplaza y habita en la comunidad de diversas maneras, y estas se presentan como posibilidades de abordar desde distintas perspectivas nuestras propuestas. Así, el vínculo que se construya con las familias, posibilitara el surgimiento de herramientas fundamentales a tener en cuenta para que nuestras pro-

⁷Soto Claudia A, Violante Rosa (2020). *Pedagógica de la Crianza. Un campo teórico en construcción*. Praxis Grupo Editor

⁸Documento de trabajo 2. *La ESI en las escuelas de la Modalidad de Educación Especial. Orientaciones para su desarrollo institucional y curricular*.



puestas pedagógicas resulten significativas para cada niña o niño en particular.

La intersectorialidad se presenta como una herramienta de acompañamiento a las familias. ¿Qué situaciones emergen desde ATDI?

Podemos afirmar a la luz de relevamientos, estadísticas y trabajos teóricos de literatura feminista que los cuidados de niñas y niños (entre otras categorías) recaen en las mujeres de las familias. Pensar la E.S.I como Políticas de cuidado permite posicionarnos en el acompañamiento de situaciones de Violencias de Género que pueden estar atravesando las mujeres que se hacen cargo de los cuidados de las niñas y niños como así también situaciones de violencia familiar, abuso infantil etc. En este sentido comenzar a visibilizar posibles situaciones de conflictos en ATDI para planificar abordajes intersectoriales posibles desde una perspectiva de Género y de Derechos, es un irrenunciable.

En relación a la articulación con salud

Reconocer la historicidad de ATDI nos invita a repensar la relación de nuestros Centros con el Sistema de Salud. El hecho de que muchos de los espacios de ATDI hayan surgido y se desempeñen actualmente en hospitales y/o Centros de Atención Primarios de Salud, sugiere reconocer que en esas situaciones presenciamos “una institución funcionando dentro de otra” y que entonces, las culturas institucionales se vuelven permeables. Característica que puede enriquecer y favorecer el abordaje integral de las primeras infancias y también, desdibujar la especificidad educativa y asociarse a prácticas más relacionadas con el modelo médico rehabilitador.

En ese sentido, creemos que la articulación con las y los profesionales de salud supone la delimitación de funciones, responsabilidades y corresponsabilidades para con la comunidad en general y para con las infancias, en particular.

La “derivación” por parte de las/os pediatras -que en algunos Centros se sigue considerando como condición para la inscripción-, los abordajes terapéuticos que subyacen a ciertas actividades relacionadas con la estimulación/rehabilitación en ATDI, la promoción de charlas o talleres con las familias y con la comunidad que refieren más veces a la salud (lactancia materna, alimentación saludable, enfermedades virales) que a la educación o a la dimensión sociocultural del desarrollo (relacionadas al juego, a la literatura, a las experiencias artísticas) son



algunas variables que nos invitan a preguntarnos por el criterio pedagógico de nuestras intervenciones.

No estamos proponiendo una delimitación rígida de temas y tareas, sino más bien de propósitos y abordajes que potencien el desarrollo de nuestra función educativa.

¿Qué tensiones identificamos en la articulación con salud? ¿Qué formas adquiere la autoridad pedagógica en los vínculos y proyectos que compartimos con el área de salud? ¿Qué discursos construimos y difundimos en los talleres, jornadas, charlas de “promoción” y “prevención”? ¿Qué otras instituciones de la comunidad abordan las mismas temáticas que proponemos? ¿A qué destinatarias/os y con qué similitudes y diferencias de abordaje?

En este apartado nos proponemos revisar las estrategias de articulación con los Jardines Maternales y de Infantes (dado que puede haber niñas/os que al no haber cumplido 4 años pueden transitar simultáneamente

En relación a la articulación con el Nivel Inicial

sus trayectorias en ATDI y en la primera sección del segundo ciclo del Nivel Inicial)

La resolución 1664/17 advierte que “La orientación de la trayectoria escolar de los/as niños/as con discapacidad

comienza en el Nivel Inicial, y es a partir del momento de la matriculación que deben diseñarse estrategias educativas que promuevan el trabajo conjunto del Nivel con las Modalidades de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social, Educación Especial, la familia, equipos o profesionales externos y principalmente la voz de los/as estudiantes.”

Paralelamente, el Diseño Curricular del Nivel plantea que “Los jardines incorporan bebés y niños con discapacidades, ya que no se posicionan en las patologías o dificultades sino en el derecho que todos los sujetos tienen de recibir una educación común. Todos los niños tienen necesidades que implican su posibilidad de expresarse, acceder a distintas manifestaciones culturales, afianzar sus movimientos, socializarse en grupos más amplios y alcanzar mayor autonomía, entre otros. En algunos casos las discapacidades no pueden ser abordadas con los medios con los que cuenta la institución, por ello es necesario “una **construcción colectiva entre el jardín y la escuela especial** y los especialistas de la Dirección de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social, entre el docente de sala, el docente integrador y los EOE, entre los docentes intervinientes, las instituciones educativas y la familia. **Y como toda tarea colectiva no está exenta de conflictos, de encuentros y desencuentros**”⁹.

Siguiendo las líneas político pedagógicas de la Modalidad sabemos que nuestra intervención en el Jardín deviene en la **producción de conocimiento pedagógico de conjunto con el Nivel** y no después, como adaptación, configuración o adecuación curricular. Este posiciona-

⁹Diseño curricular para la Educación Inicial. Primer Ciclo. DGCYE 2008



miento otorga a las y los docentes y a cada miembro del equipo institucional una responsabilidad pedagógica que trasciende tanto el “acompañamiento”, como la tarea especialista de “dar acceso a los aprendizajes de formas alternativas o favorecer la adaptación”.

¿Cómo ocurre esa construcción colectiva entre Jardín y ATDI? ¿Motivada por qué propósitos? ¿Qué conflictos identificamos como recurrentes? ¿Qué puntos de encuentro y desencuentro? ¿Qué escenarios posibles de abordajes conjuntos?

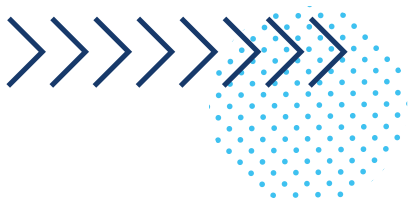
Interpelar la ATDI desde la centralidad de la enseñanza, nos remite a desandar prácticas y abordajes que nos comienzan a resultar ajenas para pensar prácticas pedagógicas que pueden y deben suceder en los encuentros. Desde esta perspectiva es que la cercanía con el Nivel Inicial es posible más allá de los procesos de articulación existentes.

En relación con otras organizaciones, sostenemos que construir intersectorialidad, implica repensar lo que conocemos como “derivación” desde la perspectiva de la corresponsabilidad o responsabilidad compartida.

Sabemos que las características territoriales de cada distrito, representan una variable importante al momento de establecer acciones intersectoriales comunitarias con otras instituciones, organizaciones, planes y programas. Aun así tanto, la función de ATDI como su ubicación estratégica en el distrito, nos posicionan frente a la necesidad de conocer con qué otros actores de la comunidad podemos articular y que en qué consistirá dicha articulación.

¿Cómo entendemos la comunidad educativa más allá del CEAT? ¿Quiénes (organizaciones barriales o sociales, escuelas, centros religiosos, bibliotecas, centros y unidades sanitarias, espacios públicos como plazas y parques) alojan a las/os niñas/os de la comunidad? ¿Qué actividades realizan y con qué propósitos? ¿Qué Planes y Programas, nacionales y provinciales, promueven los derechos de la Primera Infancia? ¿Cuáles funcionan a nivel distrital?

Pensar la articulación intersectorial refiere poder concretar acciones relacionadas con la planificación conjunta, en agendas compartidas de trabajo entre nuestras instituciones educativas y demás actrices/actores de la comunidad, la sistematización de intervenciones y la evaluación de las mismas. Trascender tensiones entre lo individual y lo colectivo a fin de establecer acuerdos (tiempos, acciones, personas que van a estar involucradas) y encontrarnos en una trama comunitaria que no desconoce la realidad del contexto sino que, se inscribe en potenciales políticas integrales de cuidado.



Las políticas de cuidado en ATDI

Como mencionamos al comienzo de este documento nos abrimos a develar, revisar y dar lugar a mayores interrogantes sosteniendo ciertas premisas a las que creemos necesario recurrir para poder centrar el análisis en lo enunciado.

Las prácticas pedagógicas de ATDI refieren a prácticas vinculadas con el cuidado, la crianza y la educación, tres componentes de nuestra función docente que no pueden desvincularse entre sí.

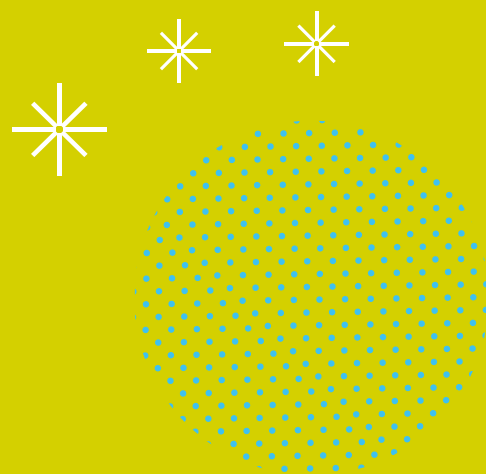
Desde esta perspectiva, adquiere relevancia la planificación de escenarios educativos, con sentido político pedagógico, a fin de ampliar los horizontes culturales del desarrollo de las niñas y niños que concurren a ATDI. Potenciar y democratizar experiencias educativas para las infancias en situación de discapacidad o en aquellas trayectorias que requieran la intervención de la Modalidad de Educación Especial, permitirá resignificar un modelo pedagógico común en cada espacio educativo de ATDI.

Decimos entonces que las Políticas de Cuidado planteadas desde esta Dirección, nos remiten a un marco conceptual que reconoce el sentido pedagógico del cuidado, un cuidado que revaloriza los vínculos, reconoce las prácticas culturales de cada entorno, emancipa las niñas y garantiza derechos.



A modo de cierre

Las políticas educativas para las primeras infancias son una prioridad del sistema educativo bonaerense. En este sentido, **nuestra modalidad realiza un gran aporte, con protagonismo y autoridad pedagógica, al interior de dicho sistema.** Nuestras certezas son ese camino transitado y a la vez la necesidad de seguir ampliando la construcción, siempre colectiva, de las mejores condiciones para que todas y todos estén en las escuelas ejerciendo el derecho social a la educación.



Referencias bibliográficas

- Ley de Educación Nacional N°26206/06
- Ley de Educación de la Provincia de Buenos Aires N°13688/07
- Resolución 1296/11. Modalidad de Educación Especial. Buenos Aires.
- Diseño curricular para educación inicial. Primer ciclo. 2012. Buenos Aires.
- Documento de trabajo. La ESI como política de cuidado. Aportes conceptuales y pedagógicos para una educación que garantice derechos.
- La ESI en las escuelas de la modalidad de Educación Especial. Documento de trabajo 2. Orientaciones para su desarrollo institucional y curricular.
- Castoriadis, C (1997). El Imaginario Social Instituyente. Zona Erógena. N° 35.
- López, María Emilia. Didáctica de la Ternura. Reflexiones y controversias sobre la didáctica en el jardín maternal.
- Larrosa, Jorge (1997). El enigma de infancia.
- Kaufmann Verónica, compiladora (2016). Primera Infancia Panorama y desafíos para una mejor educación. Aique. Educación.
- Redondo Patricia, Antelo Estanislao, compiladores (2017). Encrucijadas entre cuidar y educar. Debates y experiencias. HomoSapiens. Ediciones.
- Soto Claudia, Violante Rosa (2012). Pedagogía de la Crianza. Un Campo teórico en construcción. Praxis Grupo Editor.

