

2017

Socialización de niños en situación de vulnerabilidad social. El trabajo social en educación inicial : el caso del jardín de infantes y casa del niño Juanito Bosco. Gral. Pueyrredón

Rodríguez, Valeria Elisabet

<http://kimelu.mdp.edu.ar/xmlui/handle/123456789/516>

Downloaded from DSpace Repository, DSpace Institution's institutional repository



UNIVERSIDAD NACIONAL DE MAR DEL PLATA
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA SALUD Y TRABAJO SOCIAL
LICENCIATURA EN TRABAJO SOCIAL

*Tesis presentada a la Facultad de Ciencias de la Salud y Trabajo Social de la Universidad Nacional de Mar del Plata,
para optar el título profesional de Licenciatura en Trabajo Social.*

SOCIALIZACIÓN DE NIÑOS EN SITUACIÓN DE VULNERABILIDAD SOCIAL.

EL TRABAJO SOCIAL EN EDUCACIÓN INICIAL.

EL CASO DEL JARDÍN DE INFANTES Y CASA DEL NIÑO JUANITO BOSCO. GRAL. PUEYRREDÓN.



Directora: Dra. Marta Levín

Codirectora: Lic. Rocío Belmartino

Por Valeria Elisabet Rodríguez

MAR DEL PLATA, ARGENTINA
OCTUBRE, 2017

Agradecimientos

Con profunda gratitud a quienes han formado parte de este largo proceso, que han alentado y acompañado cada una de mis ilusiones, cansancios, alegrías y entusiasmo por alcanzar esta meta.

Doy gracias especialmente a todos los que contribuyeron a despertar en mí el deseo de un mundo mejor, donde todos los hombres somos iguales y destinados a ser felices...a todos los que día a día apuestan a transformar la realidad desde su lugar y que contribuyen también desde el silencio y el anonimato.

En este camino quiero mencionar a mis queridos abuelos, que con su presencia y ejemplo me enseñaron a perseverar, a “seguir intentando cada día”, a no bajar los brazos y a confiar en que se puede llegar “con paciencia y a poquito todos los días”. A mi mamá y hermana, que me alentaron y enseñaron a quererme en mis tiempos. A mi padre querido, que tuvo que sostener muchas horas de escucha, de lágrimas, y que sin entender mucho qué es el Trabajo Social nunca dejó de creer y confiar en mí...en que podía lograrlo.

A todos mis amigos, cada uno ha sido testigo y compañía durante estos meses, de los que sigo aprendiendo que juntos sí es posible alcanzar nuestros sueños. A mis incondicionales amigas, y ahora colegas, sin las cuales no habría llegado...Ana Clara y Caro.

Gracias a la Universidad en la cual aprendí mucho más que a ser Trabajadora Social...Agradezco el asesoramiento y acompañamiento de la Dra. Marta Levín y de la Lic. Rocío Belmartino, que con mucha paciencia y grandes aportes enriquecieron y posibilitaron la realización de esta tesis.

Indice

Introducción	5
Capítulo I. Herramientas Conceptuales	7
1.1 La Primera Infancia	8
1.1.1 Acerca de la infancia.....	8
1.1.2 El niño como sujeto de derecho	9
1.1.3 La primera infancia	10
1.1.4 Características de la primera infancia	11
1.2 El proceso de Socialización	12
1.2.1 Socialización primaria	13
1.2.2 Socialización secundaria	14
1.2.3 La escuela como espacio de socialización	15
1.3 La Educación en la primera infancia	17
1.3.1 Derecho a la educación	17
1.3.2 Educación para la primera infancia en Argentina	18
1.3.3 La educación inicial, un breve recorrido en su constitución	19
1.3.4 Organización y objetivos del nivel inicial	21
1.3.5 El jardín de infantes y su función socializadora	23
1.4 Acercándonos al concepto de vulnerabilidad	26
1.4.1 La vulnerabilidad social	27
1.4.2 Primera infancia en condiciones de vulnerabilidad social	32
1.5 El trabajo social en el ámbito escolar	34
1.5.1 El trabajador social como orientador	35
1.5.2 El orientador social en el nivel inicial	39
Capítulo II. Marco Referencial	42
Jardín de Infantes y Casa del Niño Juanito Bosco	49

Capítulo III. Aspectos Metodológicos	55
Capítulo IV. Desarrollo del trabajo de campo	61
Análisis del trabajo de recolección de información.	61
Capítulo V. Conclusiones	77
Capítulo VI. Propuestas	84
Referencias Bibliográficas	87
Anexos	94

Introducción

Niños que corren, niños que juegan, niños que lloran, ríen, van y vienen. Niños que se cuelgan de los guardapolvos de sus maestras y se duermen en las mesas... niños que desde distintos barrios y lugares llegan a un jardín...chiquitos, bajitos, arreglados o no, despeinados, de pieles ásperas, contentos, enojados, dormidos, con frío o sueño...con hambre o llenos, cada uno lleva consigo una historia y una ilusión...

Son los “juanitos” como los llaman en el jardín...

A partir del contacto diario con el Jardín y Casa del Niño Juanito Bosco a través de una experiencia realizada en el Equipo de Orientación Escolar durante el año 2016, surge el interés por profundizar el conocimiento acerca de la primera infancia en condiciones de vulnerabilidad social.

A Juanito Bosco concurren niños que viven en barrios periféricos de la zona norte de la ciudad de Mar del Plata. Los niños provienen de familias cuyo contexto social de vida es desfavorable y expuesto a diversas situaciones de vulnerabilidad. En sus juegos, en sus diálogos, en sus modos de desenvolverse entre compañeros y con sus docentes se dejaron entrever sus historias y las de sus familias.

Los niños aprenden desde que nacen, atravesando cambios madurativos y procesos de interacción social significativos. Es una etapa en la que son frágiles y dependientes pero también es una etapa en la que el potencial de crecimiento y desarrollo es muy importante. En este sentido, la primera infancia resulta un espacio privilegiado para la investigación, especialmente en lo que tiene que ver con el desarrollo del niño, su familia, entorno y el reconocimiento y ejercicio de sus derechos.

Su atención y cuidado requieren de espacios adecuados que brinden una educación integral y de calidad, favoreciendo el desarrollo físico, emocional, intelectual y social del niño, para disminuir las desigualdades y ofrecer oportunidades para un futuro mejor, en especial cuando se trata de atender a la infancia en condiciones de vulnerabilidad.

En este marco, se desarrolla la investigación cuyo objetivo consiste en indagar los procesos de socialización en niños en situación de vulnerabilidad social que concurren al Jardín de Infantes y Casa del Niño Juanito Bosco en la ciudad de Mar del Plata.

Para llevar a cabo este proceso, en el marco de una investigación cualitativa de tipo exploratorio descriptiva, se plantean como objetivos específicos: describir el contexto social donde se desarrolla la vida cotidiana de los niños que concurren al Jardín Juanito Bosco; conocer la socialización de los mismos, teniendo en cuenta las manifestaciones de la conducta relacional con los docentes, los pares, otros agentes institucionales y analizar las particularidades que presenta la socialización de niños en situación de vulnerabilidad social desde el punto de vista de los actores indagados.

El mismo es fruto del acercamiento a la realidad cotidiana de esos niños en la institución educativa, del cuestionamiento y reflexión a partir de la observación en sus modos de vincularse, de expresarse y desarrollarse. Asimismo del aporte realizado por todos los actores de dicha institución que, a través de diálogos y entrevistas, proporcionaron la información necesaria para llevar a cabo esta investigación.

A continuación se expondrán los conceptos teóricos que permitieron comprender e interpretar la realidad estudiada, desarrollados en el primer

capítulo; en un segundo apartado se presenta el marco referencial de la investigación. En el capítulo tres se presentan los aspectos metodológicos. A continuación, en el capítulo cuatro se desarrolla el trabajo de campo y el análisis de la información, en el capítulo cinco se exponen las conclusiones, y finalmente se ofrecen en el capítulo seis propuestas en relación a la realidad abordada.

Capítulo I: Herramientas conceptuales

Para introducir la temática que orienta el presente trabajo, resulta necesario definir algunos conceptos, a fin de orientar la lectura de los capítulos subsiguientes.

1.1 La primera Infancia

1.1.1 Acerca de la infancia

La noción de infancia ha sido objeto de un largo proceso de construcción, intenso y cambiante a lo largo del tiempo pero es a partir de la Convención sobre los Derechos del Niño, en 1989, que se modifica el modo de pensar y tratarla jurídicamente. La infancia comienza a concebirse desde una perspectiva donde las niñas y los niños¹ son considerados sujetos de derecho. Situación que ubica a los Estados como garantes de esos derechos, debiendo implementar políticas que les permitan gozar de los mismos.

Asimismo, la infancia constituye una construcción social, impregnada de concepciones políticas, culturales, económicas y sociales; en este sentido, se entiende que la infancia no responde sólo a un tiempo cronológico que transcurre entre el nacimiento y la edad adulta, sino que refiere, tal como fue planteado por UNICEF, al estado y a la condición de la vida de un niño: a la calidad de esos años.

Como construcción social, la infancia en cada tiempo histórico y en cada espacio adopta características diferentes, ya que, como construcción subjetiva,

¹ En adelante se usará el término niño refiriendo indistintamente al género femenino y masculino.

la infancia no se da sin el encuentro con “otros” significativos, lleva las marcas de las instituciones por las que se transita, familia como espacio de lo privado y escuela como espacio de lo público (Carli, 1999).

1.1.2 El niño como sujeto de derecho

A partir de la Convención sobre los Derechos del Niño², los Estados asumen la responsabilidad de garantizar la atención, el desarrollo y la educación de los niños, respetándolos como personas por derecho propio. Tal realidad implica ofrecerles a ellos y a sus familias, oportunidades de acceso a espacios de vida y de aprendizaje que aseguren y garanticen un desarrollo integral. Para lo cual es necesario entender la atención y educación en un sentido amplio: en donde la atención comprende la salud, la alimentación y la higiene en un contexto seguro y estimulante, y la educación incluye el estímulo, la socialización, la orientación, la participación y las actividades de aprendizaje y desarrollo (UNESCO, 2010). Ambas dimensiones son inseparables y necesarias, y se refuerzan mutuamente a fin de crear una base sólida para el aprendizaje y el bienestar.

En Argentina, el cumplimiento de estos derechos toma impulso con la sanción de la Ley N° 26.061 de Protección Integral de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes, la Ley N° 26.206 de Educación Nacional y la Ley N° 26.233 de Centros de Desarrollo Infantil.

La Ley N° 26.061 conceptualiza la niñez como sujeto pleno de derecho y redefine los roles de la familia y la sociedad civil, pero, por sobre todo, el papel

² La República Argentina ratificó su adhesión a la Convención, en el año 1990 bajo la Ley N° 23.849. y junto a otros tratados de derechos humanos, se incorpora a la Constitución Nacional Argentina en el año 1994 a través del artículo 75, inciso 22, y de este modo adquiere jerarquía constitucional.

que el propio Estado debe cumplir obligándolo a reorganizarse institucionalmente para relacionarse con la infancia. La Ley N° 26.206, que será más desarrollada en el transcurso de este apartado, reconoce al nivel inicial como el primer tramo del sistema educativo y la Ley N° 26.233 legitima la concreción de espacios de atención integral de niños y niñas hasta 4 años.

1.1.3 La primera infancia

Si bien existen definiciones desde distintos enfoques respecto a lo que es la primera infancia, se toma aquí aquella dada por UNICEF y el Comité de los Derechos del Niño, la cual la establece como “el período que transcurre desde el nacimiento, el primer año de vida, el período preescolar hasta la transición hacia el período escolar. Aproximadamente abarca el tramo desde el nacimiento hasta los ocho años de edad³” (SITEAL, 2010).

La primera infancia es la etapa de mayor vulnerabilidad y dependencia de una persona, los niños son especialmente frágiles pero también es una etapa en la que el potencial de crecimiento y desarrollo es muy importante. En ella se generan las bases para el desarrollo cognitivo, físico, social y emocional (UNICEF, 2014:9).

Los niños aprenden desde que nacen y los primeros años se caracterizan por ser un período de descubrimiento y de construcciones sucesivas, atraviesan cambios madurativos y procesos de interacción social significativos. Es un tiempo en el que se sientan los cimientos fundamentales para el desarrollo posterior, pudiendo alcanzar muchos beneficios.

³ Varía en cada país, de acuerdo al inicio de la escolaridad. En Argentina la escuela primaria comienza a los 6 años.

1. 1.4 Características de la primera infancia

De acuerdo a la Observación General N°7, del Comité de los Derechos del Niño (2006) acerca de la primera infancia, durante este período:

- los niños atraviesan el tiempo de más rápido crecimiento y cambio de todo su ciclo vital, en términos de maduración del cuerpo y sistema nervioso, de movilidad creciente, de capacidad de comunicación y aptitudes intelectuales, y de rápidos cambios de intereses y aptitudes.
- crean vinculaciones emocionales fuertes con sus padres u otros cuidadores, de los que buscan y necesitan cuidado, atención, orientación y protección, que se ofrezcan de formas que sean respetuosas con su individualidad y con sus capacidades cada vez mayores.
- establecen importantes relaciones propias con niños de su misma edad, así como con niños más jóvenes y más mayores. Mediante estas relaciones aprenden a negociar y coordinar actividades comunes, a resolver conflictos, a respetar acuerdos y a asumir responsabilidad sobre otros niños.
- captan activamente las dimensiones físicas, sociales y culturales del mundo en que viven, aprendiendo progresivamente de sus actividades y de sus interacciones con otras personas, ya sean niños o adultos.
- los primeros años de los niños son la base de su salud física y mental, de su seguridad emocional, de su identidad cultural y personal y del desarrollo de sus competencias.
- sus experiencias en materia de crecimiento y desarrollo están influidas por creencias culturales sobre lo que son sus necesidades y trato idóneo, y en relación con la función activa que desempeñan en la familia y la comunidad.

Es importante tener en cuenta estas características para comprender el universo de estudio con el que se trabaja en la presente investigación.

Desde que nace, el niño va internalizando el mundo que lo rodea y en un continuo intercambio con otros va desarrollando su proceso de socialización, en el que interviene en primera instancia la familia.

1.2 El Proceso de Socialización

La socialización es el proceso mediante el cual los individuos pertenecientes a una sociedad o cultura aprenden e interiorizan un repertorio de normas, valores y formas de percibir la realidad, que los dotan de las capacidades necesarias para desempeñarse satisfactoriamente en la interacción social con otros individuos de ésta. Como señalan Berger y Luckmann (1968:162): el individuo no nace miembro de una sociedad, sino que es inducido a participar en la misma a través de la internalización de sus normas.

Durkheim resaltó la importancia que tienen las relaciones sociales a la hora de entender y explicar los procesos de socialización humana. Otros autores también se han referido a la socialización. Parsons (1988:197) concibe el proceso de socialización como la adquisición de las orientaciones precisas para funcionar satisfactoriamente en un rol mediante una forma particular de aprendizaje. Berger (1989) propone que la socialización es el proceso a través del cual el niño y la niña aprenden a ser miembros activos de la sociedad, interiorizando el mundo social.

La socialización transcurre en el espacio de la vida cotidiana, concepto que “expresa la trama social, en la cual los sujetos articulan su existencia”

(Rozas Pagaza, 1998: 40). La vida cotidiana “se presenta como una realidad interpretada por los hombres y que para ellos tiene un significado coherente” (Berger y Luckman 1968:34), es una realidad compartida con otros con los que implica interactuar y comunicarse.

El proceso de socialización, que conduce a la toma de conciencia de dicha realidad cotidiana o estructura social en la que un individuo nace, es posible gracias a los agentes sociales, que son las instituciones e individuos representativos, con capacidad para transmitir e imponer los elementos culturales apropiados. Los agentes sociales más representativos son la familia y la escuela, los cuales se corresponden a los niveles de socialización primaria y secundaria que distinguen Berger y Luckman en dicho proceso.

1.2.1 Socialización primaria

La socialización primaria se inicia en la infancia, en los primeros años de vida. En esta fase de especial desarrollo y maduración del niño se adquieren e interiorizan elementos tales como el lenguaje, la posibilidad de comunicarse, el conocimiento de pautas, las primeras competencias intelectuales, emocionales y sociales que le servirán como esquemas básicos de interpretación de la realidad. Asimismo y a través de los valores, normas y significados que aprende y reconoce en su entorno inmediato, en el marco de las prácticas que desarrollan las personas adultas de referencia, el niño construye su sentido de la realidad. Es muy inclusiva, dado que abarca todos los aspectos de la identidad, y tiene un componente fuertemente afectivo, por medio de ella se convierte en miembro de la sociedad (Berger y Luckman 1968:164)

En esta etapa, según Bourdieu, se conforman los habitus: esquemas de percepción y de acción interiorizados que estructuran las respuestas de los individuos, así como la manera de apreciar la realidad.

La familia es el primer agente que interviene en este proceso: es el grupo primario de pertenencia de los individuos, que varía según la sociedad en la cual se encuentre, pero su papel es decisivo en la transmisión de los valores, actitudes, normas y creencias que forman parte de ese conjunto cultural y social en el que se halla inmersa.

Lo aprendido durante este tiempo, en el que se incorporan los habitus, es de gran importancia dado que conforma el bagaje de recursos emocionales, estrategias de actuación, respuestas y capacidades con las que contará la persona a lo largo de su vida para desempeñarse en la interacción social con otros. La familia es un reproductor fundamental de los valores de una sociedad determinada. Para el niño son los recursos con los que cuenta para entender lo que sucede a su alrededor y cómo orientarse respecto de lo que encuentra en su mundo y de los afectos que recibe de los más cercanos a él. Se trata de un período de la vida con alto potencial de desarrollo cognitivo y afectivo y al mismo tiempo, por la situación de dependencia afectiva y material del niño respecto a quienes tienen a su cargo la crianza, también es un período altamente vulnerable.

1.2.2 Socialización secundaria

El nivel secundario de la socialización se identifica principalmente con la escuela; corresponde al proceso posterior que incorpora al individuo ya socializado a nuevos sectores de la sociedad, consiste en “la interiorización de

sub-mundos institucionales determinados por la división del trabajo y la distribución social del conocimiento” (Berger y Luckmann, 1968:172).

Se trata de un tiempo marcado por múltiples socializaciones, donde el niño establece vínculos con pares y con otros adultos, con quienes va relacionándose en el jardín, en la escuela, en el barrio y en distintos espacios a través de actividades en las que va aprendiendo a desempeñar diferentes roles.

La escuela se constituye en un agente social representativo en lo que respecta al desarrollo social de las personas, es uno de los principales mecanismos de socialización e integración de la infancia a los procesos de formación y ejercicio del derecho a la educación. Como tal cumple una importante función.

1.2.3 La escuela como espacio de socialización

La socialización en el ámbito escolar puede remontarse a Emilio Durkheim (1990) cuando definió a la educación como espacio de socialización del niño. Según este autor la educación consiste en la socialización metódica de la joven generación: el formar el ser social en cada uno de los individuos es el fin de la socialización.

Se reconoce que todo proceso educativo se encuentra atravesado por un sistema de valores, creencias y códigos de relacionamientos vivenciales que son transmitidos e inculcados con el propósito de aportar en la construcción del sujeto individual como del sujeto colectivo (la sociedad).

Si bien la familia es el ámbito primario de la socialización donde ésta se inicia, la misma continúa y se complementa desarrollándose en otros ámbitos, como la escuela.

Cuando el niño ingresa al jardín de infantes, trae consigo un cúmulo mayor o menor de capital cultural y social: valores, actitudes, normas, creencias y habilidades sociales que forman parte del conjunto cultural adquiridos en el ámbito familiar cuyos rasgos distintivos se expresan al momento de socializar con sus pares.

El proceso de socialización se encuentra mediado por los “recursos” que cada sujeto posee y que le permitirá tener mejores o no niveles de articulación social.

Según Bourdieu el capital cultural y social que un alumno recibe de su familia implica la inculcación de un habitus originario que actúa de mecanismo regulador de las prácticas sociales y sobre el que la escuela actúa selectivamente (citado por Avila, 2005:161).

“El capital social es el conjunto de los recursos actuales o potenciales de que se dispone por pertenecer a un grupo, a una red de relaciones más o menos institucionalizadas, de interconocimiento e inter-reconocimiento destinadas a la institucionalización” o la reproducción de relaciones sociales (Bourdieu, 2011: 221)

El capital cultural por su parte, puede presentarse bajo tres formas: incorporado, objetivado e institucionalizado. El capital cultural incorporado refiere al modo de hablar, de moverse, de saber comportarse en las diferentes situaciones, a valores, habilidades, es observable en los hábitos. El capital cultural objetivado está formado por los bienes culturales propiamente dichos

(cuadros, obras de arte, libros, etc) e implica también disponer de los medios de consumo de esos objetos culturales, de los conocimientos que permitan apreciarlos de forma legítima. El capital cultural institucionalizado se refiere a títulos académicos o certificados, es decir son objetivados por instituciones reconocidas para hacerlo (Bourdieu, citado por Gutierrez, 1995: 36-37).

La adquisición de estos capitales está relacionada con las experiencias que los niños viven, las mismas son de gran importancia, y la posibilidad de ampliar o no las capacidades de desarrollo depende de una estructura dada de oportunidades sociales, las cuales no sólo están condicionadas por factores económicos, sociales, culturales y político institucionales, sino que también están mediadas por las particulares condiciones sociales, económicas y de estructuración que presenta el grupo familiar de origen.

1.3 La educación en la Primera Infancia

1.3.1 Derecho a la educación

Desde la Convención de los Derechos del Niño, diversas conferencias, declaraciones mundiales, regionales y nacionales han señalado que la educación es un derecho que los niños tienen desde su nacimiento.

La Declaración Mundial de Educación para Todos (Jomtien, 1990) proclama que “el aprendizaje comienza con el nacimiento”, lo que implica ampliar los medios y alcances de la educación.

En Argentina hay un explícito reconocimiento del mismo, en el artículo 14 de la Constitución Nacional Argentina, incorporando su adhesión a la Convención sobre los Derechos del Niño, en la Ley N° 26.061 y en la Ley N° 26.206. Este marco normativo deja establecida la obligatoriedad de la

escolarización desde el nivel inicial hasta la finalización de la educación secundaria.

La educación es un bien público reconocido en la Ley de Educación Nacional (LEN) N° 26.206. En el art. 11 y 15, ésta remarca que es un derecho personal y social que debe ser garantizado por el Estado el cual debe proveer una educación integral, permanente y de calidad para todos los habitantes, garantizando la gratuidad, igualdad y equidad en el ejercicio de este derecho. Se funda en los pilares de la inclusión social y la atención a la diversidad. En los artículos 16 (con la modificación de 2015), 26 y 29 señala la obligatoriedad de la sala de 4 años del nivel inicial, de la educación primaria y de la secundaria.

En la Provincia de Buenos Aires, la Ley N°13.688 establece la organización del sistema educativo en cuatro niveles y ocho modalidades. En concordancia con la LEN, se destaca la obligatoriedad en el Nivel Inicial desde los 4 años hasta la finalización del Nivel Secundario.

“La educación es un derecho que habilita, promueve y facilita el ejercicio de otros derechos (por ejemplo: el derecho al trabajo, a la salud y a la participación política)” (UNICEF, 2016). La educación tiene un valor intrínseco en el desarrollo humano en tanto herramienta para el desarrollo de una cultura común, la superación de la pobreza y la desigualdad.

1.3.2 Educación para la primera infancia en Argentina

La educación de la primera infancia basada en el enfoque de derechos requiere prestar atención a las necesidades de los niños individualmente y considerados como se señala en el artículo 3 de la Convención, “de interés superior”. Este enfoque permite comprender que “la realización del derecho a la

educación está muchas veces condicionado por distintos factores como la pobreza de las familias, la distinción entre los sexos, el idioma” (Kochen, 2013:8), el lugar y condiciones de la vivienda, el estrato social, la salud, la inseguridad, entre otros.

El recorrido de un niño dentro del sistema educativo argentino, está estructurado en función de niveles: inicial, primario, secundario y superior.

El nivel inicial es el primer eslabón dentro del sistema formal de enseñanza y el primer espacio público que el niño transita en el comienzo de su trayectoria educativa.

1.3.3 La educación inicial, un breve recorrido en su constitución

En el país la incorporación de los niños más pequeños al sistema educativo comienza en el Siglo XIX.

La escuela era valorada como lugar donde se igualaban expectativas para el aprendizaje, permitiendo el posterior ingreso al mundo del trabajo y el desarrollo personal. Hacia fines del siglo XIX terminan de consolidarse los sistemas educativos a nivel provincial y nacional que se venían proyectando desde décadas anteriores, en la que el nivel inicial era una pieza integrante, pero no principal.

En 1870, Juana Manso funda el primer jardín de infantes subvencionado por el Estado en la Ciudad de Buenos Aires. En 1875 se sanciona la Ley de educación de la provincia de Buenos Aires estipulando la creación de escuelas y de jardines de infantes. Es en 1885 que se funda en la ciudad de La Plata el primer jardín de infantes.

En 1884 se aprueba la Ley 1.420 que preveía la creación de “uno o más jardines de infantes en las ciudades donde fuera posible dotarlos

suficientemente”, quedando en manos de las jurisdicciones la posibilidad y decisión de crearlos. La edad permitida para poder acceder a los jardines de infantes era a los 4 años. Se destacaban tres elementos en este texto fundante: la intervención estatal a nivel nacional, la identificación del ámbito “jurisdiccional” en la definición de la implementación de los servicios y la gratuidad de los mismos.

No obstante estos avances, fueron varios los años que pasaron para que el Estado definiera como una prioridad política, el desarrollo de instituciones específicamente educativas destinadas a la Primera Infancia.

En el año 1945 en la provincia de Buenos Aires se aprueba la Ley Simini, que establecía la obligatoriedad de las salas de tres, cuatro y cinco años. En 1951 fue derogada y reemplazada por la Ley N°5650, que definió la educación preescolar como optativa.

El desarrollo del nivel inicial, institucionalmente, atravesó muchos debates respecto de su orientación y contenidos, pero “marcados por la sensibilidad por los primeros años de vida, como un tiempo fundacional de la vida de los niños” (Carli, 1999).

Si bien este nivel fue precisando su función dentro del sistema educativo a lo largo del tiempo, define sus objetivos y explicita sus contenidos a través de los Contenidos Básicos Comunes, con la Ley Federal de Educación en 1993, momento en el que es considerado jurídicamente el primer eslabón del sistema educativo argentino, estipulando la obligatoriedad de la sala de 5 años.

A partir del 2005, se sancionan leyes fundamentales para la Primera Infancia⁴. La LEN N° 26.206 establece la Educación Inicial como el primer

⁴ Leyes mencionadas en pag.10: N° 26.061, N° 26.206 y N° 26.233.

tramo del sistema educativo entendido como “una unidad pedagógica que comprende a los niños y niñas desde los cuarenta y cinco días hasta los cinco años de edad inclusive” (Art. 18). En la provincia de Buenos Aires, el nivel inicial está estructurado en la Ley N°13.668.

En el año 2015 se amplía la obligatoriedad de asistencia a los 4 años de edad (Ley N° 27.045) y se extiende el compromiso de universalización de los servicios educativos para los niños y niñas de 3 años.

En concordancia con la LEN, la Ley de Financiamiento Educativo N° 26.075, definió en uno de sus objetivos “incluir en el nivel inicial al cien por ciento de la población de cinco años de edad y asegurar la incorporación creciente de los niños y niñas de tres y cuatro años, priorizando los sectores sociales más desfavorecidos” (Art. 2).

1.3.4 Organización y objetivos del nivel inicial

El nivel inicial está organizado en dos ciclos. El primero comprende a los jardines maternos, que atienden a niños desde los cuarenta y cinco días hasta los dos años de edad inclusive, y el segundo ciclo comprende a los jardines de Infantes, que incluye a niños desde los tres a los cinco años de edad. Algunos incluyen también la sala de dos años.

Los jardines de infantes funcionan con diferentes modalidades:

1. Jardines independientes que cuentan con dirección y edificio propio y pueden tener salas para niños de 3 a 5 años. Dentro de ellos, una modalidad particular son los jardines nucleados⁵.

⁵ El nucleamiento consiste en una forma de organización compuesta por una sede donde funciona la dirección y se realizan las tareas de gestión y sedes dependientes de la central en las que sólo se imparte clase.

2. Jardines anexos a escuelas primarias cuya conducción está a cargo del director de primaria, lo que implica que no disponen de dirección propia del nivel.

Se reconocen otras formas organizativas del nivel inicial, como salas multiedades o pluri salas en contextos rurales o urbanos (para niños de edades de entre 2 a 5 años, 3 a 4 años y 4 a 5 años, entre otras combinaciones), salas de juego y otras modalidades que pudieran conformarse, teniendo en cuenta las características del contexto.

El Nivel Inicial tiene una identidad y función educativa que le es propia, ya que es reconocido que las habilidades relacionadas con el lenguaje y la socialización desarrolladas durante los primeros años de vida pueden ejercer efectos positivos en la trayectoria escolar posterior.

En su artículo N°20, la LEN establece como objetivos de la Educación Inicial los siguientes:

a) Promover el aprendizaje y desarrollo de los niños como sujetos de derechos y partícipes activos de un proceso de formación integral, miembros de una familia y de una comunidad.

b) Promover en los niños la solidaridad, confianza, cuidado, amistad y respeto a sí mismo y a los otros.

c) Desarrollar su capacidad creativa y el placer por el conocimiento en las experiencias de aprendizaje.

d) Promover el juego como contenido de alto valor cultural para el desarrollo cognitivo, afectivo, ético, estético, motor y social.

e) Desarrollar la capacidad de expresión y comunicación a través de los distintos lenguajes, verbales y no verbales: el movimiento, la música, la expresión plástica y la literatura.

f) Favorecer la formación corporal y motriz a través de la educación física.

g) Propiciar la participación de las familias en el cuidado y la tarea educativa promoviendo la comunicación y el respeto mutuo.

h) Atender a las desigualdades educativas de origen social y familiar para favorecer una integración plena de todos los niños en el sistema educativo.

i) Prevenir y atender necesidades especiales y dificultades de aprendizaje.

Es necesario destacar el aspecto de la socialización. Dentro de estos objetivos, se hace hincapié en estimular hábitos de integración social, de convivencia grupal, de solidaridad y cooperación, y de conservación del medio ambiente.

A los fines de este trabajo, al mencionar nivel inicial se hará referencia particularmente al segundo ciclo del mismo, es decir el jardín de infantes, que abarca las salas de 3, 4 y 5 años.

1.3.5 El jardín de infantes y su función socializadora

Para el logro de sus objetivos, el nivel inicial requiere la participación de las familias y otras instituciones de la comunidad. Su finalidad es posibilitar el derecho de todos los niños a realizar aprendizajes propios de la edad, promover el acceso al conocimiento en condiciones equitativas desde el nacimiento y garantizar mayor equidad educativa asegurando la inclusión y calidad de la educación.

El “cuidado y acompañamiento” del crecimiento y desarrollo de los niños mediante la creación de ambientes de socialización seguros y sanos es la característica principal de la educación inicial. Concurrir al jardín de infantes implica atravesar un proceso continuo y permanente de interacciones y

relaciones sociales que posibilitan a los niños potenciar sus capacidades y adquirir competencias para aprendizajes posteriores. Sus acciones son tan importantes como las que se realizan en los campos de la nutrición, la salud, el cuidado y la protección.

Al transitar este nivel, se le brinda al niño una serie de oportunidades únicas e irrepetibles que en otros momentos de su vida no podrán darse. Su importancia radica principalmente en su impacto positivo en la equidad y en el desarrollo de la primera infancia por recibir al niño en los primeros momentos de su vida.

La socialización lograda por la inclusión en el sistema educativo junto a los recursos propiamente dichos que este brinda (conocimiento, saberes, habilidades y destrezas), permite a las personas formarse y posicionarse frente a las futuras demandas del contexto, favoreciendo su destino laboral y social. La escuela, en este caso el jardín de infantes, es el primer espacio dentro del sistema educativo al que accede un niño y es su segundo espacio de socialización, en el cual amplía sus vínculos, la visión del mundo aprendida en la familia, incorpora nuevas pautas y códigos de relacionamiento, la participación de los otros en la construcción de su personalidad, conforma nuevos vínculos afectivos, entre muchos otros beneficios.

“La escolarización temprana contribuye a la igualdad de oportunidades ya que puede ayudar a superar obstáculos provenientes de un entorno social desfavorable” (Diseño Curricular Nivel Inicial, 2008:28), y amplía el horizonte de los niños de todos los sectores sociales. El jardín se convierte en un espacio de oportunidad para el despliegue de aptitudes, habilidades y potencialidades de los niños a fin de contribuir al desarrollo de distintas capacidades y el

acceso a saberes que no están dispuestos de manera sistemática y elaborada en otros espacios.

Si bien la educación no es el único factor que favorece la reducción de las desigualdades sociales, muchos niños encuentran en ella su mayor posibilidad de desenvolvimiento. Para algunos es la única oportunidad, configurando una experiencia importante e irrepetible en la historia personal, repercutiendo en logros de futuros aprendizajes y de trayectorias escolares completas. Asistir al nivel inicial es un derecho y permite aumentar las oportunidades de aprendizajes futuros de los niños.

Teniendo en cuenta la importancia que se le otorga a este nivel educativo por incidir en los primeros años de la infancia, y la influencia del contexto del niño en su desarrollo es necesario conocer cómo éste repercute en su socialización una vez inserto en el sistema educativo.

A los fines de este trabajo, que busca abordar la socialización de niños en situación de vulnerabilidad social, se presenta a continuación un acercamiento a su definición.

1.4 Acercándonos al concepto de vulnerabilidad

El término vulnerabilidad es asociado con el de pobreza, que si bien la incluye abarca mucho más que el aspecto material. Esta última hace referencia a una situación de carencia efectiva y actual, mientras que la vulnerabilidad trasciende esta condición.

El concepto de pobreza se limita a una condición de necesidad resultado de la carencia de recursos y cuyo indicador son las necesidades básicas insatisfechas. Al respecto Manfred Max Neef, reinterpreta el concepto tradicional de pobreza: según el autor, éste es limitado y restringido, clasifica a las personas por debajo de un determinado umbral de ingresos, siendo ésta una noción estrictamente economicista; el concepto de pobreza como tal, limita la comprensión del multifacético mundo de la vida que caracteriza a los “desamparados”. Max Neef (1993:79) plantea que al contrario de pobreza existen pobrezas, en donde se reconoce que “cualquier necesidad humana fundamental que no es adecuadamente satisfecha revela una pobreza humana”.

La situación de vulnerabilidad amplía el espectro de visión sobre las condiciones de vida y tiene en cuenta no solo el aspecto económico, sino también las prácticas simbólicas y socioculturales que impregnan el tejido de las relaciones sociales, considerando los recursos y las estrategias de las familias para enfrentar los impactos que las afectan. En este sentido Max Neef (1993:79), postula que las necesidades patentizan la tensión constante entre carencia y potencia propia de los seres humanos, para el autor concebir las necesidades tan solo como carencias implica restringir su visión a lo puramente

fisiológico y es en este ámbito donde una necesidad asume con mayor fuerza la sensación de “falta de algo”, por el contrario cuando las necesidades comprometen, motivan y movilizan a las personas, son también potencialidad y más aun pueden llegar a ser recursos.

Cada sociedad adopta modos particulares de satisfacer sus necesidades. Desde este punto de vista, los bienes materiales no son el único medio. En los primeros años de vida, por ejemplo, la experiencia de estar privado de alimentación, la exposición a un medioambiente insalubre y la falta de estímulos adecuados comprometen el desarrollo del niño limitando el desarrollo de su potencial.

1.4.1 La vulnerabilidad social

Los primeros avances referidos a la vulnerabilidad social se efectuaron en el campo de los desastres naturales, que desde una perspectiva ambiental analizaban la desprotección diferencial de algunos sectores de la sociedad frente a las agresiones de la naturaleza y la degradación del medio ambiente.

El concepto de vulnerabilidad social constituye también la base de un cuerpo teórico que intenta interpretar de manera integradora los fenómenos de desigualdad y pobreza en América Latina.

En el continente latinoamericano, los lineamientos de este enfoque van definiéndose a finales de la década de los 80 y principios de la década de los 90, como consecuencia de los acontecimientos sociales que provocó la inestabilidad económica, a raíz de los cambios del nuevo modelo de desarrollo basado en la apertura económica, el retiro del Estado de la actividad productiva y el papel predominante del mercado en la asignación de los recursos, con la

influencia del proceso de modernización y la intensificación de las dinámicas globalizantes.

Los países en vías de desarrollo fueron los más expuestos a las consecuencias no deseadas de las políticas neoliberales, poniendo de manifiesto la persistencia de la desigualdad. Al interior de las sociedades, los cambios económicos y la reforma del Estado provocaron la crisis del empleo formal y el incremento de la pobreza.

La vulnerabilidad social es definida por la CEPAL como:

la combinación de eventos, procesos o rasgos que entrañan adversidades potenciales para el ejercicio de los distintos tipos de derechos ciudadanos o el logro de los proyectos de las comunidades, los hogares y las personas, la incapacidad de respuesta frente a la materialización de estos riesgos, y la inhabilidad para adaptarse a las consecuencias de la materialización de estos riesgos (2002:21).

El concepto de vulnerabilidad está asociado a una serie de factores o circunstancias en referencia a los riesgos que puede experimentar una persona o grupo de personas en sus condiciones de vida como consecuencia del impacto provocado por algún tipo de evento ambiental, económico y/o social y las habilidades, recursos o estrategias con las que cuente para hacerle frente a los efectos del mismo.

Así lo expresa Busso (2001):

confluye en el riesgo o probabilidad del individuo, hogar o comunidad de ser herido, lesionado o dañado ante cambios o

permanencia de situaciones externas y/o internas. La vulnerabilidad social se expresa de varias formas, ya sea como fragilidad e indefensión ante cambios originados en el entorno, como desamparo institucional desde el Estado que no contribuye a fortalecer ni cuida sistemáticamente de sus ciudadanos; como debilidad interna para afrontar concretamente los cambios necesarios del individuo u hogar para aprovechar el conjunto de oportunidades que se le presenta; como inseguridad permanente que paraliza, incapacita y desmotiva la posibilidad de pensar estrategias y actuar a futuro para lograr mejores niveles de bienestar.

La vulnerabilidad es un concepto multidimensional, dinámico y abarcativo en la medida que afecta tanto a individuos, grupos y comunidades en distintas esferas de su bienestar, de diversas formas y con diferentes intensidades.

Como la definición antes expuesta menciona, la noción de vulnerabilidad hace referencia a la posibilidad de sufrir daños a raíz de fenómenos o acontecimientos de orden externo y/o interno, así como la permanencia en los mismos. Entre la protección total y la desprotección absoluta se dan una serie de situaciones intermedias que están en función de las posibilidades de hacer frente a las agresiones externas (Busso, 2001). En esta línea se puede remitir a las situaciones a las que se ven expuestas familias y personas ante los cambios del entorno en los que desarrollan su vida cotidiana y las posibilidades o estrategias con las que cuentan para afrontarlas.

El individuo se integra a la sociedad a través de un doble eje: el trabajo y su mundo de relaciones, familiares y comunitarias. La vulnerabilidad social se vincula con situaciones de precariedad laboral, con la fragilidad institucional (a nivel de organismos intermedios y de acciones protectoras del Estado) y con el debilitamiento o ruptura de la red de relaciones familiares, comunitarias y sociales.

Los cambios producidos en torno a dichos ejes, pueden ser ubicados como característicos de un proceso que va desde la integración a la exclusión, en el que Robert Castel (1991) distingue tres zonas en relación al trabajo y a la inserción relacional:

- “(...) la zona de integración, caracterizada por el trabajo estable y relaciones sólidas” de familia, vecinos, amigos, compañeros de trabajo, etc. Los individuos pueden sufrir algún problema económico pero éste no provoca perturbaciones sociales,
- “la zona de vulnerabilidad, que es una zona inestable caracterizada por el trabajo precario y fragilidad de los soportes relacionales; y
- la zona de desafiliación o exclusión caracterizada por la ausencia de trabajo y el aislamiento relacional.”

El autor sostiene que las fronteras de estas zonas no son estáticas sino que son cambiantes. La zona de vulnerabilidad es un “espacio social de inestabilidad, de turbulencias” (Castel, 1995).

La vulnerabilidad social recorre el mundo subjetivo y social en tanto el trabajo no es solo condición para percibir un salario sino que permite sostener relaciones que posibilitan el desarrollo de la creatividad y de lazos sociales para el crecimiento como sujetos, dotando de identidad y pertenencia a un

colectivo, a la persona. La falta de habilidades sociales de los adultos, acompañadas por bajos niveles de escolarización de los mismos influye de manera directa en ello, y repercute en el cuidado y acompañamiento de los niños a su cargo.

“La debilidad para afrontar los cambios originados en el entorno o para utilizar estrategias y recursos a fin de enfrentar los efectos de dichos cambios, también son factores que definen a una persona en estado de vulnerabilidad.” (Busso; 2001)

Alguna de las causas externas con las que puede relacionarse el estado de vulnerabilidad tienen que ver con la fragilidad del mercado de trabajo, con los recortes en los recursos de protección social, inestabilidad de los ingresos, la inseguridad ciudadana, el deterioro ambiental, debilitamiento de las instituciones sociales, entre otros; pero también con la apreciación e interiorización subjetiva de la propia vulnerabilidad: incertidumbre, miedo, sensación de inseguridad, pérdida de autoestima y confianza en las propias capacidades, etc. La vulnerabilidad, tanto en su dimensión material como psicológica es consecuencia de una combinación dinámica de factores físicos y ambientales.

El grado de vulnerabilidad depende por un lado de factores asociados con los riesgos de origen natural y social, y por otro con los recursos y las estrategias que disponen las personas o grupos. Los riesgos pueden ser más o menos manejables para ciertos miembros de la sociedad, porque no todas las personas tienen la misma capacidad para manejar eventos negativos. Teniendo en cuenta la doble dimensión, externa e interna, “en las condiciones sociales actuales no sólo crece el número de personas que son vulnerables

porque experimentan el deterioro de sus condiciones materiales de vida; también crece su sentimiento de vulnerabilidad e indefensión ante amenazas presentes y futuras (desempleo *futuro*, por ejemplo)” (Lázaro Gonzalez et.al, 2013).

Como experiencia psicosocial, la vulnerabilidad es un fenómeno susceptible de ser padecido por amplios sectores de la población.

Puede decirse que todos los seres humanos en mayor o menor medida son vulnerables, ya sea por distintos factores como la edad, el género, lugar de residencia, por enfermedad, por niveles de ingresos y tantos otros aspectos que contribuyen a una mayor o menor vulnerabilidad según como se relacionen con el contexto económico, político y cultural en el que se integran.

1.4.2 La primera infancia en condiciones de vulnerabilidad social

Dadas las características específicas, puede ubicarse a la primera infancia en la zona de vulnerabilidad que Castel describe. La situación de vulnerabilidad en los niños, está determinada por la etapa propia del desarrollo evolutivo en donde se no sólo se construye su desarrollo psicomotor sino que además se forma su cerebro, sus matrices de aprendizaje, su capacidad de pensamiento y su posterior equilibrio emocional, dependientes de los cuidados que reciben, y, en consecuencia por las condiciones de vida de su grupo familiar. Las prácticas de crianza y de socialización y la organización familiar son, a su vez, afectadas por los procesos en los que interactúan factores económicos, políticos, sociales, culturales y psicológicos.

Bajo las actuales condiciones de cambio social “la vulnerabilidad se extiende y diversifica, afectando a un número creciente de niños y familias y a distintos sectores de la sociedad”. (Lázaro Gonzalez et.al).

Las transformaciones sociales también afectan la tarea educativa, su organización y el desafío de replantear cuál es la representación acerca de quién es el destinatario de lo que se enseña, para qué contextos cultural, social, económico y tecnológico hacerlo. Acontecen en la vida de los niños, cambios culturales profundos que condicionan sus formas de estar en el mundo y de vivir lo cotidiano. La precarización de la existencia, la construcción comunitaria, el acceso a la conectividad permanente, la proyección de futuro, etc. son cuestiones a tener en cuenta a la hora de conocer las diversas subculturas alternativas en las cuales la infancia encuentra un espacio posible de identificación. En el ámbito de la subjetividad avanzan vivencias ligadas a la inestabilidad y a lo imprevisto. Nuevos marcos de referencia conviven con la desintegración del mundo conocido; la transmisión de la herencia cultural se interrumpe y la búsqueda de nuevos sentidos incorpora a la cotidianeidad la incertidumbre hacia el futuro. Zigmund Bauman (2002) habla de “modernidad líquida” para referirse a las nuevas condiciones de existencia, signadas por la incertidumbre y fluidez.

En la complejidad de estas conocidas pero también nuevas realidades, los esfuerzos por su comprensión y el abordaje de las mismas se presentan como desafío para los profesionales del trabajo social.

1.5 El Trabajo Social en el ámbito educativo

En las instituciones escolares existe una amplia variedad de situaciones conflictivas que se desencadenan en y entre los actores de la comunidad educativa; y también tensiones que son inherentes a la misión de las escuelas. La cuestión social impregna de significado lo educativo y lo atraviesa.

Para el abordaje especializado de estas situaciones y a fin de contribuir a la promoción y protección del desarrollo de lo educativo bajo el principio de igualdad de oportunidades, considerando la educación como un derecho y bien social, la modalidad de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social, dependiente a su vez de la Dirección General de Educación de la Provincia de Buenos Aires (DGCyE) contempla la formación de los Equipos de Orientación Escolar (EOE)⁶.

Esta modalidad (Ley Provincial de Educación Cap. XII, Art. 43) se define especializada en operaciones comunitarias que debería trabajar en el fortalecimiento de los vínculos “que humanizan la enseñanza y el aprendizaje” priorizando el principio de igualdad y el desarrollo educativo considerado como capacidad estructurante del sujeto y de la comunidad (Comunicación 4/09). Es de carácter transversal en todos los niveles y modalidades educativas, “promotora de un abordaje de la realidad educativa-comunitaria desde la complejidad, la interdisciplina y la corresponsabilidad” (Comunicación 1/14).

La conformación de los Equipos de Orientación Escolar en los establecimientos educativos, se encuentra especificada en la Ley 13.688, dentro de los objetivos y funciones de la Dirección de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social, “a los efectos de intervenir en la atención de problemáticas

⁶ De ahora en adelante se utilizará la sigla EOE para referir Equipos de Orientación Escolar.

sociales, institucionales y pedagógico-didácticas que involucren alumnos y grupos de alumnos de todos los Niveles y Modalidades del Sistema Educativo Provincial.” (Cap. XII, Art. 43).

Los EOE son espacios de carácter interdisciplinarios, que coexisten con los Equipos Interdisciplinarios Distritales (EID)⁷: Equipos Distritales de Infancia y Adolescencia (EDIA), Equipos Interdisciplinarios de Primera Infancia (EIPRI) y Centros de Orientación Familiar (COF). Estos equipos están encargados de intervenir ante situaciones de vulnerabilidad social de niños y familias.

La especificidad y misiones de los EOE se encuentran definidas en la Disposición Reglamentaria N° 76/08 de modalidad de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social y la DGCyE de la provincia de Bs. As. La misma indica la conformación de los mismos por Orientador Educacional (OE), Orientador Social (OS), Orientador de Aprendizaje (OA), Fonoaudiólogo (FO) y Médico (DO)⁸. De esta manera, los EOE tienen la responsabilidad de atender, orientar y acompañar interdisciplinariamente a la población con el fin de contribuir a la inclusión educativa y social a través del aprendizaje.

El desempeño laboral de los trabajadores sociales en las instituciones educativas implica su inserción en dichos equipos.

1.5.1 El trabajador social como orientador

Las demandas e intervenciones en las escuelas asumen distintas formas, según cada proyecto institucional, distrital y regional. El trabajo de los

⁷ Los EID conforman la estructura organizativa de los equipos dependientes de la Dirección General de Cultura y Educación, trabajando a partir de diferentes problemáticas en articulación con los EOE y otras instituciones a nivel local.

⁸ En adelante se utilizarán las siglas OS para orientador social, OE para orientador educacional, FO para fonoaudiólogo.

EOE en que interviene el trabajador social ocupa un lugar relevante en la construcción de condiciones sobre las cuales se despliegan las trayectorias escolares de los sujetos.

Las funciones del Trabajador Social en el ámbito educativo se encuadran en el rol de Orientador Social, descritas en artículo 9 de la ya mencionada Disposición 76/08, según la cual corresponde al mismo:

a) “Participar de la elaboración del Proyecto Educativo Institucional (PEI)⁹ y de los Acuerdos Institucionales de Convivencia aportando elementos de fundamentación sociopedagógicos provenientes de saberes específicos de su formación profesional y los vinculados a la Pedagogía Social, la Psicología Comunitaria y de otras Ciencias de la Educación que colaboren con los fundamentos de la Política Educativa actual.

b) Generar vinculaciones entre la institución educativa y la comunidad, partiendo del análisis del diagnóstico de la situación socioeducativa, institucional y comunitaria.

c) Aportar elementos al análisis, estudio y construcción de criterios respecto de las oportunidades educativas que generan o puedan generar las comunidades escolares y el campo educativo, desde las perspectivas de la Pedagogía Social y del Trabajo Social.

d) Brindar la dimensión social al abordaje de los grupos de alumnos/as, vinculándose con sus familias y recuperando los saberes socialmente significativos de la comunidad en un proceso de integración educativa permanente.

e) Promover el trabajo en red con otras instituciones existentes en el distrito, la región y las jurisdicciones provincial y nacional para garantizar el ingreso, la permanencia y el aprendizaje de los niños/as y los/las adolescentes y adultos en la escuela.

⁹ Se utilizará la sigla PEI para referir Proyecto Educativo Institucional.

f) Aportar a la articulación intra e interinstitucionales con el fin de crear vínculos y espacios de corresponsabilidad, que optimicen recursos y generen propuestas favorecedoras del aprendizaje de los alumnos y alumnas, tendiendo a promover acuerdos.

g) Abordar desde propuestas superadoras, las problemáticas del ausentismo, el desgranamiento y el abandono escolar, reemplazando prácticas focalizadas por abordajes comunitarios que comprometan el esfuerzo de todos los miembros de la comunidad educativa.

Las funciones del orientador social anteriormente descritas encuentran posibilidades y limitaciones concretas de acuerdo al ámbito educativo particular en el cual se inserte el profesional. Estas varían dependiendo no sólo del nivel educativo, modalidad, el tipo de gestión institucional u otros motivos. No existe una única práctica ni un método específico para resolver los problemas sociales que se expresan en el ámbito escolar.

La intervención profesional en la institución escolar es un proceso que se construye a partir de las manifestaciones de la cuestión social, siendo éstas las coordinadas que estructuran el campo problemático. Se da como parte de una coyuntura y de una institución en particular, en este caso la escolar.

El hablar de intervención profesional implica poner en juego el conjunto de concepciones y conceptualizaciones que existen sobre la misma. Este refiere a elecciones entre diversas alternativas teórico-metodológicas, ético - políticas y operativo-instrumentales que son conjugadas por el profesional en determinado contexto histórico (Alvarado, 2007).

La intervención es una respuesta determinada que se da ante los procesos sociales y las transformaciones sociales, pero estas respuestas no

son siempre las mismas, son resultado de una realidad histórica particular, al tiempo que intervienen sobre esa realidad (Parra, 2002).

No existe una única manera de intervenir, ya que la intervención es un complejo de variables que se articulan en un movimiento dinámico y permanente configurando una opción para el profesional. Esta opción se va determinar teniendo en cuenta el contexto, es decir, sus características y determinaciones históricas, sociales, culturales, económicas y políticas (Alvarado, 2007).

Tal como lo plantea Carballeda (2008) la intervención también implica la elucidación de los datos complejos de una situación o acontecimiento, en tanto aproximación desde un marco comprensivo explicativo de esa situación o, sencillamente, en tanto búsqueda de una secuencia lógica que de sentido a lo que se presenta como demanda y a su vez plantee la posibilidad de respuesta a partir de determinados dispositivos para la acción.

Las diversas situaciones que se presentan en la escuela como problemas sociales requieren de un análisis a la luz de lo que los trabajadores sociales brindan desde su condición de profesionales a la institución. La intervención profesional en escuelas se constituye para los profesionales que allí se desempeñan en una herramienta de vital importancia, que inevitablemente conduce a la comprensión de las condiciones actuales en las que la intervención se desarrolla y las estrategias elegidas por los profesionales para el abordaje.

Por su parte, Marilda Iamamoto (2001), remarca que el trabajador social para llevar adelante su tarea depende de la institución en la que se desempeña ya que la misma: permite el acceso a los servicios, provee los recursos

necesarios para realizar su trabajo (financieros, técnicos y humanos), establece prioridades, interfiere en la definición de aquellas funciones que hacen al cotidiano de trabajo en la institución. Sostiene que ésta no es sólo un condicionante más sino que organiza el proceso de trabajo en el que el trabajador social se mueve.

Siempre existe un campo para la acción de los sujetos, para la proposición de alternativas creadoras, inventivas, resultantes de la apropiación de las posibilidades y contradicciones presentes en la propia dinámica de la vida social (Iamamoto, 2003:34).

Sin embargo, la autora plantea que los profesionales tienen una autonomía relativa, ya que el contexto impone al mismo tiempo límites y posibilidades. Siempre existe un campo para la acción de los sujetos, para la proposición de alternativas creadoras, inventivas, resultantes de la apropiación de las posibilidades y contradicciones presentes en la propia dinámica de la vida social.

1.5.2 El orientador social en el nivel inicial

Desde el trabajo social en el nivel inicial del sistema educativo, Krisman 2008; Azpeitia y Cina, 2003; Lacunza, Morerte y Villalba, 2012, han sistematizado sus experiencias relacionando cómo contextos de pobreza y exclusión social influyen en el desarrollo de habilidades sociales y cómo las problemáticas de las familias se abordan desde el jardín de infantes. La temática es investigada también por la psicología, psicopedagogía, sociología y disciplinas afines, contribuyendo al conocimiento que los orientadores sociales incorporan para su intervención.

La mirada del trabajo social toma valor en el abordaje de las problemáticas que inciden en la escuela en el marco de un diálogo interdisciplinario, donde su especificidad es reconocida por las profesiones con las que comparte los nuevos escenarios que presenta la realidad social. Si bien la preocupación por el otro es compartida con diferentes disciplinas, en el caso del trabajo social esa preocupación surge de los efectos de la cuestión social que da origen a las diferentes problemáticas que afectan la vida de ese otro con quien se encuentra. El trabajo social interviene ligado a la vida cotidiana, donde las personas interactúan con "su contexto microsocial, construyen significados y formas de comprensión y explicación acerca de lo que está ocurriendo" (Carballeda, 2016).

El trabajador social en el jardín de infantes tiene un campo privilegiado para el desarrollo de acciones preventivas siendo un promotor de estrategias y propuestas de acompañamiento para el trabajo con las familias de los niños.

Conocer en trabajo social supone una mirada específica, reconociendo que los factores históricos, socioeconómicos, culturales, geográficos, políticos y personales interconectados sirven como oportunidades para el bienestar y el desarrollo humano. El trabajador social es poseedor de un saber especializado que le permite, a partir de los elementos teóricos y conceptuales, comprender y explicar los problemas sociales, así como intervenir a partir de los instrumentos y conocimientos concretos que posee.

El trabajo social en síntesis interviene en un gran abanico de situaciones, estas siempre dialogan con la cuestión social entendida como una consecuencia de las desigualdades y la fragmentación de la sociedad. (Carballeda, 2016)...ser trabajador social es estar ahí, donde se entrecruza lo

micro social, lo singular, lo territorial con los condicionantes y características de lo macro social.

Resulta pertinente visibilizar la tarea del trabajador social en este nivel educativo, así como los aportes que desde la profesión se pueden realizar como integrante de los equipos de orientación escolar, a fin de reflexionar y buscar distintas estrategias de intervención que posibiliten el acompañamiento, asesoramiento y empoderamiento de las familias en los procesos de cuidado, crianza, socialización y en el cumplimiento de los derechos del niños, de manera interdisciplinaria.

La complejidad de la realidad desafía la búsqueda de alternativas creativas y novedosas que respondan a la nueva cuestión social con alternativas y recursos que promuevan y aumenten las oportunidades en las familias y principalmente en los niños.

Capítulo II: Marco Referencial

En Argentina, la desigualdad socioeconómica, regional y entre las ciudades y zonas rurales impide que todos los niños tengan las mismas oportunidades al nacer y durante los primeros años de vida. Es importante la reflexión en relación a la cuestión social en función de las condiciones socio-económico-político actuales, que dan lugar a diversos fenómenos que impactan en la vida escolar.

Como consecuencia de múltiples transformaciones políticas, económicas y culturales que vienen sucediéndose desde el siglo XX, la configuración de lo social también es afectada al modificarse la trama de relaciones a través de las cuales una persona se encontraría integrada a la sociedad, al decir de Robert Castel. La implementación de políticas neoliberales con la consecuente reforma del Estado, los profundos cambios introducidos por la globalización, el mercado como regulador no solo de la economía sino de todos los ámbitos de la vida social, provocaron desempleo, inseguridad, disminución de la calidad de vida produciéndose fuertes procesos de desintegración material y simbólica ante el quiebre del trabajo asalariado como articulador de la vida y posibilitador de una integración social ascendente, donde pierde centralidad el sujeto y por lo tanto también la familia, donde se configura permanentemente y se refuerza una sociedad fragmentada que desestructura y pone en riesgo la preservación de la vida.

El desempleo, la pobreza en los límites de la indigencia, la fractura del sistema de salud, la violencia social, el desgaste de las instituciones y de las personas que trabajan en ellas (...) son algunos de los efectos que la economía

neoliberal ha provocado. (Barg, 2003:150). Estos cambios inciden en las particularidades de países, provincias, pueblos y ciudades.

La infancia se concentra con mayor densidad en los sectores sociales más pobres y la proporción de niños en condiciones de pobreza es mayor que en los hogares y poblaciones de jóvenes, adultos y adultos mayores. Ello ocurre como consecuencia de las altas tasas de natalidad que registran las familias pobres, el mayor tamaño de sus hogares y la superior proporción de adultos inactivos dedicados al cuidado de niños y otros miembros del hogar. Con relativa independencia del método de medición de la pobreza, los niños, niñas y adolescentes son claramente la población más vulnerable (CEPAL, 2013).

De acuerdo al Censo Nacional de Población y Vivienda, realizado en el año 2010, 6 millones de personas, de las 40.117.096 que conforman la población residente de la Argentina, tienen entre 0 y 8 años, representando el 15% de la población total.

De esta porción, 4.013.782 niños tienen entre 0 y 5 años. La concentración de estos niños en el territorio es muy despareja y coincide en gran medida con la distribución de la población general: la provincia de Buenos Aires, alberga el 38,8% de este grupo etario; Córdoba, el 7,8%. Por otro parte, el 89,6% de los niños vive en ámbitos urbanos y el resto en el ámbito rural (10,4%).

En el país, entre el 2010 y el 2015, la situación socioeconómica se caracterizó por una breve fase de recuperación tras la crisis en 2009, en la que se destacó la demanda de empleo y el consumo, en un contexto de políticas expansivas (Tuñón, 2017).

En dicho contexto, resulta oportuno mencionar la importancia que toma a partir del 2009, la implementación de la Asignación Universal por Hijo (AUH) como política de transferencia de ingresos a los hogares con niños, representando una acción de protección social posibilitadora del sostenimiento de la inclusión educativa de la infancia y adolescencia. La misma es liquidada cuando se verifica el cumplimiento de los requisitos de documentación, de salud, vacunación y escolaridad obligatoria.

En términos cuantitativos, implicó un aumento significativo de la inversión del Estado Nacional para la protección de los niños y adolescentes. En 2009, la inversión estatal por niño era de \$575, monto que fue aumentando hasta alcanzar los \$1246 actualmente. En términos cualitativos, el impacto se tradujo en el aumento de la reinserción al sistema educativo, en una creciente regularización del control sanitario y a un mayor cumplimiento con el plan de vacunación.

Sin embargo no es suficiente para alcanzar mejoras sustantivas en las estructuras de oportunidades de la sociedad y en los recursos de los hogares.

A partir del cambio de gobierno en diciembre de 2015, comenzaron a implementarse nuevos modos y medidas de ajuste económico en la conducción del país. Las políticas de devaluación y aceleración inflacionaria impactaron negativamente en los salarios de los argentinos. La paralización de la actividad económica provocó despidos y caída en la demanda de consumo. A ello hay que sumar el aumento en las tarifas de los servicios de energía eléctrica y gas.

Según las mediciones del INDEC obtenidas durante el último trimestre del 2016¹⁰, se estimó que un 32,2% de las personas vive por debajo de la línea de pobreza, 6,3% por debajo de la línea de indigencia. Estos datos se aproximan a los obtenidos por el Observatorio de la Deuda Social Argentina de la UCA, sosteniendo que la tasa de pobreza fue del 32,9% afectando a segmentos de clase media baja o sectores populares vinculados a la economía informal. Asimismo ubicó en un 6,9% la indigencia.

La pobreza en la infancia se computó en 45,8% (INDEC, 2017). Esta información permite advertir y confirmar la especial vulnerabilidad de la infancia a la pobreza. A su vez la provincia de Buenos Aires alcanzó un 10,3% de desocupación, y un 11,9% en subocupación.

Mar del Plata, cuya población de acuerdo al último Censo Nacional está conformada por 618.989 habitantes, de los cuales 295.294 son hombres (47,71%) y 323.625 (52,29%) son mujeres, se situó como segunda ciudad con más desempleo del país, alcanzando para dicho período un 12,1%. Por su parte, el Informe Socio Laboral del Partido de General Pueyrredón realizado por la Facultad de Ciencias Económicas de la UNMdP, al analizar el impacto de las políticas económicas sobre el mercado laboral local y nacional durante el 2016, estimó que en la ciudad un 28,6% de la población marplatense vive en hogares pobres. Este estudio, concluye que la población infantil es la más afectada, dado que el 46,3% se encuentra en situación de pobreza.

En lo que respecta a educación, la oferta para nivel inicial en Argentina está destinada a los niños de 45 días a 5 años; en la actualidad el 96% de los niños de 5 años, 81% de los niños de 4 y 54% de los niños de 3 años asisten a nivel inicial, según datos de 2014 del Ministerio de Educación de la Nación. La

¹⁰ El porcentaje se desprende de las mediciones realizadas por el organismo estadístico a través de la Encuesta Permanente de Hogares (EPH)

desigualdad en el acceso es notoria entre provincias, dentro de ellas y entre sectores urbanos y rurales. De acuerdo el censo nacional 2010, sólo un 36% de los niños de 3 y 4 años en zonas rurales asisten a salas de nivel inicial. A su vez, estas inequidades se profundizan en las familias de menos ingresos.

La ciudad de Mar del Plata se caracteriza por la peculiaridad de que en su ámbito territorial, conviven jurisdiccionalmente tres sistemas educativos: municipal, provincial y nacional, proveyendo cobertura educativa en los distintos niveles.

En lo que refiere al nivel inicial cuenta con 185 unidades educativas¹¹ (86 de gestión estatal y 99 de gestión privada) distribuidas en distintos sectores geográficos. Asisten en total 28.398 alumnos, de los cuales 14.152 concurren a establecimientos estatales, y 14.246 a establecimientos privados.

Al norte de la ciudad se encuentra el Jardín y Casa del Niño Juanito Bosco.

Se transcriben a continuación datos proporcionados por la institución, obtenidos a partir de las entrevistas de inicio de ciclo lectivo del año 2017, que el EOE realiza junto con la directora a las familias de los niños que concurren al jardín. Los mismos permiten un acercamiento a su realidad:

- Aspecto habitacional

El 43% de los niños y sus familias viven en casas propias; 29% en viviendas alquiladas, el 22% de los niños en casas prestadas y un 6% en vivienda ocupadas. Los materiales de las mismas, en su mayoría son de

¹¹ La unidad educativa es la concreción de la oferta de un servicio educativo en un establecimiento.

madera y mampostería (39,7%), de madera (23,5%) y sólo mampostería el 36,8%.

El 92,6 % de la población posee agua en su vivienda; 64,1% dentro de la misma y el 35,9% fuera de ella.

Respecto al baño, el 65% se encuentra internamente, mientras que el 35% externamente a la vivienda. El 55,6 % con descarga, y el 44,4% sin ella. Sólo el 27,5% cuenta con baño completo (lavatorio, inodoro, bide, ducha), el 72,5% posee baño incompleto.

- Servicios

Respecto al gas, el 88,8% de las familias utiliza gas envasado y sólo el 11,2 % gas de red. En cuanto al servicio de luz eléctrica, el 66,5% es legal y el 33,5% accede de manera clandestina. Un gran porcentaje de viviendas, no tiene cloacas (82,9%), utilizando pozo para la eliminación de excretas.

- Hacinamiento y promiscuidad

El hacinamiento está vinculado con la insuficiente disponibilidad de ambientes para toda la familia. La promiscuidad se produce por compartir habitación, colchones o camas adultos, adolescentes y niños.

El 33,3% vive en condiciones de hacinamiento y promiscuidad, el 29,8 % sólo hacinamiento y el 36,9% no presenta problemas de este factor.

- Ocupación de los padres

Respecto a la situación de empleo de los padres, la mayor cantidad lo hace informalmente, en condiciones de precariedad e inestabilidad. El 56% de los varones trabaja en “changas”, en el sector de albañilería, plomería o pintura. Las mujeres que trabajan también lo hacen principalmente en changas

(18%), seguido por labores domésticas (14%). El 23% de las madres son ama de casa.

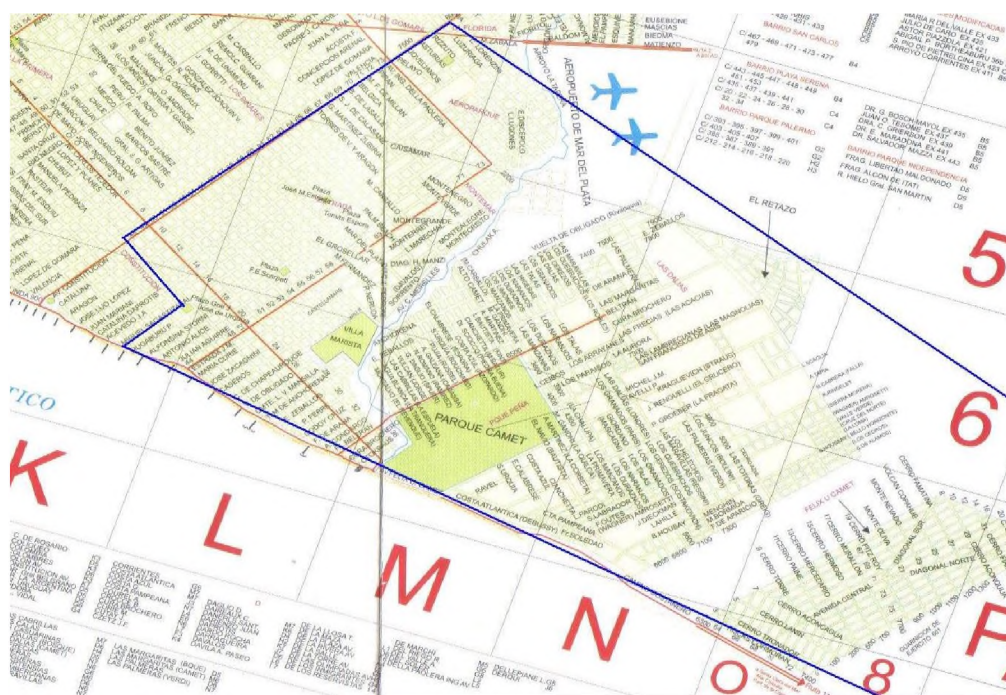
El 80% de las familias, percibe la AUH.

Respecto a la conformación familiar, adoptan diversas modalidades destacándose el aumento en número de integrantes (34% de las familias tiene 2 hijos, 23% tiene 3, 18% tiene 4, el 14% 1 hijo, 7% cuenta con 5 hijos y con más de 5 un 4%). Asimismo la presencia creciente de madres adolescentes y reiteradamente la ausencia de la figura paterna por situaciones de violencia, consumo de alcohol, drogas y/o delincuencia. En el caso de los hogares extensos, otros familiares como abuelos, tíos y hermanos cumplen un rol relevante (PEI Juanito Bosco, 2017).

El Jardín de Infantes y Casa del Niño Juanito Bosco

Este jardín, es una institución educativa de gestión privada, católica laica, gratuita y de jornada completa. Es la única en Mar del Plata con estas características. Depende del Obispado de Mar del Plata y cuenta con aporte estatal del Ministerio de Educación y del Ministerio de Desarrollo Social de la Provincia de Buenos Aires.

Se encuentra ubicado en la calle Sagastizabal 4776 del barrio Constitución, de la ciudad de Mar del Plata y funciona en dependencias de la parroquia Cristo Rey. Recibe a niños provenientes de barrios periféricos de la zona norte de la ciudad: Alto Camet, Las Dalias, Aeroparque, Félix U. Camet y Parque Peña.



Territorio que abarca la población concurrente al Jardín.

Los niños que concurren a la institución lo hacen en su mayoría por elección de la familia. Otras envían a sus niños por derivaciones de instituciones que trabajan por la Promoción y Protección de los Derechos del Niño como Tribunales de Familias, Dirección de Niñez y Adolescencia, Centros de Promoción y Protección de Derechos del Niño y Servicios Sociales de Centros de Salud.

La Institución es gratuita, posee el 100% de subvención para los sueldos docentes y recibe 110 becas por parte del Ministerio de Desarrollo Social de la Provincia de Buenos Aires.

La institución prioriza en su atención a niños:

- Cuyos padres se encuentren trabajando y/o estén desempleados pero con proyecto firme de próxima empleabilidad y/o capacitación para trabajo futuro.
- Con necesidades básicas insatisfechas (alimentación, vestido, vivienda). Juanito Bosco trabaja en pos de apoyar a las familias en el acceso a mejores condiciones y expectativas de vida.
- En situaciones socio-familiares, que supongan dificultades específicas que hagan especialmente necesaria su inclusión. Casos en los que busca acordar con la familia y en ocasiones con la red social del niño medidas tendientes a mejorar y revertir las situaciones de padecimiento que se observan en los niños.

Actualmente, la institución posee una matrícula de 120 niños de 3, 4 y 5 años en situación de vulnerabilidad social. Posee dos salas de 3, una de 4 y una sala de 5 años.

Los niños permanecen la jornada completa (8 horas) ingresando a las 8.15 hs. y retirándose a las 16.15 hs. Reciben el desayuno, el almuerzo y la merienda.

Mientras el jardín cumple con la función pedagógica, por ser Casa del niño integra también el aspecto de lo social, el acompañamiento y la contención.

Durante todo el día se llevan a cabo diversas actividades, pedagógicas y recreativas. El servicio continúa durante vacaciones de invierno y verano manteniendo actividades al modo de colonia.

La institución cuenta con un servicio de combi gratuito para los niños (es solventado con parte del dinero de las becas), que realiza 12 paradas en distintos puntos de los barrios antes mencionados hasta llegar al jardín. Los padres los acercan y los van a buscar a esos puntos estratégicos cercanos a sus hogares, facilitándoles la asistencia.

La finalidad del jardín de infantes es contribuir al desenvolvimiento de una sana personalidad infantil, favoreciendo el desarrollo intelectual, emocional, físico, espiritual y social del niño.

Además de su función principal centrada en lo pedagógico en tanto institución educativa, trabaja brindando respuestas a las necesidades materiales, afectivas de los niños y sus familias. Busca la calidad educativa, trabajando con profesionales, acercándose a las familias y conociendo las características culturales y estructurales que poseen, desarrollando herramientas para abordar las diferentes problemáticas, promoviendo la relación constante con la familia y la comunidad, generando canales de comunicación e intercambio.

El jardín trabaja en conjunto con instituciones de la zona como el Centro de Salud "Alto Camet", el Centro de Protección y Promoción de los Derechos de niños y adolescente de "Alto Camet", el servicio Social de la Costa

dependiente de la Municipalidad del Partido de General Pueyrredón, con el C.A.I María Reyna, con Cáritas Cristo Rey, con la Escuela Primaria N° 22 y la Escuela Primaria Municipal N° 11 y otras instituciones que se encuentran en la zona. Integra la red barrial “Juntos por Camet”.

En su Proyecto Educativo Institucional (PEI) se definen objetivos generales y específicos.

Objetivos Generales

- Reconocer la institución como proceso de construcción colectiva.
- Respetar la niñez y reconocer al niño como Sujeto de Derecho.
- Propiciar acciones que favorezcan la transmisión de valores cristianos.
- Promover el desarrollo individual del niño hacia su equilibrio emocional.
- Brindar un ambiente físico y de contención que satisfaga los intereses y necesidades infantiles.
- Ayudar al desarrollo intelectual, ofreciendo experiencias que permitan alcanzar niveles deseables de aprendizaje.
- Propiciar el desarrollo, enriquecimiento y corrección del lenguaje.
- Favorecer el aprendizaje creativo y todas las formas de expresión.
- Estimular el desarrollo corporal, formar hábitos de higiene y asegurar el cuidado de la salud física y mental.
- Promover la acción educativa, sanitaria y asistencial.
- Propiciar la co-responsabilidad y ayuda mutua en la relación familia-casa del niño.

Objetivos Específicos

- Promover el acercamiento y la participación de la familia a fin de que la institución conozca las necesidades y planifique sus acciones en base a ella.
- Preservar y fortalecer la salud bio-psico-social-espiritual de los niños.
- Apoyar sistemáticamente el proceso de enseñanza y el proceso de aprendizaje del niño.
- Crear un clima afectivo donde se respeten las pautas socioculturales del niño para que su permanencia sea libre, creativa y responsable.

- Promover la formación de grupos de padres a fin de que éstos tengan lugar de participación donde puedan aportar ideas, plantear inquietudes, buscando resolver conjuntamente los problemas que se presenten en la crianza de sus hijos y en sus relaciones familiares.
- Orientar y trabajar con el niño en los hábitos para lograr un ambiente cálido, armónico y participativo, para desarrollar así un proceso educativo favorable y óptimo.

En cuanto a la infraestructura, ésta posee cuatro salas amplias, cocina, baños para niños y niñas, baño para el personal, dos oficinas: una destinada al uso del EOE y otra a la dirección, salón amplio para reuniones y actividades varias, sala de música, gimnasio y un amplio terreno (patio externo con un sector de juegos y otro de parque). Depósito y cuarto de mantenimiento. Cuenta con todos los servicios: luz, gas natural, teléfono, agua corriente, cloacas.

En relación a los recursos humanos, cuenta con dos representantes legales, una directora, cuatro preceptoras, 8 maestras, una profesora de educación física, una profesora de expresión corporal, un equipo de orientación escolar (EOE) conformado por una orientadora educacional, una orientadora social y una fonoaudióloga. Además tres auxiliares, una cocinera, una persona encargada del mantenimiento y un chofer.

Respecto al perfil de las familias de los niños, en su mayoría se encuentran padres argentinos, pero también provenientes de otros lugares como Bolivia, Perú y Paraguay. Son migrantes en búsqueda de mejores oportunidades de empleo y condiciones de vida respecto a sus lugares de origen.

La edad promedio de éstos oscila entre los 20 y 26 años, y el nivel de escolaridad alcanzado es en la mayoría el secundario incompleto, pero varía entre padres que han finalizado el nivel primario y otros que no lo han hecho.

En su mayoría, las ocupaciones de los padres son informales, inestables, no calificadas y al estilo de “changas”, siendo además mal remuneradas. Las mismas se vinculan, en el caso de los varones, con la construcción, la cartonería, trabajos de pintura, arreglos de autos, entre otros. Entre las mujeres, las tareas están vinculadas al ámbito doméstico. Se destaca que hay un amplio porcentaje de desocupación entre los padres de los niños que concurren al jardín.

Las familias tienden a ser numerosas, compartiendo la vivienda con abuelos y/ tíos. Lo hacen en viviendas propias o prestadas.

Capítulo III: Aspectos metodológicos

La investigación ha sido realizada en el marco de la metodología de investigación cualitativa. Como expresa Irene Vasilachis (2006:29), se interesa por la forma en la que el mundo es comprendido, experimentado, producido; por el contexto y los procesos, por la perspectiva de los participantes, por sus significados, por sus experiencias. Para poder acercarse a la realidad de los niños y su cotidianeidad en el jardín, sus formas de relacionarse, de jugar, de interactuar con pares, docentes y comprender el mundo que los rodea, las características de este tipo de investigación posibilitan el acercamiento y conocimiento de dicha realidad.

La investigación cualitativa es interpretativa, inductiva, multimetódica y reflexiva. Los primeros acercamientos se remontan a una experiencia de trabajo en el EOE¹² de la institución, donde tomando contacto con las diferentes situaciones y realidades de los niños comienzan a surgir los interrogantes que motivaron la investigación. Durante la estadía en el jardín, el modo de relacionarse de los niños entre sí y con sus docentes, así como sus juegos que reiteradamente remitían a situaciones del mundo adulto se convirtió en un llamado de atención. Por ejemplo al dramatizarse como vendedores de drogas; las niñas como embarazadas al darles pelotas (la ponían debajo de sus guardapolvos simulando panza de embarazada). La violencia también se visualizaba en sus juegos y en el modo de dirigirse a sus maestras, demandando de ellas permanente atención y afecto.

¹² Como se mencionó en la página 29, EOE refiere a Equipos de Orientación Escolar.

Lectura, preguntas, borradores, contacto diario con docentes, niños, familias, reuniones fueron conformando el bagaje inicial de esta experiencia.

Experiencia de investigación, que por ser cualitativa emplea métodos de análisis y explicación flexibles y sensibles al contexto social en el que los datos son producidos. Se centra en la práctica real, situada, y se basa en un proceso interactivo en el que intervienen el investigador y los participantes (Vasilachis; 2006: 29).

En lo que respecta al alcance de la investigación, la misma es un estudio de tipo exploratorio descriptivo. El fin ha sido el conocer cómo se expresa el proceso de socialización de los niños en situación de vulnerabilidad social que concurren al Jardín de Infantes y Casa del Niño Juanito Bosco de la ciudad de Mar del Plata, es decir cuáles son sus características y particularidades, desde el trabajo social.

La singularidad de la institución, con su ubicación y particularidades permite ubicar la temática investigada en dicho tipo de estudio, dado que los estudios exploratorios buscan acercarse a temas poco estudiados o que no han sido abordados antes. Permiten familiarizarse con hechos relativamente desconocidos. Y los estudios descriptivos, por su parte, buscan especificar propiedades, rasgos o características de personas, grupos, comunidades o cualquier fenómeno que sea sometido a análisis (Hernández Sampieri, 1998).

Las técnicas utilizadas, en el marco del enfoque cualitativo, tienen que ver con la toma de registro tanto de encuentros, observaciones, entrevistas semiestructuradas, y la posterior interpretación de los datos obtenidos, como con la lectura, reflexión y comprensión a partir de las fuentes bibliográficas que

configuran el marco teórico; los datos sólo logran hablar cuando la teoría les aporta el don del lenguaje (Sautu; 2005:14).

Las técnicas de la investigación cualitativa reúnen datos que informan de la particularidad de las situaciones, permitiendo una descripción profunda y exhaustiva de la realidad concreta objeto de investigación.

La utilización del registro escrito en cuaderno de campo, la lectura y consulta de informes, bibliografía complementaron las técnicas de observación participante y entrevistas semi estructuradas realizadas para los fines perseguidos.

La observación participante

Consiste en dos actividades principales: observar sistemáticamente y controladamente todo aquello que acontece en torno al investigador, se tome parte o no de las actividades en cualquier grado que sea, y participar, tomando parte en actividades que realizan los miembros de la población en estudio o una parte de ella (Guber; 2004:109).

Los niños fueron observados en el espacio institucional, en la instancia de juegos en el patio y en el trabajo de sala, en momentos específicos como almuerzo, merienda, entrada y salida del jardín.

Los aspectos observados estuvieron vinculados al modo de interactuar de los niños entre sí y con sus docentes, en los espacios de la sala y en el patio o donde la actividad era libre. Además, fueron tenidas en cuenta las expresiones verbales y modos de las mismas, lo que ellos decían y contaban, cómo se desenvolvían.

Las entrevistas semi estructuradas realizadas a docentes, miembros del equipo de orientación (orientadora social, fonoaudióloga y orientadora educacional) brindaron la información pertinente complementándose con el aporte de otros actores institucionales.

La utilización de una guía con puntos de interés, orientaron el curso de las entrevistas facilitando el desarrollo de las mismas.

La muestra discrecional seleccionada correspondió a la población del Jardín de Infantes y Casa del Niño Juanito Bosco de la ciudad de Mar del Plata, particularmente los niños que concurrían a sala de 4 y 5 años en el año 2017.

Capítulo IV: Desarrollo del trabajo de campo

Análisis del trabajo de recolección de información

La información recabada ofrece un panorama en el que pueden reconocerse las características que adquiere el proceso de socialización de los niños que concurren al Jardín Juanito Bosco.

Para iniciar la recolección de información se tomó contacto con uno de los representantes legales y con la directora del jardín, quienes se mostraron de acuerdo y recibieron con disponibilidad la propuesta de ser entrevistados para la investigación. De la misma manera, el cuerpo docente. Los niños demostraron curiosidad, demanda de atención y reiteradas expresiones de afecto ante la presencia de la investigadora.

Las entrevistas fueron realizadas al EOE¹³ de la institución: orientadora educacional (OE), orientadora social (OS) y fonoaudióloga; a la directora, a docentes de los niños de sala de 4 y 5 años, y se mantuvieron diálogos espontáneos con una preceptora y con el personal de maestranza. Asimismo se tuvo acceso al proyecto educativo institucional y a información acerca de las familias, obtenidas de entrevistas de admisión realizadas por el EOE.

En el año 2017 la sala de 4 años se conformó por 30 alumnos y la sala de 5, por 29 alumnos. Como la jornada es doble, es decir de 8 horas, cada sala cuenta con dos maestras, una en cada turno, y una preceptora durante toda la jornada.

¹³ Tal como se mencionó en la pag. 28, EOE refiere a Equipos de Orientación Escolar.

La institución educativa como tal desarrolla su tarea de agente socializador complementando y ampliando la socialización primaria iniciada en el ámbito familiar de los niños.

Las características propias que adquiere este proceso, se vinculan con el contexto social de vulnerabilidad que viven los niños que concurren al jardín, y que se manifiestan en las jornadas cotidianas de la institución. En ellas se conoció cómo los niños se relacionan entre sí, con sus docentes y con otros actores del jardín. Asimismo, proporcionan el reconocimiento de situaciones y problemáticas del contexto social en el que ellos y sus familias transcurren los días de su vida cotidiana.

Adentrándonos...

Todo comienza cuando se abren las puertas para recibir a los niños.

Desde distintos puntos de la zona territorial que comprende la matrícula del jardín, algunos concurren llevados por sus mamás, hermanos u otro familiar, pero la gran mayoría lo hace bajando de la combi que los va a buscar, adentrándose en los barrios en paradas estratégicas cercanas a sus domicilios particulares, facilitando así su asistencia. Las distancias desde donde provienen, hasta el jardín son muy largas.

Luego del saludo inicial, cada grupo de niños va a su salita donde pasará la mayor parte del día. Este rito es de gran importancia: ubica a los niños en la jornada, es un espacio de intercambio de noticias y una especie de “diagnóstico” para las maestras de cómo será el día: se observa a los niños que llegan desabrigados o abrigados por demás, medio dormidos y otros muy activos desde temprano: saltan, corren, gritan; enojados y desafiantes. No todos saludan y otros ni bien entran quieren “contar todo”.

En los distintos momentos de la jornada escolar es posible identificar los modos de relacionarse y expresarse, tanto lo que desde sus casas tienen aprendido como lo que van incorporando en el jardín a través del aprendizaje en distintas áreas.

Un día en el jardín transcurre desde el ingreso a las 8:15 hasta las 16:30 hs finalizando la jornada, en la que se ofrece el desayuno, almuerzo y merienda, actividades pedagógicas, clases de educación física y expresión corporal, lecturas de cuentos, talleres, momentos de descanso y actividades que varían de acuerdo a la planificación de las docentes.

A través de dichas actividades, el jardín responde a su función en tanto institución educativa, contribuyendo a la formación integral de los niños, promoviendo el ejercicio del derecho a la educación, y enseñándoles nuevas pautas, modos de vincularse desde el juego y la creatividad, actitudes, valores y todo lo que ello comprende, de acuerdo a los objetivos y funciones del nivel inicial. (LEN, Cap. II. Art. 20).

Como agente socializador, la institución recibe a los niños para continuar y complementar el proceso iniciado en el seno familiar.

“(...) Acá es donde vemos todas las necesidades que tienen los niños que vienen y queremos brindarle lo mejor. Las necesidades de los nenes no son sólo suyas si no de sus familias también, que atraviesan dificultades de distinto tipo....no sólo por la falta de trabajo, sino también por las condiciones de precariedad en la que viven, por la falta de recursos materiales, de educación, por no saber cómo organizarse, o qué tienen que hacer para criar a sus hijos. Y en este no saber cómo hacer, los nenes la pasan mal. Viven situaciones de violencia, abandono, falta de cariño....los padres tienen como recurso la violencia para criar a sus hijos”, “esto que viven, se reproduce acá en el jardín” (directora JJB).

Los recursos, hábitos y capitales adquiridos en la instancia primaria de socialización, se reproduce en el ámbito secundario. Así es como lo expresan los niños en el jardín:

Las relaciones entre compañeros, en la sala:

Entre compañeros de sala, los niños se llaman unos a otros gesticulando o señalándose entre sí. Los niños de sala de 4 principalmente.

En sala de 5, en su mayoría utilizan “malas palabras”, gritos, empujones y agresiones entre sí como patadas y “piñas” para relacionarse. Esto ocurre en momentos de actividad puntual, como al realizar dibujos, al momento en que se pone la mesa y se sientan a comer, como en los de juegos. Situaciones en las que la docente siempre mediaba indicando cómo comportarse. Esta situación, al decir de la misma, “(...) *es continua y la tienen incorporada como algo natural*”. No sólo para los momentos de juego y actividad en la sala si no también cuando salen al parque a jugar. “(...) *Los niños se empujan y pegan constantemente. Se enojan.*” (docente, sala de 5)

En sus gestos puede notarse el “apriete de manos” fuerte, enojo. Para las docentes, en los niños “(...) *se hace cuerpo la tensión que traen, explotan continuamente, todo es desde lo corporal...es muy difícil que puedan explicar lo que está pasando, lo que les está pasando*” (docente, sala de 4). Con el entrecejo fruncido, se levantan de las sillitas, se dirigen a otro compañerito y se tiran del guardapolvo, se quitan elementos de juego distribuidos en las mesas hasta que la docente vuelve a intervenir. “(...) *Cuando empezaron –refiriéndose al inicio de clases- eran mucho más inquietos y revoltosos, pero ahora*

mejoraron un montón”, “(...) de a poco ellos van aprendiendo y les insistimos a las familias para que ayuden desde casa” (docente, sala de 4).

Así observa la docente el cambio en los niños, dado por el aprendizaje y la estimulación “(...) ellos comparten, les enseñamos a ayudarse. Pasa también que son nenes con varios hermanitos” (preceptora sala de 4). Es parte de la función del jardín la incorporación de nuevas pautas, de nuevas formas de relacionamiento social. Entre sus objetivos se encuentra el promover los valores de la solidaridad, del respeto a sí y a los otros (LEN, Cap.II Art 20, inciso b).

Las docentes tienen en cuenta la realidad de los niños, por ejemplo al mencionar que tienen varios hermanos, y que es un proceso el ir aprendiendo y modificando las conductas, los modos de tratarse, o de expresarse.

En este aspecto, a través de la tarea de enseñanza llevada adelante por las maestras los niños se van apropiando de nuevos modos y pautas para relacionarse, en el marco del proceso educativo y socializador.

Las relaciones entre compañeros, en el patio:

En las diversas propuestas de juego, surgen escenas, diálogos, posturas, expresiones que se convierten en situaciones privilegiadas para observar las ideas y saberes de los niños.

Cuando salen a jugar al patio del jardín, el juego es libre, las docentes y preceptoras los miran y cuidan. En estas situaciones algunos niños aprovechan los juegos como hamacas, tobogán y casitas que hay en un espacio sectorizado. Se pelean por las hamacas, se empujan entre sí para llegar primero a las mismas, se enojan cuando no pueden subirse. “No piden”, se

agarran del guardapolvo para tomar el lugar, y sin llegar a llorar se quejan a través de sonidos o ruidos que simulan llanto.

Mientras los niños juegan entre sí, puede observarse cómo reproducen situaciones de su vida cotidiana y la distribución de roles. Cuando las niñas invitan a los niños a sus juegos, le asignan el lugar del “marido” y ellas de ama de casa. Se personifican utilizando muñecos como hijos, y entre las niñas se reparten “los hijos” para ayudarse a cuidarlos entre sí. Conversan: *“estoy harta, lloran todo el día”, “me tenés cansada”* –hablándoles al muñeco-. Las niñas acomodan sus muñecas una a cada lado de su cuerpo, sosteniéndolas “a upa”, caminan, van y vienen con sus compañeritas jugando a las mamás.

Los varones intervienen llegando “a la casa” y simulando portazos una vez dentro. Pasan, se acuestan en el pasto y dice uno *“qué pasa que lloran todo el día* (haciendo referencia a llantos de los hijos –muñecos-), *hoy qué se come”*.

Estas maneras de jugar, dejan entrever vivencias diarias de los niños, conocidas y naturalizadas por ellos como parte de su vida cotidiana. El capital con el que se desenvuelven está conformado por los hábitos y recursos incorporados en el primer tiempo de la socialización, donde las situaciones que viven se presentan como “la realidad”. En esa instancia los niños no solo “acepta[n] los roles y las actitudes de otros, sino que en el mismo proceso acepta[n] el mundo de ellos” (Berger y Luckman; 1968: 166). A través del juego, reproducen la estructura social conocida en la que se identifican en este caso la distribución de roles en el ámbito familiar.

Las relaciones con los adultos:

Los niños en todo momento demandan a sus docentes. En la sala, se repite constantemente el “*seño, seño*”. Cuando una maestra se acerca a algún niño en particular, los más cercanos empiezan a llamarla también, se levantan, se acercan, tiran de su guardapolvo y se empujan entre sí pidiendo la atención de la maestra.

En las dos salas donde se realizó la observación, al estar presente, los niños inmediatamente se acercaban y expresaban cariño a través de abrazos, tocando el cabello, preguntaban si los quería, si me iba a quedar con ellos. Cada uno quería decir su nombre y contar lo que les había pasado. Varios a la vez intentaban hacerlo, y se peleaban y empujaban entre sí para contar lo suyo. Un nene se para desde donde estaba ubicado, y se dirige hacia mí quitándose las zapatillas. Me muestra sus medias, me mira y no emite sonido. Me señala las medias (eran nuevas). Cuando sus compañeritos lo ven, también comienzan a levantarse y acercarse, uno de ellos se desprende el guardapolvo y me mira mostrándome su buzo, se ríe, pero tampoco dice nada...muy bajito se logra escuchar “*car*”. (Era un buzo con el dibujo animado “Cars”). Otro niño acerca su pie, lo muestra, señala que tiene los cordones desatados. De estas situaciones, varias se repitieron a lo largo de la observación.

Las demostraciones de afecto con sus docentes son continuas; en el desarrollo de actividades puntuales levantan la mano para preguntar, enojándose rápidamente si no son elegidos o si deben esperar a su turno. “(...) *Son muy cariñosos, dan abrazos continuamente, son muy afectivos todo el tiempo, conmigo charlan mucho*” (docente sala de 4).

La OE comentó: “(...) *necesitan la mirada del adulto*”.

En las actividades específicas, los niños se encuentran muy concentrados en realizar lo que se les propone: escuchar un cuento, trabajar con plastilina, pegar papeles de colores.

No sólo las docentes lo expresan, la cocinera y auxiliares: *“son nenes que necesitan mucho cariño, muchos mimos”*. *“Cuando nos ven, enseguida vienen a colgarse”*. Las expresiones de afecto son recurrentes hacia los adultos, peleándose entre sí para obtener la exclusividad de la maestra.

Esta demanda de atención puede evidenciar la necesidad de reconocimiento, valoración, aceptación, cuidados y contención afectiva por parte de los adultos en el contexto familiar. En tal sentido, el rol que estos desempeñan es fundamental en lo que concierne a la estimulación, la demostración de afecto, el juego, la provisión de seguridad emocional, entre otros factores. Sin embargo, los recursos educativos y sociales con que cuentan los hogares también determinan los procesos de crianza y estimulación de los niños en sus primeros años de vida (Tuñón, 2014:67).

Los niños tienen la palabra

El uso de la palabra por parte de los niños remite en todos los momentos observados, al *“seño, seño”*. Cuando la maestra realiza preguntas los niños responden principalmente a través de gestos, o con palabras entrecortadas, señalizando e intentado de esta manera hacerse entender.

Utilizan palabras cortas, y sus oraciones son incompletas. Se observa dificultad para poder decir con palabras lo que quieren transmitir.

Los nombres entre ellos los reconocen, si bien no suelen llamarse entre sí por el nombre, sino que se pegan o empujan para llamarse o pedirse algo,

hasta que el docente les explica como deberían hacerlo. Estas situaciones son continuas.

El uso del grito también es frecuente. A la vez, hay niños que permanecen en silencio, no hablan o sólo hacen ruidos con la voz a modo de silbido. Hablan silábicamente.

Al respecto la fonoaudióloga del EOE expresó:

“(...) hay muchos problemas de lenguaje. Los papás no están presentes para estimularlos, los niños no tienen otro que se comuniquen con ellos, y lo que quieren decir lo hacen físicamente. No hay verbalización. En sala de 4 aún hay dificultades para la pronunciación de sus nombres, hay balbuceos y llanto. En sala de 5 también hay berrinche.”

La OE también recalcó esta situación de *“(...) no saber poner en palabra”* lo que acontece, pero observó además que a muchos padres también les cuesta poder expresarse de esta manera, *“(...) por eso pasan a la acción, al golpe, al empujón, al enojo”*.

“(...) Hace poco se dio una situación en la sala de 5 donde los niños al ver llorar a su maestra se quedaron en silencio y cuando llegamos con la directora los niños empezaron a levantar la mano: “mi mamá también llora”, “mi mamá me pega, me pongo triste porque me pegan”, “usa un palo”, “cuando mi papá le pega a mamá ella llora”, “mi mamá se pone triste cuando se va mi papá”, “mamá le tira agua fría a papá y eso me hace llorar”... A raíz de este evento, los niños comenzaron a contar muchas situaciones de violencia que viven en sus casas. Fue muy fuerte escucharlo desde la inocencia de los niños, y con una claridad que no suele estar; y a partir de sus dichos realizamos un taller con los padres. En la casa viven esto continuamente, hace falta acompañar y enseñar mucho a los padres. Ellos explotan, agreden y conocen esa manera de

relacionarse. Es la misma que le transmiten a sus hijos y con la que cada día en el jardín trabajamos para enseñarles otra realidad, otro mundo, otros valores” (OE).

A partir de un evento no cotidiano en la rutina del jardín, el hecho de que una señorita llore, despertó una serie de respuestas por parte de los niños en las que mencionaron situaciones similares por ellos conocidas como parte de lo experimentado en la vida diaria. La socialización de los niños, su cuidado, desarrollo y bienestar depende de los adultos a su cargo. A través de los valores, normas y significados que aprende y reconoce en su entorno inmediato, el niño construye su sentido de la realidad. En el escenario de la vida cotidiana ellos incorporan como natural situaciones donde la violencia por ejemplo, es una práctica habitual que los ubica en un estado de mayor desprotección y riesgo, y que a su vez los niños reproducen en la relación con sus compañeros o con los docentes en la institución.

En este sentido, “las huellas que deja la experiencia del maltrato sostenido pueden ser irreversibles por cuanto afectan la autoestima del niño, su salud psíquica y física, a menudo afectando como consecuencia su capacidad de aprendizaje y su sociabilidad” (Tuñón, 2014:72).

Asimismo, los niños que crecen en entornos donde hay riesgos de malnutrición, contaminación, enfermedades, abuso, maltrato, violencia, stress y falta de estimulación se encuentran en inferioridad de condiciones para ejercer su derecho al desarrollo integral, es decir para desarrollar su potencial cognitivo, emocional, psicológico, social y físico (SITEAL, 2010).

Los niños, por su edad y etapa de consolidación, se presentan como un grupo vulnerable. Sus estrategias se encuentran en vías de consolidación para

poder hacer frente a los riesgos que provienen del exterior. Es una etapa en la que justamente se están desarrollando, aprendiendo y fortaleciendo para desenvolverse en su medio social. Es un tiempo también de dependencia de los adultos que lo tienen a su cuidado, del lugar donde vivan, de las condiciones de trabajo, salud y educación de éstos.

Respecto al establecimiento de rutinas que organiza el jardín, las mismas ayudan a los niños a ubicarse temporalmente y espacialmente. Antes de los momentos del desayuno, almuerzo y merienda, los niños siguen un ritual en el que se sientan en grupos, se arremangan el guardapolvo, se lavan las manos, se reparten tazas y platos, se colocan paneras en el centro de las mesas y se realiza una oración. Luego se sirve la leche o el plato de comida.

En estos momentos se observa en los niños inquietud, al momento de lavarse las manos lo hacen con la ayuda de la maestra quien les explica como pasarse el jabón entre las manos, y luego enjuagarse.

Si bien dicho comportamiento lo realizan todos los días, las docentes expresan que no son hábitos que tengan incorporados en sus casas. Muchos no saben qué es el jabón, cómo se utiliza. A los niños les llama mucho la atención que el agua de la canilla salga caliente, y por eso se quedan jugando en la pileta. *“(...) es necesario repetir el paso a paso, en cada situación, en cada día”,* señala una docente. *“...trabajamos mucho los hábitos, porque cuesta. Los papás tampoco tienen hábitos y a veces a ellos también les enseñamos, o las chicas del equipo” (docente sala de 4).*

De este modo se evidencia que el acceso al jardín de infantes posibilita la adquisición de habilidades, saberes y destrezas que les permiten a los niños desarrollarse integralmente. La educación, las prácticas de enseñanza ocupan

un lugar estratégico al proporcionar mediante la producción de nuevos hábitos la interiorización de las normas y valores del sistema social. El trabajo pedagógico que se realiza en el ámbito escolar no necesariamente se dirige a construir hábitos reproductores de la estructura conocida por los niños, sino que también puede producir hábitos transformadoras de las mismas.

Al momento de servirse los niños se pelean, intentan quedarse con todo lo que hay en las paneras (en el desayuno principalmente), se las quitan entre sí y lloran. En todo momento la docente debe intervenir aclarando y explicando pautas, como comportarse y hablarse entre sí. Los calma y enseña constantemente a decir “*gracias*”, “*permiso*”, “*por favor*”.

Las docentes explican cómo utilizar cubiertos, cómo comer, como estar sentados en la silla, como masticar y tragar los alimentos. Señalan cómo deben tomar la leche “*despacio, tranquilos. Nadie los corre, hay para todos, se puede repetir*” (docente sala 4).

Entre tantas tareas como docentes, las mismas asumen el cambio y baño de algunos niños. Son casos puntuales en los que se pide permiso previo a los padres, y una explicación a éstos sobre la importancia de la higiene; en sus casas no poseen baño, o espacio adecuado donde realizarlo. “*Las madres dejan pasar varios días para que los nenes no sufran el frío, llegan al jardín sucios, con olor, o a veces no se dan cuenta que hay que higienizarlos, prepararlos para ir al jardín*”, expresa una maestra (docente sala 4).

Las prácticas de enseñanza ocupan un lugar estratégico al proporcionar mediante la producción de nuevos hábitos, la interiorización de los valores, normas, habilidades, prácticas que favorezcan la relación con el entorno. En el jardín, adquieren aún más relevancia.

La palabra de los adultos

Desde el EOE, sus integrantes coincidieron al decir que los niños que concurren al jardín tienen muchas necesidades, no sólo económicas, sino en los aspectos emocionales y afectivos... *“es una infancia abandonada, hay falta de estímulo, falta de contención afectiva más allá de estar incluidos o no en el mercado laboral, o cubiertas sus necesidades”* (OS)

La OS continuó expresando: *“...El jardín se convierte en “el” recurso para y de la socialización.”* Las dificultades que se observan en los niños, están relacionadas con las herramientas, habilidades y recursos que sus padres poseen para acompañar el crecimiento de sus hijos. Hay un gran porcentaje de madres muy jóvenes, con más de un hijo. Las familias son numerosas, los niños que están en el jardín tienen entre 2 a 5 hermanos (72,2%).

“Las mamás son las que principalmente se acercan al jardín, no cuentan en los barrios de donde provienen con otros espacios de socialización. El jardín es el lugar donde se encuentran, pueden conversar o compartir alguna actividad que esté pensada para ellas.”, expresa la orientadora social. *“No tienen otras redes, además de la familiar”*.

“Los niños al estar ocho horas en el jardín, durante la semana no concurren a otras actividades. Los que sí participan de algún espacio recreativo es porque viven más cerca del jardín y tienen acceso a ofertas de la sociedad de fomento. Sólo una nena realiza deporte”. (OS)

Las salidas de fin de semana de las familias son generalmente al centro de la ciudad, condicionadas por la falta de recursos, en lo económico por el valor de los boletos para tomar un colectivo, que aumenta de acuerdo a la cantidad de personas que conforman el grupo familiar, y en cuanto al acceso al

servicio, por un lado la escasez de puestos de recarga de la tarjeta Sube para tomar un colectivo, y respecto a otros lugares cercanos por ausencia de espacios públicos en los barrios.

Las oportunidades para los niños en torno a los procesos de socialización son desiguales. Las ocasiones de interacción con pares en espacios sociales diferentes al familiar o escolar son escasas.

Al respecto, la OS comenta que además de parque Camet como lugar público, la Red Barrial “Juntos por Camet” se encuentra trabajando en el reclamo por la habilitación y puesta en funcionamiento de uno de los Polideportivos Municipales, que sería un espacio donde los chicos del barrio tendrían acceso a diversas actividades.

La socialización que se ve enriquecida por la participación en múltiples espacios, a los cuales los niños que concurren al jardín no participan.

“...El contexto socioeconómico pone a las familias en situaciones límite, viven en permanente estrés que se traduce en violencia, abandono, resignación, falta de paciencia, padres y niños son víctimas de estas situaciones que no viven por elección. A su vez, la población es aletargada, en actitud de sumisión por la necesidad, se “callan la boca”. Los niños viven la violencia explícitamente, de modo tácito, se vuelve cotidiano y natural y entre sí “se van contagiando” (OS).

En estas condiciones la situación de vulnerabilidad de los niños, no sólo está dada por la etapa de desarrollo propia en la que se encuentran, en la que dependen de los adultos para su cuidado y protección, sino también por las condiciones en que se encuentran en sus lugares de residencia, las

características de los padres en lo que hace al nivel educativo alcanzado, las posibilidades de acceder a otros espacios recreativos o de socialización independientemente del jardín de infantes, y las condiciones del entorno social.

“...El nivel de escolarización de los padres es rudimentario”(OS). Esta realidad repercute consecuentemente en la estimulación y acompañamiento de la crianza de los niños. Desde estos niveles de educación alcanzados los padres socializan a sus hijos. El 26,9% de los padres completó el nivel secundario, y sólo el 20% de las madres. No lo culminaron el 13,04% de los padres, y el 33,33% de las madres. El 30,43% de los padres alcanzó a completar el nivel primario, y un 26,09% no lo hizo. Respecto a las madres, un 20% completó este nivel y otro 20% no lo hizo. “Con el equipo proponemos espacios para fortalecer a las mamás, para que ellas puedan darle una socialización más fluida a sus hijos” (OS).

El capital económico y cultural parental, especialmente el volumen y naturaleza del capital escolar de los padres, tiene consecuencias sobre el tipo de trayectoria escolar llevada a cabo por los niños.

Los datos previamente presentados fueron suministrados por la institución. Los mismos se obtienen a partir de las entrevistas de admisión y visitas domiciliarias, que realiza el EOE al comenzar el año escolar.

Respecto a la atención en salud, son muy pocos los niños que tienen obra social. La mayoría concurre a la sala Alto Camet *“(...) Los barrios crecen cada vez más, el centro de salud está devastado. Ausencia del Estado. La salita tiene una Terapeuta Ocupacional que está de licencia, no pueden tomar suplentes, hay fonoaudióloga pero no tienen espacio físico donde atender”,* expresó la orientadora social.

La información suministrada en el marco referencial acerca de las familias del jardín proporcionó un acercamiento a las circunstancias cotidianas en la que los niños crecen. Las problemáticas suscitadas por el contexto material y social, repercuten en la función socializadora de las familias, deteriorándola, inciden en la calidad de los vínculos parentales y en el entorno de crianza y socialización del niño. Los vínculos primarios se ven debilitados.

La mayoría de los niños poseen un nivel socioeconómico bajo, habitan viviendas precarias, viven en condiciones de hacinamiento y alejados en barrios periféricos. No poseen acceso a servicios básicos como agua potable, gas, recolección de residuos entre otros. Para las familias, la situación de vida se torna insegura ante la falta de trabajo o precariedad del mismo.

El trabajo como eje de integración a la sociedad, es inestable para los padres de los niños del Jardín Juanito Bosco; en consecuencia, de acuerdo a lo planteado por R. Castell, los vínculos, la circulación de recursos no sólo materiales, sino afectivos, de socialización y conformación de redes, al ser frágiles también contribuyen a profundizar el estado de vulnerabilidad. El establecimiento de vínculos sociales que se generan en un ámbito laboral estable, no se propicia dada la falta de pertenencia a lugares comunes, poca participación y fragilidad en las relaciones con otras personas por fuera del ámbito familiar.

Los hogares con escasos recursos materiales, problemas de empleo y débiles relaciones familiares, comunitarias e institucionales de integración, se ven limitados en su capacidad de construir condiciones de bienestar para sus hijos.

Sin embargo, la concurrencia de los niños al jardín de infantes posibilita el acceso a otras relaciones, al conocimiento entre los padres, de éstos con los docentes y con otros actores sociales. *“Los vínculos se establecen con el jardín, en algunos casos entre los vecinos” (OS).*

La institución desempeña un rol protagónico, es el espacio donde los padres pueden participar, ser escuchados y recibidos, donde se les ofrece oportunidades para incorporar nuevas habilidades en lo social. La acción educativa no sólo empodera a los niños, sino también a sus familias. En relación a lo expuesto, en la entrevista la directora comentó:

*“(...) el festejo del cumpleaños es desapercibido por las familias. Empezamos a incorporarlas al festejo en el jardín. Les explicamos a los papás que ese día es importante, los invitamos a venir, les pedimos que si pueden preparen una tortita, o si no pueden la hace la cocinera. Cuando los nenes cumplen años no lo festejan, por un lado puede ser porque no tienen cómo...pero la dificultad se da porque no saben cómo, no tienen acceso a todo lo que conocemos de los cumpleaños infantiles...no tienen a quien invitar, y a la vez las familias son numerosas”.
“Entonces a ellos también necesitamos mostrarles otra realidad, otras maneras. La vinculación con el jardín es muy fuerte”.
(directora JJB)*

El vínculo y sentido de pertenencia construido por las familias respecto al jardín, facilita el enfrentamiento de las problemáticas y favorece la realización de actividades educativas sostenidas desde un trabajo colectivo, contribuyendo a formar a los niños como sujetos autónomos y solidarios.

En la etapa de la primera infancia, aún dadas las condiciones de vulnerabilidad descritas, los niños poseen como recursos para afrontar ese contexto la vitalidad y flexibilidad característica del tiempo en crecimiento.

“(...) Los niños son muy receptivos, hay en ellos posibilidad de recibir, son resilientes. Al estar en el jardín 8 horas, se abstraen, hay posibilidad de revertir y disfrutar en contraposición a lo que encuentran en sus casas cuando vuelven. El jardín de infantes es un recurso en sí mismo.”(OS)

“(...) Al pasar prácticamente todo el día acá, podemos reforzar mucho en los niños, el aprendizaje principalmente de los hábitos...los ordena, les permite a ellos estar seguros, contenidos...olvidarse un poco de todo...que acá puedan disfrutar” (directora JJB).

De esta manera se evidencia la importancia y el rol del jardín en tanto institución educativa, y en concordancia con estudios realizados, que afirman que la inclusión temprana del niño mejora las oportunidades de estimulación familiar en todos los sectores sociales.

Conocer y comprender el contexto en el que se desarrollan los niños, así como las manifestaciones o problemáticas que afectan a su calidad de vida, es central para la intervención.

Capítulo V: Conclusiones

Se considera que el desarrollo de la investigación alcanzó los objetivos propuestos, logrando conocer y describir características de los procesos de socialización que transitan los niños que concurren al Jardín y Casa del Niño Juanito Bosco.

La revisión bibliográfica en una primera etapa ha permitido plantear los parámetros desde donde interrogar la realidad, ampliando el conocimiento sobre la temática planteada.

Asimismo, la información expuesta en el capítulo IV permitió comprender la realidad de los niños expresada en sus juegos, reacciones, hábitos, en sus maneras de comportarse y de relacionarse, en las demandas manifestadas en el ámbito educativo. Estas características se encuentran relacionadas con el contexto más amplio a nivel social, económico y político en el que transcurren su vida diaria niños y familias. El análisis de dicho contexto ha permitido confirmar que se da en un marco de vulnerabilidad, afectando directamente en sus procesos de socialización.

En los procesos de socialización la cuestión social incide en las estructuras de los hogares, en la situación socioeconómica de los mismos, en el clima socioeducativo y de inserción en el mercado de trabajo de los padres, en las condiciones del espacio socio residencial y del hábitat de vida, actuando como condicionantes en la socialización de las edades más tempranas. La cuestión social atraviesa la vida cotidiana de cada niño y deja huellas en la formación de su persona, de sus vínculos y modos de relacionarse con el entorno que lo rodea.

Esta realidad se traslada al ámbito secundario de socialización, reconociéndose en el jardín situaciones como demanda de afecto, de constante atención, hábitos débilmente incorporados, lenguaje escaso, falta de estimulación desde los hogares, relaciones expresadas desde la violencia en lo actitudinal y en lo verbal, reproducción de roles y estereotipos observados en los juegos de los niños. La realidad cotidiana es clave para comprender los modos, la calidad de vida, las individualidades y las necesidades que no son sólo materiales sino también afectivas, profundizando aún más el estado de vulnerabilidad de los niños por la etapa misma de desarrollo que transitan, en la que dependen del cuidado de los adultos a su cargo.

Del mismo modo, conocer la socialización de los niños permitió comprender sus maneras de relacionarse, entre sí, con sus docentes y otros actores de la institución, sus expresiones, su desenvolvimiento, sus juegos, demandas y necesidades, como parte del cúmulo de hábitos, capital social y cultural incorporado en la socialización primaria por sus familias.

La socialización es un proceso y no está acabada, se va construyendo a lo largo de las distintas etapas del desarrollo y crecimiento de los niños a través del aprendizaje, de las experiencias y oportunidades a las que puedan acceder. El derecho a vivir una niñez plena requiere un conjunto integrado de recursos materiales, sociales y culturales que las familias, la escuela: el jardín, y el Estado deben asegurar en un marco de corresponsabilidad.

En un contexto en el que las estrategias de socialización de las familias son diversas y responden a las características ambientales, económicas, políticas, y sociales, se puede afirmar que concurrir al Jardín de Infantes

Juanito Bosco es un importante factor para ampliar y mejorar las oportunidades de estimulación y socialización de los chicos. Es un derecho.

La situación de vulnerabilidad social no determina a los niños, los condiciona. Situación que en el caso de los niños del Jardín Juanito Bosco, está mediada por la educación como práctica social que permite interiorizar habilidades y nuevos sentidos que posibilitan la relación del niño con su entorno. Los niños durante la primera infancia, son muy receptivos, y la posibilidad de permanecer durante 8 hs en el jardín, favorece la apropiación de estas prácticas, valores, normas y conocimientos. Situación observada en las rutinas y “rituales” del jardín, en las propuestas que las maestras realizaban recordando continuamente a los niños en diferentes momentos del día, y las respuestas de parte de ellos.

A su vez, se reconoció en ellos procesos flexibles y de adaptación, como parte del crecimiento, y la posibilidad de modificar situaciones al brindarles herramientas que posibiliten la autonomía y apropiación de sus derechos. Cuando el ambiente en que vive el niño genera oportunidades y es facilitador del desarrollo, se fortalece su proceso de maduración conformando una subjetividad que incluye habilidades emocionales y cognitivas útiles para el resto de su vida, como la confianza, la autoestima, observados en el trabajo de campo, explicitado en capítulos anteriores.

A través de las entrevistas realizadas, se logró también analizar las particularidades que presenta la socialización de estos niños considerando el punto de vista de distintos actores: los “juanitos”, docentes, directivos, equipo de orientación escolar y personal de la institución. Al respecto, se sostiene que el trabajo en el ámbito educativo debe continuar complementando las miradas,

construyendo visiones conjuntas para dar respuestas integradas en un marco interdisciplinario, tanto para los trabajadores sociales como parte de los EOE, y en conjunto con docentes y familias, desarrollando estrategias e intervenciones que promuevan el ejercicio de los derechos de los niños.

La educación, el sistema escolar, las prácticas de enseñanza ocupan un lugar estratégico. En su función socializadora, el jardín es un espacio social que puede comprenderse como ámbito donde se construyen significados socioculturales y nuevos sentidos, al incorporar rutinas y rituales como el saludo a la bandera, la oración que los niños realizan antes de comer, la promoción de la solidaridad al compartir juguetes, alimentos, elementos propios de las salas, entre otros y como espacio de prevención y abordaje de las situaciones de riesgo y vulnerabilidad al desarrollar las actividades en un ambiente de aprendizaje que estimula favorablemente a los niños a través del juego, del diálogo, de la creatividad en las propuestas, de la organización de los tiempos y espacios, de la actitud comprensiva y educadora de las docentes y personal de la institución y también desde las rutinas que tienen que ver, por ejemplo, con el cuidado de la higiene personal, el respeto de las normas de convivencia, el trato entre compañeros y con los maestros.

En este sentido se reconoce el papel social y educativo que desempeña el jardín Juanito Bosco, actuando como agente socializador, no solo de los niños que allí asisten sino también de sus familias. La institución asume su función con un fuerte compromiso social, como lugar en el que pueden revertirse muchas situaciones de la vida de los niños, brindando una formación integral que abarca los aspectos sociales, afectivo-emocionales, cognitivos y expresivos, y se convierten en posibilidad emancipatoria para ellos y sus

familias. Juanito Bosco les da pertenencia e identidad, los mantiene integrados en una red de relaciones que se establecen a partir de la concurrencia al jardín, ofrece la vivencia de muchas experiencias contribuyendo a la socialización, al cumplir con los objetivos que se plantean para el nivel inicial. Es “el recurso” para las familias de este sector de la ciudad que acceden al jardín.

Por lo cual, como ámbito de socialización secundaria hay que fortalecer y visibilizar su importancia valorizando los alcances de su tarea: es un espacio para promover el aprendizaje ciudadano y el ejercicio de derechos. Los padres, especialmente las mamás quienes se acercan más asiduamente a la institución, encuentran en el jardín un espacio de referencia en aspectos de la educación de los niños, y también de acompañamiento en términos del cuidado y la crianza. El jardín, es un lugar desde el cual las familias comienzan a vivenciar la realidad comunitaria como un ámbito contenedor, como un marco generador de relaciones positivas. En este sentido, cualquier intento por mejorar las circunstancias en que se desarrollan los niños demanda involucrar y acompañar a las familias en la crianza y educación de sus hijos, ya que las influencias más significativas, constantes y duraderas provienen de ellas.

En este jardín, la inclusión tempranamente de los niños al nivel inicial del sistema educativo contribuye a achicar las distancias, a disminuir la desigualdad social y a favorecer la integralidad en el desarrollo. Durante la permanencia en el jardín, los niños continúan incorporando conocimientos, pautas, valores, habilidades y distintos recursos que acrecientan su capital social y cultural, con los que contarán a lo largo de su trayectoria educativa y vital.

La educación inicial necesita estar acompañada de políticas diseñadas desde una perspectiva integradora en función de garantizar mayor equidad y efectivas oportunidades de inclusión social. El Estado tiene la responsabilidad de proporcionar las condiciones necesarias para asegurar el acceso igualitario a las oportunidades de educación.

En ese sentido cabe cuestionarse qué ocurre con los niños que no acceden a un jardín, específicamente aquellos de bajos recursos, que también se encuentran en estado de vulnerabilidad, que también viven en sectores postergados de la ciudad. Además de tener vulnerado su derecho a la educación, continúa reproduciéndose la desigualdad y aumentando la inequidad.

Al realizar esta investigación se corrobora que la primera infancia constituye un objeto de conocimiento y de construcción sociopolítica, ya que allí se juegan algunos aspectos de la reproducción social por lo cual es importante promover y motivar la continuidad de estudios relacionados a esta temática.

En este escenario, los trabajadores sociales que se desempeñan en jardines de infantes en los EOE, fortalecen lo democrático a través de la participación crítica en la elaboración del Proyecto Educativo Institucional y en su puesta en práctica día a día, en la textualización en los diversos registros escolares de las voces de los niños y sus familias, y en la participación en las redes interinstitucionales. Asimismo desde la función como orientadores sociales se pueden generar momentos de escucha, abrir espacios y tiempos a lo lúdico, recreativo, artístico, en las intervenciones con los niños, docentes, familias y la comunidad.

La primera infancia, es un espacio privilegiado para intervenir desde la prevención, promoción y protección. La profesión de Trabajo Social posee un vasto caudal de conocimientos, saberes y experiencia acumulada para enriquecer y fortalecer las prácticas en el ámbito educativo en el nivel inicial.

Asimismo, la investigación permitió conocer y profundizar en la necesidad de intervenir como Trabajador social en el ámbito de la primera infancia, aportar los saberes específicos en el marco de los equipos de orientación escolar en el nivel inicial del sistema educativo y generar interrogantes que posibiliten la búsqueda de nuevos caminos, pero principalmente de la transformación social que promueva el ejercicio real y pleno de los derechos de los niños.

Es un desafío para el Trabajo Social posibilitar espacios reales de ciudadanía infantil visibilizando las problemáticas de vulneración de derechos a través de sus intervenciones, con el objetivo de que en los contextos cotidianos en los cuales se desenvuelven los niños se visibilice a la infancia como un actor fundamental en la construcción de la realidad social.

Esta investigación brinda un aporte desde el Trabajo Social al ámbito de la primera infancia en el nivel inicial del sistema educativo y se espera incentive la continuidad de otras investigaciones.

Capítulo VI: Propuestas

La educación inicial devuelve a muchos niños y niñas, un tiempo de ser niños. Sin embargo, “ir al jardín” no es suficiente para terminar con las desigualdades sociales que pesan sobre las trayectorias de vida de los niños en situación de vulnerabilidad.

A partir de la investigación desarrollada y en correspondencia con las conclusiones, se proponen a continuación algunas recomendaciones para esta realidad:

- Es necesario hacer visible la tarea que los trabajadores sociales realizan en el nivel inicial del sistema educativo como integrantes de los equipos de orientación escolar, sistematizando las prácticas que realizan al interior de los mismos.
- Reconocer desde el Trabajo Social que la primera infancia es un espacio privilegiado para la investigación social, en lo que tiene que ver con el desarrollo del niño, su familia y entorno y para realizar intervenciones que promuevan el empoderamiento de los niños y sus familias. Investigar el campo de la primera infancia en el nivel inicial del sistema educativo permitiría ampliar el conocimiento de instrumentos y estrategias de intervención.
- Promover espacios de discusión y reflexión institucional sobre las problemáticas que inciden en el ámbito escolar impulsando y motivando la creatividad de estrategias y respuestas para el abordaje de las mismas con todos los actores involucrados.
- Favorecer el diseño creativo de estrategias de trabajo con los niños, estimulando su autonomía, cuidado y el desarrollo de su independencia para

las actividades cotidianas. En este aspecto, proponer la construcción de escenarios de crianza protectores (dentro del jardín como en el hogar), ofreciendo a los niños disponibilidad corporal, acompañamiento con la palabra, compartir expresiones mutuas de afecto, instancias donde sean escuchados.

En este aspecto puede introducirse el “rincón de las emociones y las relaciones sociales” como un espacio nuevo dentro de los que el jardín propone cotidianamente en las salitas (rincón de “la casita”, rincón de la construcción, rincón de arte, rincón de jardinería, etc.) a través del cual los niños realicen juegos y/o actividades que favorezcan la conciencia emocional, la autoestima, la expresión y regulación de emociones y el aprendizaje de habilidades de interacción y resolución de conflictos entre compañeros.

- Trabajar con las familias para que se asuman como protagonistas activas del proceso educativo y sientan como propia la comunidad escolar. Generar momentos de intercambio que favorezcan el fortalecimiento familiar, acompañando las transformaciones en la vida de las familias y contribuyendo a la socialización, a través de talleres de arte y juego, expresión corporal, teatro, música, títeres, literatura, charlas y entrevistas.

En este punto se considera una oportunidad la puesta en marcha de un espacio lúdico en el que los niños compartan una actividad en común con sus padres y a través de la cual se favorezca la comunicación, el intercambio de expresiones afectivas y el fortalecimiento del vínculo padres-hijos. La realización de talleres semanales, en el que los niños jueguen con sus papás, donde éstos le lean un cuento, donde se pueda construir un juguete en forma compartida “adulto-niño”, dando la posibilidad de reforzar vínculos, propiciar nuevos y estimular a su vez la autoestima y confianza en un clima amoroso.

Asimismo, poner a disposición de los padres libros, lecturas, tiempos y espacios para “vivirlos” dentro del jardín, como herramienta cuyo beneficio repercutiría en la posterior estimulación de los niños, puesto que la lectura es una práctica que les ofrece a los niños la posibilidad de acceder a otros mundos reales o de fantasía.

- En la medida que se multiplican los espacios de socialización de los niños se reproducen las oportunidad de participación, expresión, e interacción para lo cual es necesario promover un abordaje comunitario, aprovechando los espacios barriales de comunicación, recreación, interacción y prevención existentes, articulando con otras instituciones que conforman las redes barriales.

Referencias Bibliográficas

- Alvarado, María Soledad. (2007). *Reflexiones en torno a la intervención profesional. Una aproximación histórica crítica a las opciones profesionales en Trabajo Social* en Parra, G. (comp.), "Aproximaciones a la intervención profesional en los orígenes del Trabajo Social Argentino", Universidad Nacional de Luján, Cuadernos de Trabajo N° 23.
- Ávila Francés, M. (2005). Socialización, educación y reproducción cultural: Bordieu y Bernstein. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, vol N° 19, 159-174. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27419109>
- Barg, L. (2003). *Los vínculos familiares: reflexiones desde la práctica profesional*. Buenos Aires: Espacio.
- Bauman, Z. (2002). *La modernidad líquida*. Buenos Aires: Fondo de Cultura económica.
- Berger, L. P. (1989). *La Invitación a la sociología*. Barcelona: Herder.
- Berger, P. y Luckmann, T. (1968). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu Editores, 18^a reimp.
- Bourdieu, P. (2000). *La distinción. Criterio y bases sociales del gusto*. Madrid: Taurus.
- Bourdieu, P. (2011). *Las estrategias de la reproducción social*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno.
- Busso, G. (2001). Vulnerabilidad social: nociones e implicaciones de políticas para Latinoamérica a inicios del siglo XXI. Trabajo presentado al Seminario Internacional sobre las diferentes expresiones de la

vulnerabilidad social en América Latina y el Caribe. CEPAL/CELADE.
Santiago de Chile.

Carballeda, A. (2002). *La intervención en lo social. Exclusión e integración en los nuevos escenarios sociales*. Buenos Aires: Paidós.

_____. (2008). *La Intervención en lo social, las problemáticas sociales complejas y las políticas sociales*. Material de Cátedra. Recuperado de <http://trabajosocialtemuco.wordpress.com>

_____ (2016). ¿Qué nos hace ser trabajadores sociales? ¿Por qué el Trabajo Social?. Ficha de cátedra. Recuperado de <http://blogs.unlp.edu.ar/trabajosocialingresantes2017/files/2015/12/Qu%C3%A9-nos-hace-ser-trabajadores-sociales-Carballeda.pdf>

Carli, S. (1999). La infancia como construcción social, en *De la familia a la escuela. Infancia, socialización y subjetividad*. Buenos Aires: Santillana.

Castel, R. (1995). De la exclusión como estado a la vulnerabilidad como proceso. *Archipiélago*, N° 21, 27-36. Madrid

_____ (1991). La dinámica de los procesos de marginalización: de la vulnerabilidad a la exclusión, en *El Espacio Institucional*. Buenos Aires: Lugar Editorial.

CEPAL, (2002), *Vulnerabilidad sociodemográfica: viejos y nuevos riesgos para comunidades, hogares y personas*. Santiago, CEPAL, LC/R.2086. Recuperado de www.cepal.org/publicaciones/xml/4/11674/LCW3-Vulnerabilidad.pdf

_____ (2003). *Panorama social de América Latina 2003*, Santiago de Chile, CEPAL. Recuperado de <https://www.cepal.org/es/publicaciones/1217-panorama-social-america-latina-2002-2003>

Comité de Los Derechos del Niño (2006). "Observación General N° 7. Realización de los derechos del niño en la primera infancia", 40° período de sesiones, Ginebra, 12 a 30 de septiembre de 2005, Naciones Unidas, Convención de los Derechos del Niño /CRC/GC/7/ Rev.120, 20 de septiembre.

Convención Internacional sobre los Derechos del Niño (1989). Recuperado de <http://www.cndh.org.mx/sites/all/fuentes/documentos/Programas/Provincia/1LEGISLACION/3InstrumentosInternacionales/F/Convencion%20sobre%20los%20Derechos%20del%20Ni%C3%B1o.pdf>

Durkheim, E. (1990). *Educación y sociología*. Madrid: Siglo XXI.

Gallo, M. (2016). Informe sociolaboral del Partido de General Pueyrredón. Informe de coyuntura macroeconómica. (Informe Diciembre 2016). Universidad Nacional de Mar del Plata. Recuperado de: http://nulan.mdp.edu.ar/2590/1/InfoSociolabDic2016_coy.pdf

Guber, R. (2004). *El salvaje metropolitano: reconstrucción del conocimiento social del trabajo de campo*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.

Gutierrez, A. (1995). *Las prácticas sociales. una introducción a Pierre Bourdieu*. Misiones, Argentina: Editorial Universitaria. Universidad Nacional de Misiones.

Hernandez Sampieri, R.; Fernandez Collado, C.; Baptista Lucio, P. (1998). *Metodología de la Investigación*. 2da. Ed. México: Mc.Graw Hill.

Iamamoto, M. (2001). *El servicio Social y la división del trabajo*. San Pablo, Brasil: Cortez Editora.

- Iamamoto, M. (2003). *El Servicio Social en la contemporaneidad. Trabajo y Formación profesional*. San Pablo, Brasil: Cortez Editora.
- INDEC (2010). Censos Nacionales de Población, Hogares y Viviendas en la República Argentina.
- _____. (2017). Condiciones de vida. Vol. 1, nº 4 Incidencia de la pobreza y la indigencia en 31 aglomerados urbanos. Informe técnico. Segundo semestre de 2016.
- Kochen, G. (2013). *Aportes conceptuales y experiencias relevantes sobre educación en la primera infancia*. Buenos Aires: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación IIPE. Recuperado de <http://www.iipe-buenosaires.org.ar>
- Ley Nº 26.206 de Educación Nacional. Sancionada el 14/12/2006
- Ley Nº 13.688 de Educación de la Provincia de Buenos Aires. Sancionada el 27/06/2007
- Ley Nº 26.075 de Financiamiento Educativo.
- Lázaro González, I. (coord.), et al. (2013), *Abriendo el debate acerca de los procesos de vulnerabilidad y exclusión de la infancia. Hacia un sistema de información temprana sobre la infancia en exclusión*. Cuadernos para el Debate nº3, UNICEF Comité Español, Huygens Editorial, Madrid.
- Max Neef, M. (1993). *Desarrollo a escala humana*. Uruguay: Nordan.
- Parra, G. (2002). *Antimodernidad y Trabajo Social. Orígenes y expansión del Trabajo Social Argentino*. Buenos Aires, Argentina: Espacio.
- Parsons, T. (1988). *El Sistema Social*. Madrid, España: Alianza
- Proyecto Educativo Institucional (2017). Jardín y Casa del Niño Juanito Bosco. Mar del Plata.

- Rozas Pagaza, M. (1998). *Una perspectiva teórica-metodológica de la intervención en Trabajo Social*. Buenos Aires, Argentina: Espacio.
- SITEAL, (2010). Sistema de información sobre los derechos del niño en la primera infancia en los países de América Latina. <http://www.siteal.iipe-oei.org>.
- Sautu, R. (2005). *Manual de Metodología: construcción del marco teórico, formulación de los objetivos y elección de la metodología*. Buenos Aires, Argentina: Clacso
- Tuñón, I. (2011). *Cuidado en la Infancia. Oportunidades de Estimulación y Socialización, Niñez y Adolescencia en la Argentina Urbana en 2010*. Edición Barómetro de la Deuda Social de la Infancia, Boletín N°3, UCA, Buenos Aires.
- _____. (2012). Derechos para la equidad: cuidado y educación en la primera infancia. *Revista del Observatorio Social*, N° 36, 12-15.
- _____. (2014). *Evolución del desarrollo humano y social de la infancia desde un enfoque de derechos: avances y metas pendientes en los primeros cuatro años del Bicentenario 2010-2011-2012-2013*. Barómetro de la Deuda Social de la Infancia Serie del Bicentenario (2010-2016). Año IV. 1ª ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Educa.
- _____. (2017). *Evolución de indicadores de desarrollo humano y social en la infancia en perspectiva de derechos humanos (2010-2016)*. Documento estadístico. Barómetro de la Deuda Social Argentina. Serie del Bicentenario 2010-2016. 1ª ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Educa.

UNESCO (1990). Declaración Mundial sobre Educación para todos, “Satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje”, Jomtien, Tailandia, 5 al 9 de marzo de 1990.

_____ (2010). *Atención y Educación de la primera infancia en América Latina*. Informe preparado para la Conferencia Mundial sobre Atención y Educación de la Primera Infancia (AEPI). Moscú. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001873/187376s.pdf>

UNICEF (2014). *Autoevaluación de Escuelas de Nivel Inicial. Instrumento de autoevaluación de la calidad educativa*. Argentina. Recuperado de http://www.unicef.org/argentina/spanish/resources_

_____ (2016). *Uno oportunidad justa para cada niño*. Estado Mundial de la Infancia. Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, Nueva York, Estados Unidos.

Vasilachis de Gialdino, I. (coord). (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa S.A.

Documentos Provinciales

DGCyE (2008). Diseño curricular para la Educación Inicial. Disponible en: <http://servicios.abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/consejogeneral/disenioscurriculares/documentosdescarga/inicial.pdf>

_____ (2014). Comunicación N° 01/14. Disponible en http://servicios2.abc.gov.ar/lainstitucion/sistemaeducativo/psicologiaase/comunicaciones/documentosdescarga/2014/comunicacion_1_2014_3_abril.pdf

DPCyPS (2008) Disposición 76/08. Roles de los Equipos de Orientación Escolar. Disponible en: <http://servicios2.abc.gov.ar/lainstitucion/sistemaeducativo/psicologiaase/normativa/documentosdescarga/disposicion76-08.pdf>

DPCyPS (2009) Comunicación 4/09. Reconstruyendo las intervenciones de los miembros del Equipo de Orientación Escolar en el marco de la Psicología Comunitaria y la Pedagogía Social. Disponible en: http://servicios2.abc.gov.ar/lainstitucion/sistemaeducativo/psicologiaase/comunicaciones/documentosdescarga/2009/psicologia_comunicacion_cuatro.pdf

ANEXOS

Instrumentos para la recolección de información

Guía de observación

Sala: 4 años ____ 5 años ____

Cantidad de niños: F ____ M ____

Espacio: Sala ____ Patio/gimnasio ____

Actividad/ situación: _____

Tiempo de observación: _____

	Relación entre compañeros	
	Verbales	Corporales
Expresiones		

	Relación con docentes y/u otros adultos	
	Verbales	Corporales
Expresiones		

Otros:

Guía para entrevistar al docente:

- ¿Qué características presentan los niños?
- ¿De qué manera se relacionan entre sí y con vos como docente, o con otros adultos presentes en la institución? ¿qué modos de comunicarse son más frecuentes? ¿cómo son los vínculos que van estableciendo?
- ¿Cuáles son sus principales demandas? ¿Qué expresan en lo cotidiano? ¿cómo responden a las diferentes consignas y actividades propuestas?
- ¿De qué cosas les gusta hablar, o qué temas son recurrentes cuando juegan? ¿ellos cuentan lo que les pasa? ¿qué gestos utilizan con frecuencia?
- ¿Cuáles son los juegos que prefieren? ¿qué hace cuando juegan “libremente”, es decir sin consignas específicas?
- ¿Qué cambios vas observando a medida que transcurren las jornadas? ¿Cómo van incorporando las nuevas pautas que se dan en el jardín?
- ¿Qué aspectos creés necesarios favorecer para acompañar el proceso de socialización de los niños? ¿Cuáles te parecen que lo dificultan? ¿con qué te parece que puede estar relacionado..., con lo que han aprendido en sus casas, con alguna situación particular?

Guía para entrevistar miembros del EOE:

- ¿Cómo son las características de los niños que concurren al jardín? ¿cuáles son sus necesidades?
- ¿Cuáles son los problemas que se vinculan a su desenvolvimiento en la institución? ¿Cómo son las relaciones que van estableciendo con las distintas personas, es decir, sus compañeros, docentes o personal del jardín?
- ¿En qué aspectos los niños se encuentran más vulnerables? ¿cómo influye esto en la “etapa escolar” que atraviesan?
- ¿Cómo influye el contexto social del que provienen los niños con los modos en cómo se relacionan y expresan en el jardín? ¿qué aspectos son los que hay que estimular en ellos?
- ¿Conocen si los niños acceden a otros espacios de socialización?

- ¿Con qué recursos cuentan los niños y sus familias para favorecer el crecimiento y desarrollo de los mismos, en lo que respecta a la socialización?
- ¿Cómo se integra la realidad de las familias de los niños con la función del jardín como institución educativa? ¿Hay espacios de encuentro o participación para los mismos?, ¿se acercan a consultar ante inquietudes de cómo se desempeñan los niños, o desde el jardín se les informa o convoca para orientar? ¿Qué observan al respecto?
- ¿Los padres de los niños acompañan o participan de propuestas que realizan desde el jardín?