

# **JARDINES MATERNALES PERTENECIENTES AL SERVICIO EDUCATIVO DE ORIGEN SOCIAL (SEOS) DE LA PROVINCIA DE MENDOZA Y LA PROMOCIÓN DE CONDICIONES DE EDUCABILIDAD.**

**Autor/es:** GALLARDO, Guillermo Alejandro.

**Dirección electrónica:** gallardo.guillermo@gmail.com

**Institución de procedencia:** Universidad Nacional de Cuyo Facultad de Filosofía y Letras.

**Eje temático:** Políticas públicas de inclusión educativa en los ámbitos formal y no formal.

**Campo metodológico:** Experiencia educativa.

**Palabras clave:** condiciones de educabilidad, vulnerabilidad social, jardín maternal, educación no formal.

## **Resumen**

La inclusión temprana de niños y niñas en centros educativos es uno de los principales mecanismos de integración y estimulación temprana en el desarrollo físico, emocional, intelectual y social del niño/a, y redundan en beneficios en los trayectos educativos posteriores y en el desarrollo humano futuro (ANEP, 2000; CEPAL, 1990).

Los principales desafíos de inclusión se observan en el nivel inicial y en la escuela secundaria y está fuertemente condicionada por el estrato social de origen: a medida que éste disminuye, aumenta la probabilidad de no participar de estos espacios educativos.

Los Jardines Maternales de SEOS están constituidos como espacios de promoción de la inclusión educativa fortaleciendo las condiciones de educabilidad de los niños y niñas, como dispositivos de Protección Integral de Derechos, con impronta preventiva, y gestión asociada y llevan adelante un trabajo prioritario con población en situación de vulnerabilidad.

La Educación Inicial requiere de relaciones familia-escuela presididas por una confianza mutua, y la participación de la familia y la comunidad se convierte en un criterio de calidad para cualquier propuesta educacional dirigida a la primera infancia.

Un aspecto central a analizar es el de condiciones de educabilidad, en relación a su promoción por parte de los Jardines Maternales SEOS, tratando de identificar cuál es el conjunto de recursos que hacen posible que un niño o adolescente pueda asistir exitosamente a la escuela, al mismo tiempo que implica analizar cuáles son las condiciones sociales que hacen posible que todos los niños y adolescentes accedan a esos recursos. (Bonal, 2010).

## 1. Introducción

El Servicio Educativo de Origen Social (SEOS) es un Programa que ofrece dos tipos de servicios, destinados a satisfacer diferentes demandas:

- los jardines maternos, que atienden niñas y niños de 0 a 4 años y;
- los Centros de Actividades Educativas, para la población de 5 a 18 años.

No son objeto de análisis los Centros de Actividades Educativas, ya que nos interesa evaluar si los Jardines Maternos de SEOS promueven condiciones de educabilidad.

Según informe presentado por la Universidad Nacional de Cuyo<sup>1</sup>, el sistema educativo de la provincia de Mendoza se caracteriza por un fuerte proceso de inclusión educativa, lo cual ha conformado un sistema educativo integrado por más de medio millón de alumnos (514.257), es decir, un tercio de la población mendocina asiste diariamente a más de 2.678 establecimientos distribuidos en todo el territorio.

Las escuelas mendocinas cotidianamente atienden a una población totalmente diversa que va desde niños y niñas desde 45 días, adolescentes y adultos. El 18 % de ellos son pobres indigentes, 26% pobres, 36% pertenecen a sectores medios empobrecidos y 20% a sectores medios y altos. Esta heterogeneidad demanda al sistema diversidad de oferta y diversidad de expectativas sobre las funciones de la escuela.

A pesar de los enormes esfuerzos realizados, en Mendoza persisten problemas de cobertura en el nivel inicial, ya que en los jardines maternos (0-3 años) la cobertura es del 2,5 %; en las salas de 4 años se trabaja con el 69,55% de los niños de esa edad —faltan incorporar 10.500 niños—; en el nivel inicial de 5 años la cobertura es del 98,43%, siendo Mendoza una de las provincias pioneras en definir como obligatoria esta etapa de la escolaridad.

La Educación Inicial debe orientarse al cuidado integral de las necesidades de los niños pequeños, garantizándoles el acceso pleno a espacios de aprendizaje para su desarrollo social, cultural, emocional, intelectual y físico.

Las múltiples finalidades atribuidas a la Educación Inicial han marcado un desarrollo no exento de debates, los que se centran especialmente en la delimitación de la

---

<sup>1</sup> (Sandes, 2010)

especificidad pedagógica del nivel, sus objetivos, contenidos y métodos de enseñanza.

La Educación Inicial, más que ningún otro nivel, requiere para su desarrollo de la construcción de relaciones familia-escuela presididas por una confianza mutua. La participación de la familia y la comunidad en la Educación Inicial se convierte en un criterio de calidad para cualquier propuesta educacional dirigida a la primera infancia.

En todo el mundo es cada vez mayor la proporción de niños que acuden a la escuela primaria o básica habiendo tenido ya algún tipo de experiencia escolar previa.

En nuestro país la Educación Inicial comprende a los niños y niñas desde los cuarenta y cinco días hasta los 5 años de edad inclusive. Constituye una unidad pedagógica y está organizada en dos ciclos. El primero, Jardines Maternales, abarca desde los cuarenta y cinco días hasta los dos años de edad; el segundo, Jardines de Infantes, incluye a los niños y niñas desde los tres años hasta los cinco años de edad, siendo obligatorio el último año.

La inclusión temprana de niños y niñas en centros educativos puede constituirse en uno de los principales mecanismos de integración de la infancia a los procesos de formación y ejercicio del derecho a la educación. Son muchas las evidencias que señalan la importancia que tiene la educación y estimulación temprana en el desarrollo físico, emocional, intelectual y social del niño/a, y los beneficios que redundan en los trayectos educativos posteriores y en el desarrollo humano futuro (ANEP, 2000; CEPAL, 1990).

Este conocimiento es reconocido en la Ley 26.206, cuyo artículo 18 incluye en la unidad pedagógica de educación inicial a los niños y niñas desde los cuarenta y cinco días hasta los cinco años de edad inclusive.

Los principales desafíos de inclusión en la educación formal se observan en el nivel inicial no obligatorio y en la escuela secundaria. El 62,1% de los niños y niñas de 3 años no asistieron a un centro educativo en 2010, y 22,2% de los niños y niñas de 4 años tampoco lo hicieron; mientras que apenas un 5% de la niñez de 5 años no asistió a la educación inicial.

La inclusión educativa (fundamentalmente en estas edades) está fuertemente determinada por el estrato social de origen: a medida que disminuye el estrato social de pertenencia, aumenta la probabilidad de no participar de estos espacios educativos. El conocimiento científico ha mostrado que la educación temprana,

especialmente en niños y niñas en situación de pobreza, mejora su rendimiento educativo en los niveles posteriores.

No todos los niños y niñas de la Provincia de Mendoza tienen garantizado su derecho a la educación, salud, alimentación, recreación, identidad, ni a instancias de estimulación adecuada y atención temprana, es por eso que evaluar a los Jardines Maternales como promotores del mejoramiento de las condiciones de educabilidad tiene relevancia en el marco de las Políticas Educativas de la Provincia.

Nos proponemos evaluar si los Jardines Maternales de los Centros SEOS inciden en la inclusión los niños y niñas en la escolaridad primaria, lo cual permitirá definir mejor algunos de los desafíos del nivel inicial y primario.

Es por lo mencionado anteriormente, que definimos y delimitación nuestro problema a investigar de la siguiente manera: ¿Generan condiciones de educabilidad las prácticas sociopedagógicas de los Jardines Maternales del Programa SEOS?

El Objeto de estudio son las prácticas sociopedagógicas de los Jardines Maternales del Programa SEOS.

## **2. Referentes teórico - conceptuales**

### 2.1. Definición de Jardín Maternal:

Según la Ley de Educación Nacional “La Educación Inicial constituye una unidad pedagógica y comprende a los/as niños/as desde los cuarenta y cinco (45) días hasta los cinco (5) años de edad inclusive, siendo obligatorio el último año.”

“Están comprendidas en la ley las instituciones que brinden Educación Inicial: a) de gestión estatal, pertenecientes tanto a los órganos de gobierno de la educación como a otros organismos gubernamentales. b) de gestión privada y/o pertenecientes a organizaciones sin fines de lucro, sociedades civiles, gremios, sindicatos, cooperativas, organizaciones no gubernamentales, organizaciones barriales, comunitarias y otros.”

“La organización de la Educación Inicial tendrá las siguientes características: a) Los Jardines Maternales atenderán a los/as niños/as desde los cuarenta y cinco (45) días a los dos (2) años de edad inclusive y los Jardines de Infantes a los/as niños/as desde los tres (3) a los cinco (5) años de edad inclusive.”

### 2.2. Definición de qué entiende el programa SEOS por Jardín Maternal:

Los Jardines Maternales del Programa SEOS están definidos como espacios de mediación y promoción de la inclusión educativa fortaleciendo las condiciones de

educabilidad de los niños y niñas, en el Marco de la Educación de Gestión Social. (<http://www.dep.mendoza.edu.ar/seos.htm>).

Se definen como dispositivos de Protección Integral de Derechos, que abordando aspectos sociopedagógicos, asistenciales y promocionales, con fuerte impronta preventiva, con apertura y participación comunitaria, de gestión asociada entre Estado, Municipios y Organizaciones Sociales, abarcan poblaciones en situación de vulnerabilidad, en su mayoría. (<http://www.dep.mendoza.edu.ar/seos.htm>).

Los objetivos son:

- Fortalecer el desarrollo integral, desde espacios formativos, atención temprana y contención, para los beneficiarios y beneficiarias de los Jardines Maternales.
- Contribuir con la permanencia, retención y egreso exitoso, en la educación formal, de los niños y niñas de los Centros de Apoyo Educativo.

Desde el Programa SEOS se lleva adelante un trabajo prioritario no excluyente con población en situación de vulnerabilidad, utilizando formas de gestión innovadoras, implementando proyectos socio comunitarios, con un abordaje integral de políticas inclusivas, compensatorias, participativas y de articulación. También se desarrollan procesos de acompañamiento y seguimiento de las instituciones que forman parte, dentro de un marco de adecuación institucional a los contextos socio culturales.

El Programa SEOS se encuentra reglado por las Resoluciones de la Dirección General de Escuelas N° 00471 del 23 de abril de 1999 y N° 2001 del 6 de diciembre de 1999.

Mediante el Decreto N° 714, de fecha 30 de abril de 2010 se crea, dentro de la estructura organizativa de la Dirección General de Escuelas, la Dirección de Gestión Social, que depende de la Subsecretaría de Educación.

La mencionada Dirección, según establece el citado Decreto *se encargará de planificar, ejecutar, monitorear y evaluar acciones y proyectos educativos en el marco de la educación de gestión social; con el objeto de promover la educación integral como derecho personal y social durante toda la vida, garantizando la ampliación del acceso a los derechos generando una mayor democratización que permita a niños, adolescentes, jóvenes y adultos la construcción de ciudadanía plena.* Decreto 714/10 Poder Ejecutivo de la Provincia de Mendoza.

Según datos del Barómetro de la Deuda Social de la Infancia (2011)

*el nivel de no asistencia a las salas de 3 y 4 años es similar en las principales áreas metropolitanas de la Argentina (Conurbano Bonaerense, Gran Córdoba, Gran Rosario y Gran Mendoza), siendo sensiblemente mayor la no asistencia en el Gran Tucumán, donde 6 de cada 10 niños/as entre los 3 y 4 años no se encuentran integrados a un centro educativo. Se destaca positivamente, en términos comparativos, la inclusión en la Ciudad de Buenos Aires, que registra una escolarización casi plena entre los/as niños/as de 4 años de edad.* Pontificia Universidad Católica Argentina. Barómetro de la Deuda Social de la Infancia (2011)

### 2.3. Enfoque pedagógico de análisis

El enfoque pedagógico de análisis debe ser entender la pedagogía como trama argumentativa, prospectiva y propositiva, como una práctica de actuación a futuro, construye o proyecta al hombre y a la sociedad por medio de la educación, con base en lo actual. (Pasillas, M y Furlán, A, 1994)

La pedagogía legitima un proyecto de educación que contribuye a legitimar un proyecto o una condición histórica y social. La enseñanza y el aprendizaje es una práctica social disimétrica y diferenciada a partir de la cual se puede construir lo común. (Cullen, 1997) La escuela cumple su función social y política cuando hace circular los saberes, cuando los enseña para que se aprendan y cuando deja que se aprendan “para erradicar la marginación del saber y permitir así, a todos, mejores condiciones para luchar por niveles dignos de calidad de vida”<sup>2</sup>.

Pensar en una escuela con sentido implica aprender a hacer en conjunto; darle un lugar al otro; ofrecer objetivos culturales que permitan la simbolización; hacer política en la escuela; pensar la crisis como posibilidad de formar ciudadanos libres, de un mundo fundado en la cooperación, solidaridad, confrontación. (Cullen, 1997)

Los principios organizadores en la pedagogía crítica son:

- a) la educación no es neutral;
- b) la sociedad puede ser transformada mediante el compromiso de personas conscientes y críticas; y
- c) la praxis conecta la educación liberadora con la transformación social..

Teniendo en cuenta lo expresado anteriormente, la Pedagogía Crítica es una propuesta de enseñanza que incita a los estudiantes a cuestionar y desafiar las

---

<sup>2</sup> (Cullen, 1997, pág. 58)

creencias y prácticas que se les imparten, para promover la conciencia crítica. La enseñanza tiene que ser pertinente para poder ser crítica, sin silenciar las voces de los alumnos. Tiene que ser crítica para ser transformadora.

Foucault (1994) (citado por Curcu, 2008) sostiene que los modos de subjetivación como experiencia de sí, están vinculados al ejercicio de la ética como práctica reflexiva de la libertad. El proceso de subjetivación comienza en las relaciones de poder y también nace en el ser humano mismo, en su libertad. La ética es el principio intrínseco de la libertad y ello debe constituir la base para la conformación de subjetividades desde la escuela. Por ello es pertinente preguntarse: ¿desde qué discursos y prácticas educativas se ha pensado esa constitución de subjetividades? ¿Qué conceptualización de subjetividad posee el docente a la hora de pensar sus procesos pedagógicos? ¿Cuál es la noción de sujeto que sustenta sus prácticas pedagógicas?

La idea de subjetividad entendida como los modos de ser supone que el ser sujeto requiere, como mínimo, cierto grado de profundidad o complejidad psicológica.

Habermas (1984) critica la idea predominante del conocimiento científico por su tendencia a suponer que el científico es la única forma de conocimiento, despreciando la lingüística, el conocimiento cultural y semejantes, censura la idea que aísla a la ciencia de la vida cotidiana y de su estimación efectiva por la vida democrática. Este posicionamiento supone un punto de inflexión importante en el quehacer pedagógico: la educación según las ideas habermasianas puede ayudar a pensar críticamente sobre la escuela, para descubrir por uno mismo pero formando parte de una comunidad de pensadores que se ayudan mutuamente.

En su libro *Pedagogía del Oprimido* (1970) Freire elaboró la Teoría de la Acción Dialógica, antes de que Habermas escribiera la Teoría de la Acción Comunicativa (1981). Piensa que la educación para la autoliberación convierte al oprimido en protagonista conciente y activo de su emancipación.

El pensamiento crítico en Freire parte de la idea que la educación nunca puede ser neutral e independientemente de su forma concreta, siempre tiene una dimensión política. Para Freire, la educación debe ser un aporte inmediato al desarrollo social en un sentido emancipatorio de quienes están marginados socialmente.

Según Peter McLaren (1997) la pedagogía crítica invita a analizar la relación entre experiencia, conocimiento y orden social, con una perspectiva transformadora:

*Todo el proyecto de la pedagogía crítica está dirigido a invitar a los estudiantes y a los profesores a analizar la relación entre sus propias experiencias cotidianas, sus prácticas pedagógicas de aula, los conocimientos que producen, y las disposiciones sociales, culturales y económicas del orden social en general (...). La pedagogía crítica se ocupa de ayudar a los estudiantes a cuestionar la formación de sus subjetividades con la intención de generar prácticas pedagógicas que estén dirigidas hacia la transformación del orden social general en interés de una mayor justicia racial, de género y económica. (McLaren, 1997)*

#### 2.4. Condiciones de educabilidad

El supuesto básico de programas como el analizado estriba en que mejora las condiciones de educabilidad de los niños/as que asisten a los Jardines Maternales.

Es por ello que uno de los conceptos centrales es el concepto de condiciones de educabilidad. Este concepto apunta a identificar cuál es el conjunto de recursos, aptitudes o predisposiciones que hacen posible que un niño o adolescente pueda asistir exitosamente a la escuela, al mismo tiempo que implica analizar cuáles son las condiciones sociales que hacen posible que todos los niños y adolescentes accedan a esos recursos. (Bonal, 2010).

Se apunta a la noción de educabilidad como una construcción social que trasciende al sujeto y su familia, y que da cuenta del desarrollo cognitivo básico que se produce en los primeros años de vida - vinculado a una adecuada estimulación afectiva, buena alimentación y salud - y la socialización primaria mediante la cual los niños adquieren los rudimentos de un marco básico que les permite incorporarse a una situación especializada distinta de la familia, como lo es la escuela. La idea central es que todo niño nace potencialmente educable, pero el contexto social opera, en muchos casos, como obstáculo que impide el desarrollo de esta potencialidad. (Bonal, 2010)

Este abordaje, en tanto apela al análisis del proceso de producción social de las condiciones para que tenga cabida la práctica educativa, se basa fundamentalmente en la tradición sociológica. En ella, no es nueva esta preocupación; las teorías de la reproducción social sentaron las bases de la comprensión de la educabilidad como un resultado de las relaciones de poder entre las clases, de suerte que se produciría una “predestinación” de las posibilidades de ser educable y educado según el origen, apenas moduladas por la autonomía relativa del sistema escolar, que

concede a sus agentes ciertos grados de libertad en relación con sus contextos, contenidos y procesos. (Bonai, 2010).

## 2.6. Educación de Gestión Social

Otro de los aspectos a analizar y conceptualizar es el de educación social y/o educación de Gestión Social. La atención a este sector educativo persigue como objetivo primero la socialización de los sujetos sobre los que interviene. Con frecuencia, se ha apreciado un sesgo en la consideración de la marginación, la exclusión, las minorías o los colectivos desfavorecidos como destinatarios de este tipo de actuaciones, lo que refuerza la función remedial o asistencial de la educación social. Sin embargo, otras funciones, como la preventiva o la transformadora quedan implícitas en un enfoque amplio.

La investigación en educación social no debe entenderse como terreno exclusivo de los educadores sociales. Si tenemos en cuenta dos hechos, uno, que las variables de estudio implicadas en procesos socioeducativos (pensemos, por ejemplo, en integración social, personalidad, multiculturalidad...) son compartidas por otros sectores profesionales (ya sean relacionados con la pedagogía, psicología, antropología o sociología), y otro, que el trabajo en educación social se desarrolla en equipos interdisciplinarios, nos encontraremos con la necesidad de abordar el tema de la investigación en educación social desde una perspectiva amplia que permita conjugar distintos enfoques, tanto temáticos como metodológicos, a favor de un mayor conocimiento teórico y práctico en este ámbito de actuación.

Es en este amplio abanico de campos específicos donde situamos la investigación como tarea necesaria para la mejora del conocimiento que nos permita la fundamentación adecuada de las intervenciones educativas, su aplicación y valoración de los resultados.

Para que los niños puedan ir a la escuela y participar exitosamente de las clases es necesario que estén adecuadamente alimentados y sanos, que vivan en un medio que no les signifique obstáculos a las prácticas educativas, y que hayan internalizado un conjunto de representaciones, valores y actitudes que los dispongan favorablemente para el aprendizaje escolar. Dicho conjunto alude a la capacidad de dialogar, conocer el idioma en que se dictan las clases, tratar con extraños, reconocer la autoridad del maestro, "portarse bien", respetar normas institucionales, asumir compromisos, reconocer el valor de las obligaciones, depositar la confianza en otros, etc. (Bonai, 2010).

Se requiere de los alumnos capacidad de adaptación a un entorno múltiple y cambiante y capacidad de individualización y autonomía. La experiencia escolar, tal como la conocemos hoy en nuestros países, presupone un niño con un conjunto de predisposiciones desarrolladas previamente en el seno de su familia. Este aprendizaje previo a la escuela se produce inconscientemente, de modo inadvertido y espontáneo. Es un proceso de educación basado en una pedagogía no racional, presente en todas las prácticas sociales en las que el niño participa desde su nacimiento.

Un factor que define a este conjunto de disposiciones para poder participar del proceso educativo, como así también para el resto de las esferas de la vida, es que no puede ser transmitido instantáneamente, sino que requiere de tiempo. La adquisición de estas aptitudes resulta de una permanente exposición a situaciones transformadoras, entre las que adquieren centralidad el tiempo real de interacción con sus adultos de referencia, de permanencia en ámbitos en los que se dialoga, de exposición a determinados consumos culturales, de habituación a una cotidianeidad pautada por determinadas normas y valores, etc.

Uno de los factores que operan en el vínculo entre el origen social y el acceso al capital cultural necesario para acceder a la escuela, o para luego acceder a determinada calidad de vida (laboral, social, etc.) es precisamente la disponibilidad del tiempo necesario para la adquisición de éste último: el tiempo en que el niño puede estar expuesto a espacios que estimulan el desarrollo de estas capacidades básicas, el tiempo en que puede permanecer en la escuela, etc. (Bourdieu, 2002).

La escuela, en tanto experiencia educativa formal, requiere de la presencia y eficacia de esta "educación primera" para su desarrollo. Este conjunto de aptitudes y disposiciones adquiridas en el seno familiar conforman la base que condiciona y hace posible los aprendizajes posteriores. Esta demanda de una dotación específica de disposiciones para poder participar del proceso educativo no sólo se hace manifiesta el primer día de clases, en el momento de la admisión, sino que se renueva permanentemente hasta el momento de la graduación. La asistencia a la escuela implica la posibilidad de cumplir con rutinas cotidianas, contar con recursos para acceder a los materiales y útiles necesarios, disponer del estímulo y acompañamiento de los adultos, y nuevamente contar con tiempo.

La educación no es una simple transmisión de conocimientos que pone al alumno en el lugar de receptor pasivo, sino que es una construcción que se desarrolla en una

relación pedagógica respecto a la cual tanto los alumnos como los docentes se asignan roles y expectativas. Este proceso sólo es posible en la medida en que los alumnos se constituyan en sujetos capaces de llevar adelante este proceso, en sujetos educables, mediante el fortalecimiento de relaciones vinculares afectivas, asistencia y prevención integral y promoción socio comunitaria, favoreciendo el establecimiento de un excelente marco y firmes bases en los procesos de aprendizaje, elevando el umbral socio pedagógico y evitando en gran medida el fracaso y la deserción escolar futuras.

### **Informe descriptivo de las instituciones del Servicio Educativo de Origen Social.**

El **Servicio Educativo de Origen Social, SEOS**, fue creado en el año 1988 por el Gobierno de Mendoza, como un servicio dependiente de la Dirección de Educación Privada en el ámbito de la Dirección General de Escuelas, teniendo como marco el escenario nacional caracterizado por una situación de crisis institucional, social y económica.

A partir del Decreto N° 714, del 30 de abril de 2010, que creó la **Dirección de Educación de Gestión Social**, que "... se encargará de planificar, ejecutar, monitorear y evaluar acciones y proyectos educativos en el marco de la educación de gestión social; con el objeto de promover la educación integral como derecho personal y social durante toda la vida, garantizando la ampliación del acceso a los derechos, generando una mayor democratización que permita a niños, adolescentes, jóvenes y adultos, la construcción de ciudadanía plena", el **SEOS** pasó a depender de ésta.

Los **Centros Educativos S.E.O.S.** cuentan con una importante presencia en todos los departamentos de la Provincia, a través de los **Jardines Maternales** y **Centros de Actividades Educativas (C.A.E.)**, desde donde ofrece servicios educativos en alianza con organizaciones de la sociedad civil o municipios.

Se ha asumido el espíritu y las pautas de las **Leyes N° 26206 de Educación Nacional, N° 26061 de Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes, N° 26.233 de Centros de Desarrollo Infantil y N° 26.390 de la Prohibición del Trabajo Infantil y la Protección del Trabajo Adolescente.**

Se ha trabajado de forma estratégica en responder a las problemáticas respecto al fortalecimiento de la calidad en desmedro de la iniquidad educativa, apoyados en tres ejes estructurales:

- **Espacios de Mediación y Promoción de la Inclusión Educativa** fortaleciendo las “condiciones de educabilidad”.
- **Dispositivos Estratégicos del Sistema de Protección Integral de Derechos** abordando aspectos socio pedagógicos, asistenciales y promocionales, con fuerte impronta preventiva, apertura y participación comunitaria, de gestión asociada entre Estado, Municipios y OSC.
- **Polos de Desarrollo Local** generando acciones sinérgicas a nivel comunitario. Se apoya así la idea de que la Educación constituye un pilar del Desarrollo local en cuanto posibilita determinada formación de capital social y de construcción de ciudadanía.

#### **Características de los SEOS:**

- a) Son Centros Educativos *sin fines de lucro*.
- b) Atienden prioritariamente *sectores sociales cuyos derechos se encuentran vulnerados o amenazados*.
- c) Todas las instituciones son *integradoras e inclusivas* de personas con discapacidades.
- d) Ofrecen sus *servicios en forma ininterrumpida* por el período que establecen los proyectos, de acuerdo con la necesidad/realidad social comunitaria.
- e) Ofrecen una *educación integral, con equidad territorial*, que observa y tiene en cuenta las características del sujeto y su contexto. Entendiendo la equidad territorial como la posibilidad de promover igualdad de oportunidades para alcanzar el desarrollo de la persona y la comunidad en todo un territorio, observando la heterogeneidad, así como la adecuación de la definición, modos de acceso y provisión de los recursos y/o productos a la realidad contextual.
- f) *Articulan la acción pedagógica* con otros aspectos y/o derechos esenciales como: alimentación, salud, recreación, cultura, etc.
- g) La *atención pedagógica está a cargo de docentes* y profesionales titulados, con una fuerte impronta y perfil social, cuantificable y cualificable en términos de compromiso, valores, respeto y tolerancia a la diversidad, apertura, disposición a la actualización técnica y profesional permanente entre otras.
- h) *Construyen y definen la identidad de la institución educativa democráticamente* con las familias y todos los actores de la comunidad, de manera articulada y participativa.

## **Modalidades actuales de los Servicios Educativos de Origen Social**

**Jardines Maternales:** Generación espacios formativos, de contención y efectivización de derechos para niños y niñas de 45 días a 4 años, fortaleciendo condiciones de educabilidad y propiciando la igualdad de oportunidades.

**Centros de Actividades Educativas:** Generación de espacios socioeducativos, de contención y efectivización y promoción de derechos, para niños, niñas y adolescentes de 05 a 18 años, para contribuir con la permanencia, retención y egreso exitoso del sistema educativo formal.

**Centros Socio Educativos Rurales Temporarios:** Generación de espacios socioeducativos, de contención y efectivización y promoción de derechos, para niños, niñas y adolescentes de 45 días a 14 años, destinados al abordaje integral para la prevención y erradicación del trabajo infantil y adolescente.

**Orquestas Infantiles y Juveniles – DGE/Cultura:** Creación de orquestas sinfónicas infanto - juveniles en barrios de alta vulnerabilidad social, favoreciendo el proceso de inclusión y las condiciones de educabilidad a través de la actividad musical.

**Jardines Maternales y Centros de Actividades Educativas VESPERTINOS:** Creación de Centros Socio Educativos vespertinos, para facilitar la realización de estudios de Nivel Primario (CEBA), Secundario (CENS), Terciario y Capacitación Para el Trabajo (CCT) de los padres y madres.

**Jardín Maternal y Centro de Actividades Educativas Rural ITINERANTE:** Creación de un Centro Socio Educativo Rural Itinerante para posibilitar el fortalecimiento de las condiciones de educabilidad a través de la atención temprana y la estimulación oportuna, favorecer los procesos de alfabetización para facilitar el ingreso, permanencia y egreso positivo del sistema educativo formal. Detección de vulneración de Derechos e implementación de acciones de articulación en redes para su efectivización. (alfabetización de jóvenes y adultos, vacunación, documentación, pensiones, salud, etc.)

## **3. Aspectos metodológicos**

### **3.1. Investigación Evaluativa como enfoque de análisis del Programa**

Para realizar el análisis debemos partir desde la perspectiva de la investigación evaluativa, que señala que es un tipo de investigación aplicada sobre programas, centros y agentes sociales, que analiza y juzga su calidad estática y dinámica según rigurosos y múltiples criterios, con el objeto de sugerir, a las diversas audiencias

implicadas, acciones alternativas sobre los mismos para diferentes propósitos como utilización, mejora, acreditación, fiscalización, reforma, entre otros.

Los fundamentos teóricos y prácticos en los que se sustenta la investigación evaluativa son los siguientes:

- a) El constructivismo social es su fundamentación epistemológica;
- b) El modo básico de investigación es el método ideográfico;
- c) La principal finalidad es la solución de problemas concretos;
- d) Se investiga en escenarios naturales;
- e) Se aboga por los métodos mixtos de investigación (cualitativos y cuantitativos);
- f) Se busca la mejora de planes, programas y proyectos sociales;
- g) Se informa a responsables de tomar decisiones.

Otra perspectiva de análisis a utilizar es la evaluación del impacto social, que básicamente considera el impacto social como:

*los resultados o efectos observables en los destinatarios, en cuanto a su contribución para satisfacer necesidades básicas o no básicas, propiciar el mejoramiento de las condiciones de vida, promover cambios de actitudes, condicionantes, aptitudes, comportamientos, mentalidades, etc., a través de la prestación de nuevos servicios y la ampliación de la cobertura de los ya existentes. Se refiere también a los cambios o variaciones observadas en el contexto "situacional" en que se inscriben los proyectos que pueden ser atribuidos a la presencia de estos. (Pichardo Muñoz, 1993)*

La evaluación de impacto social debe ser entendida como un proceso de análisis y valoración de los cambios y transformaciones operados en el transcurso del desarrollo de un proyecto social, donde se valoran los efectos (positivos o negativos) provocados por el mismo, tanto los que aparecen contemplados como resultados esperados como aquellos no planificados.

Para Pichardo Muñoz (1993) La evaluación del impacto social de proyectos y programas permite:

- a) Registrar y analizar las experiencias (positivas y negativas) adquiridas en el marco del proyecto.
- b) Retroalimentación de prácticas anteriores.
- c) Propiciar aprendizajes.
- d) Determinar los niveles de desarrollo alcanzados.

- e) Valorar los procesos en su integridad.
- f) Obtener elementos de juicio fundamentados a fin de tomar decisiones que permitan orientar las acciones presentes y mejorar las futuras.
- g) Valorar si los cambios producidos se encuentran en correspondencia con lo previsto en los objetivos del proyecto, lo que supone además comprobar si como resultado de las acciones desarrolladas han emergido cambios no previstos y si son o no favorables.

Para dar cuenta si los Jardines Maternales SEOS promueven condiciones de educabilidad necesariamente las estrategias de recolección de la información deberán ser mixtas:

Las estrategias cuantitativas darán cuenta de cuántos niños asisten a los Jardines Maternales, cuántos Jardines SEOS se encuentran en el territorio de la Provincia de Mendoza, como así también cuántos niños reciben prestaciones alimentarias y el tipo de prestaciones alimentarias.

También se deberán analizar cuántas acciones promotoras de educabilidad se han realizado, los actores con los que se han realizado, etc.

Por otra parte, las estrategias cualitativas deberán incluir entrevistas en profundidad a directivos, docentes, auxiliares y padres de niños que asisten a los Jardines Maternales. Esta estrategia permitirá conocer, entre otros aspectos, el modo de trabajo de los Jardines Maternales, la concepción de educación de docentes y directivos, como así también la coherencia entre estas concepciones, el Proyecto Educativo Institucional, la participación comunitaria.

Los diseños de enseñanza educativa deben construirse desde y con el Estado, como formador de docentes, y como garante del Derecho a la Educación.

Deberemos indagar, en relación a lo afirmado precedentemente, acerca de la opinión de los docentes respecto a si la sociedad es injusta o no con los alumnos que fracasan en los estudios. Si prestamos atención a esta opinión, es probable que los docentes que afirmen que el fracaso se debe al poco esfuerzo del alumno, coincidan al afirmar que la sociedad no es injusta con estos alumnos. En cambio, los que más de acuerdo se mostrarían con esta afirmación serían los que atribuyen el fracaso a la poca capacidad de algunos alumnos.

#### **4. Resultados alcanzados y/o esperados**

Si bien entiendo que no corresponde realizar este ítem, ya que se expone sobre una experiencia educativa, se espera, por las características del Programa, una fuerte coherencia en el discurso de los directivos y los docentes.

Podemos, junto a Paulo Freire (1985) afirmar, a manera de Anticipación de Sentido que los docentes de Jardines Maternales SEOS no piensan a sus alumnos como “depósitos” que deben ser llenados por el educador.

Debido a que “la acción humana es configuradora de cultura”<sup>3</sup>, las culturas escolares, como actividad social, implican un sistema de interpretación del mundo en general y de su propio mundo en particular. Interpretación que se re-crea constantemente. El dispositivo escolar, sigue siendo la institucionalidad del estado que debe permitir la inclusión de los sujetos. Es por ello que de la manera en que la sociedad conciba al ser humano, en que los docentes conciban a sus alumnos, es lo que pretenderá la educación.

En palabras de Dubet (2005):

más allá de los conocimientos, las competencias y su utilidad social, la escuela produce un bien educativo particular que es la formación de individuos como sujetos capaces de dominar su vida, construir sus capacidades subjetivas de confianza en sí mismos y en los demás. Este aprendizaje deriva menos de los saberes adquiridos que de su modo de transmisión y del estilo educativo elegido por la escuela. Una escuela justa no sólo debe ser útil para la integración social de los alumnos, sino que debe formar sujetos de una sociedad democrática y solidaria. François Dubet (2005, 87)

Paulo Freire afirma:

*El educador es siempre quien educa, el educando es el que es educado. El educador es quien sabe, los educandos quienes no saben. El educador es quien piensa, el sujeto del proceso, los educandos son los objetos pensados. El educador es quien habla, los educandos quienes escuchan dócilmente. El educador es quien disciplina, los educandos los disciplinados.* Paulo Freire (1985, 74)

Es por estas razones que creemos que si los Jardines Maternales SEOS las acciones docentes guardan consistencia con los objetivos del programa, los docentes no tenderán a identificar a las características de sus alumnos como las causantes del bajo rendimiento y del fracaso escolar. Esto implica pensar que los

---

<sup>3</sup> (Campo V. R.; Restrepo, J. M., 2000, pág. 6)

docentes rechacen que el futuro fracaso escolar en educación primaria es el poco esfuerzo que realiza el alumnado y la escasa colaboración de las familias, por lo tanto rechazaríamos que los docentes opinen que el fracaso se debe a causas externas a ellos mismos (el alumno, las familias, el sistema educativo, las políticas educativas).

También deberá ser objeto de análisis conocer el peso que los docentes perciben que tiene el origen social y el ambiente familiar como desencadenante de situaciones de fracaso escolar.

Si los docentes atribuyen como una de las causas del fracaso escolar a su propia práctica, las causas internas del sistema educativo (el profesorado o los contenidos), también confirmaríamos que “saber con los educandos en tanto estos superan con él, sería su tarea. Ya no estaría al servicio de la deshumanización, al servicio de la opresión, sino al servicio de la liberación”<sup>4</sup>, y por lo tanto la formación integral, como modalidad de educación, les exigiría “una pedagogía que se caracteriza, se define por facilitar, apoyar y avivar las aptitudes humanas en despliegue de la libertad humana en relación consigo mismo y con los otros, posibilitando y propiciando que cada quien llegue a ser sí-mismo-en-trascendencia, a través del ejercicio de acciones justas para con los demás.”<sup>5</sup>

Por otra parte, consideramos que podrían existir diferencias significativas respecto de la opinión de padres y alumnos a la hora de especificar las causas del fracaso escolar. Podrían pensar, justamente, que la causa principal está en la relación docente alumno, en los contenidos, en el sistema educativo.

Si los docentes concibieran a sus alumnos en su totalidad, esto nos permitiría pensar que bregarían por una educación que “reconoce que en cualquier actividad educativa está implicada la persona como un todo, en consecuencia ni privilegia la inteligencia sobre la afectividad, ni separa la imaginación de la acción, ni dicotomiza el desarrollo individual del social.”<sup>6</sup>

Podríamos confirmar que los docentes llegan a descubrirse como “educadores del educador”<sup>7</sup> y esto puede deberse, entre otras razones, a que “la forma creciente de educar a los muchachos en las escuelas me parece ciertamente como si se hubiese mandado a alguno que, concentrando su trabajo y estudio, averiguase el modo y

---

<sup>4</sup> (Freire, 1985, pág. 78)

<sup>5</sup> (Campo V. R.; Restrepo, J. M., 2000, pág. 17)

<sup>6</sup> (Campo V. R.; Restrepo, J. M., 2000, pág. 13)

<sup>7</sup> (Freire, 1985, pág. 73)

manera que tanto los profesores como los alumnos no llegasen a conocer sino a fuerza de grandísimo trabajo, de inmenso fastidio, de infinito esfuerzo y a costa de un largo espacio de tiempo.”<sup>8</sup>

Otra de las tareas será analizar si los docentes consideran a la clase social o el origen cultural como factores altamente influyentes, pudiendo (o no) cargar con un sentimiento de culpabilización por las historias de sus alumnos.

“El fatalismo cede lugar, entonces, al ímpetu de transformación y de búsqueda, del cual los hombres se sienten sujetos. Violencia sería, como de hecho lo es, que los hombres, seres históricos y necesariamente insertos en un movimiento de búsqueda con otros hombres, no fuesen el sujeto de su propio movimiento.”<sup>9</sup>

Las afirmaciones precedentes servirán para echar luz sobre algunas percepciones docentes que se deberán analizar, tales como las relaciones que se dan entre los alumnos con problemas y los docentes, como así también entre los propios alumnos. Estas podrían ser: a) de comprensión; o b) de menor valoración; “Nadie puede ser auténticamente, prohibiendo que los otros sean”.<sup>10</sup>

Coincidimos con Bambozzi (2000) quien afirma que “sobre la educación se ha ejercido una operación de vaciamiento de su intencionalidad originaria; a saber, formar para el bien común.”<sup>11</sup>

Para finalizar, debemos decir que ha sido trascendente, como marco general de este trabajo, la siguiente afirmación: “La educación debe comenzar por la superación de la contradicción educador-educando. Debe fundarse en la conciliación de sus polos, de tal manera que ambos se hagan, simultáneamente, educadores y educandos.”<sup>12</sup>

## 5. Bibliografía

ANEP. (2000). *Una visión integral del proceso de reforma educativa en Uruguay 1995-1999*. Montevideo.

Bambozzi, E. (2006-2007). *Espacio educativo latinoamericano: desafíos en la construcción de la integración*. *Studia Politicæ*.

---

<sup>8</sup> Lublin, Eilardo, citado por Comenio, J. A, 1994 pág. 39.

<sup>9</sup> (Freire, 1985, pág. 94)

<sup>10</sup> Íbidem, pág. 94

<sup>11</sup> (Bambozzi, 2000, pág. 26) .

<sup>12</sup> Freire, Paulo. op. cit. pág. 86

Bambozzi, E. (2000). *Pedagogía: precisiones epistemológicas*. En Bambozzi, Enrique. *Pedagogía Latinoamericana: teoría y praxis en Paulo Freire*. Córdoba: Editorial de la Universidad Nacional de Córdoba.

Baquero, R. (2001). La educabilidad bajo sospecha. *Cuadernos de Pedagogía de Rosario Año IV Nº 9*, 71-85.

Baquero, R. (2003). La educabilidad como problema político. Una mirada desde la psicología educacional. *Serie Documentos de trabajo. Escuela de Educación. Universidad de San Andrés* : Buenos Aires.

Bertely Busquets, M. (2000). *Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar*. Paidós Mexicana: México.

Bonal, X. Tarabini, A. (2010). *Ser pobre en la escuela. Habitus de pobreza y condiciones de educabilidad*. Miño y Dávila: Buenos Aires.

Bourdieu, P.; Chamboredon, J.C.; Passeron, J.C. (1994). *El oficio del Sociólogo*. Siglo XXI: Madrid.

Campo V. R.; Restrepo, J. M. (2000). *Formación Integral, Modalidad de educación posibilitadora de lo humano*. Facultad de Educación, Pontificia Universidad Javeriana: Bogotá.

CEPAL. (julio de 2012). *Cambio estructural para la igualdad. Una visión integrada del desarrollo*. Recuperado el 3 de julio de 2013, de [www.eclar.org](http://www.eclar.org): [http://www.eclac.org/pses34/noticias/documentosdetrabajo/4/47424/2012-SES-34-Cambio\\_estructural.pdf](http://www.eclac.org/pses34/noticias/documentosdetrabajo/4/47424/2012-SES-34-Cambio_estructural.pdf)

CEPAL. (1990). *Qué aprenden y quiénes aprenden en las escuelas de Uruguay: los contextos sociales e institucionales de éxitos y fracasos*. Montevideo.

Comenio, J. A. (1994). *Didáctica Magna* (Quinta ed.). México: Editorial Porrúa S.A.

Cook, Th. y Reichardt, Ch. (1995). *Métodos cualitativos y cuantitativos en Investigación Evaluativa*. Morata. Madrid:

Cullen, C. (1997). *Crítica de las razones de educar. Temas de filosofía de la educación*. Paidós: Buenos Aires.

Curcu, A. (2008). Sujeto, subjetividad y formación en educación para pensar en otra visión pedagógica de la evaluación. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, 13 (13), 195-216.

Dubet, F. (2005). *La escuela de las oportunidades ¿qué es una escuela justa?* Gedisa: Barcelona.

Freire, P. (1985). *Pedagogía del oprimido*. Tierra Nueva: Montevideo.

- Furlán, A y Pasillas, M. (1993). Investigación, teoría e intervención en el campo pedagógico. *Perfiles educativos*.
- Habermas, J. (1984). *Teoría de la acción comunicativa*. Taurus: Madrid.
- Ley de Educación Nacional N° 26.206. (2006).
- Ley Federal de Educación N° 24.195. (1993).
- López, N. y Tedesco, J. C. . (2002). *Las condiciones de educabilidad de los niños y adolescentes en América Latina. Documento para discusión - versión preliminar*. IIPPE – UNESCO: Buenos Aires.
- McLaren, P. (1997). *Pedagogía crítica y cultura depredadora. Políticas de oposición en la era posmoderna*. (P. Pineda Herrero, Trad.) Paidós: Barcelona.
- Ministerio de Educación. *Boletín DINIECE. Año 2 N° 2 Mayo-Junio 2007. Temas de Educación. El Nivel Inicial en la última década: Desafíos para la universalización*. Pág. Buenos Aires.
- Navarro, L. (Diciembre de 2003). La noción de "condiciones de educabilidad" como expresión de la demanda por un mínimo de equidad social para la educación. Notas para una discusión. *Paulo Freire. Revista de Pedagogía Crítica. Año 2. Número 2* , 97-110.
- Neufeld, M. R., y Thisted, J. A. (2004). Vino viejo en odres nuevos: acerca de educabilidad y resiliencia. *Cuadernos de Antropología Social* (19), 83-99.
- Pasillas, M y Furlán, A. (1994). *Dos miradas sobre la pedagogía como intervención*. UNAM.
- Pichardo Muñiz, A. (1993). *Evaluación del Impacto Social. El valor de lo humano ante la crisis y el ajuste*. Humanitas: Buenos Aires.
- Pontificia Universidad Católica Argentina, Observatorio de la Deuda Social Argentina. (2011). *Situación de la Infancia a inicios del Bicentenario. Un enfoque multidimensional y de derechos*. AGI: Buenos Aires, Argentina.
- Puiggrós, A.; Dussel, I. (1999). Fronteras educativas en el fin del siglo. En A. Puiggrós, y e. al., *En los límites de la educación: niños y jóvenes del fin de siglo*. Rosario: Homo Sapiens.
- Redondo, P. (2004). *Escuelas y pobreza. Entre el desasosiego y la obstinación*. Paidós: Buenos Aires.
- Román C. , M. (s/f). *Guía Práctica para el Diseño de Proyectos Sociales*. s/d: CIDE.

Sandes, L. (2010). *www.uncu.edu.ar*. Recuperado el 25 de abril de 2012, de *www.uncu.edu.ar*: <http://www.politicaspUBLICAS.uncu.edu.ar/articulos/index/mas-sobre-educacion>

Tenti Fanfani, E. (2009). Dimensiones de la Exclusión Educativa y políticas de exclusión. *Revista de la Bolsa de Comercio de Rosario* , Año XCIX, 44-49.