**X Jornadas de Jóvenes Investigadorxs**

**Instituto de Investigaciones Gino Germani**

**Facultad de Ciencias Sociales - UBA**

**6, 7 y 8 de Noviembre 2019**

Soto, M. Florencia

 ICA- FFyL UBA - ISTLyR

 msflorencia@gmail.com

Profesora de Antropología

EJE 11. Estado, Instituciones y Políticas Públicas

**Programas Socioeducativos de la Ciudad de Buenos Aires: sentidos sobre la educación en relación a las normativas y regulaciones novedosas**

Palabras clave: socioeducativo - educación - políticas - etnográfico

**Introducción**

El presente trabajo surge del campo de la antropología y la educación desde su tradición latinoamericana centrada en el enfoque histórico etnográfico (Achilli, 2005; Neufeld, 1996; Rockwell, 2009). El tema aquí presentado versa sobre los sentidos en torno a los procesos de educación y escolarización de los sectores más atravesados por la desigualdad, en los Programas Socioeducativos de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA, de ahora en más). Además, aquí se presenta dicho problema como avances/resultados a los hemos arribado en el transcurso de una investigación aún sin terminar. Particularmente abordaremos, desde el trabajo etnográfico realizado, las nociones dinámicas de estado, políticas públicas y educación, a luz de los procesos que atraviesan los Programas ya mencionados.

En los últimos años estos Programas, sufrieron cambios que se vuelven significativos para la presente investigación porque permiten conocer disputas en torno a la educación de los sectores populares, particularmente a partir de la creación de un órgano estatal específico para la regulación y la clasificación de las prácticas que allí acontecen. Este órgano al que hacemos referencia aquí es tomado como hito significativo. Puntualmente nos referimos a la Junta de Clasificación Docente de Programas Socioeducativos (JCDPS de ahora en adelante). Es decir, la modificación del Estatuto Docente para la incorporación de un área específica de estos Programas y el surgimiento de esta Junta como órgano de regulación y clasificación sobre diversas cuestiones en relación a las tareas educativas de estos Programas. Conocer el proceso de creación de la JCDPS, funcionó como “puerta de entrada” para dar cuenta de cómo en la práctica cotidiana, heterogénea y contradictoria, de los Programas Socioeducativos, se disputan sentidos sobre la educación de los sectores populares. Y como estos sentidos, resignifican y disputan las normativas, particularmente a partir de la nueva regulación, y como ya se dijo, sentidos de la educación de los sectores mencionados.

La pertenencia institucional a la que adscribe este trabajo y la respectiva tesis de grado, es dentro del proyecto UBACyT de la Facultad de Filosofía y Letras, del Instituto de Ciencias Antropológicas (ICA), que coordinaran las doctoras Laura Santillán y Laura Cerletti, del cual soy integrante desde el año 2016. Actualmente nos nucleamos bajo el proyecto: “Educación y cuidado infantil en el marco de las redefiniciones sobre lo público y lo privado: imbricaciones y dinámicas estatales, domésticas y colectivas analizadas desde un enfoque etnográfico”. En este marco, durante el período 2017-2018 tuve una Beca Estímulo a las Vocaciones Científicas del Consejo Interuniversitario Nacional (Beca CIN) para la culminación de la etapa como estudiante de la carrera de antropología, la cual me permitió comenzar el proyecto de investigación que en esta ponencia se adelanta. Por otro lado, y con anterioridad, en el año 2012 me gradué como técnica en Pedagogía y Educación Social en el Instituto de Tiempo Libre y Recreación (ISTLyR), institución de la cual actualmente soy docente del área de Prácticas Profesionalizantes. Y que también me brinda un terreno teórico-práctico para cuestionarme por la educación de las llamadas prácticas y/o Programas Socioeducativos.

**Referentes empíricos de la investigación**

Esta presentación se desprende del trabajo de campo realizado en distintos períodos y su respectivo análisis. Primeramente, aún como estudiante, realicé en el año 2014 entrevistas grupales e individuales a trabajadorxs de diversos Programas Socioeducativos afiliadxs a un sindicato docente que además se encontraban estrechamente vinculadxs con la actividad gremial. Éstos provenían de distintos Programas y áreas del Ministerio de Educación. En segundo término, ese año realicé observaciones participantes y entrevistas semi estructuradas en reuniones de delegadxs en el mismo sindicato, en jornadas de movilizaciones y paros. Luego en el año 2015 llevé a cabo observaciones participantes en capacitaciones docentes de un Programa Socioeducativo donde trabajan con los procesos de alfabetización en los primeros años de las escuelas primaria de la zona sur de la CABA. Allí también realicé entrevistas semi estructuradas con coordinadoras y supervisoras. Más adelante en el año 2017 y parte del 2018 retomé el trabajo de campo (en el marco de la beca ya mencionada) con observaciones participantes, entrevistas estructuradas y semi estructuradas en otro Programa cuya oferta principal es de apoyos escolares en diversos espacios, también en las periferias de la CABA. También en esta otra etapa de inserción al campo participé en reuniones de delegadxs del sindicato docente. Por otro lado, en los distintos períodos ya mencionados y también durante el 2019, realicé entrevistas individuales a personas vinculadas a algunos Programas de la ciudad destinadas a niñxs y adolescentes, tanto educadorxs, como a coordinadorxs de sedes y a coordinadorxs generales. Por último, este trabajo incluye el ejercicio de reflexividad (Bourdieu y Wacquant, 2005) de mi propia experiencia como educadora en políticas públicas orientadas a la educación de los sectores populares.

**Breve presentación de los Programas Socioeducativos**

Los Programas Socioeducativos son propuestas heterogéneas del Ministerio de Educación de la Ciudad y abarcan las modalidades de nivel inicial, primaria y secundaria. En su mayoría buscan “*promover el acceso y sostenimiento de la escuela y mejorar las trayectorias educativas de niños y adolescentes*”, así como también dicen sus documentos “*ampliar y fortalecer las trayectorias escolares y educativas”*[[1]](#footnote-0). Ya sea desde proyectos vinculados a la alfabetización, la participación en una orquesta musical, actividades recreativas, la enseñanza de ajedrez o teatro en la escuela, por mencionar algunas de las actividades que los Programas comprenden. Muchas de éstas se llevan a cabo los días sábados en las escuelas, así como los días de semana. Sin embargo, los Programas Socioeducativos no siempre ocurren dentro de los edificios tradicionalmente escolares. Tal es el caso de aquellos que trabajan con los procesos de finalidad de la escuela primaria y secundaria, también aquellos que ocurren en contextos de encierro, o en la revinculación con la escolaridad a niñxs en situación de calle y aquellos que ofrecen distintas modalidades de apoyo escolar. Estos últimos, aquellos que no son en los edificios de las escuelas se caracterizan, entre otras cosas, por funcionar en estos espacios alternativos como: comedores barriales, espacios de organizaciones sociales o centros culturales.

En otras palabras, son propuestas que muchas veces se despliegan por fuera de las escuelas, pero cuyos sentidos y prácticas se referencian en las instituciones escolares (Montesinos 2010; Santillán 2012). Por otro lado, estos Programas Socioeducativos no siempre contemplan la mediación directa con estudiantes, sino que colaboran con la organización de recursos y/o proyectos pedagógicos desde oficinas del Ministerio de Educación de la Ciudad o desde equipos de en oficinas centralizadas. Éstos incluyen tareas de investigación y la incorporación de tecnologías, entre otras cuestiones. En otra orden de cuestiones que caracterizan a los Programas Socioeducativos, son las modalidades que ofrecen a partir de las cuales desbordan una concepción restringida de lo escolar (Santillán, 2012). Que además, se presentan como experiencias formativas y significativas para quienes asisten a estos (Duschatzky y Sztulwark, 2011; Finnegan, Serulnikov y Pagano, 2014; Montesinos y Pagano, 2010; Santillán, 2012)

En otro orden de cuestiones importantes en esta presentación son las modalidades de contratación. Durante varios años, sobre todo hasta el año 2011, la mayoría de las personas que trabajaban en estos Programas tenían un tipo de contratación inestable para sus educadores. Éstos fueron llamados “contratadxs”, y fueron quienes impulsaron algunos de los cambios en lo que respecta la “estabilidad laboral”. Si bien actualmente conviven esta modalidad con otras más estables como las “Plantas Orgánicas Funcionales” (POF), otros que “titularizaron” los cargos y además los de cargos “interinos”, aunque también otrxs recientemente contratadxs a término y otrxs por fundaciones.

**Abordaje teórico metodológico: el enfoque histórico etnográfico**

Esta ponencia se encuentra particularmente enraizada en una tradición teórico metodológica, mencionada en la introducción, que permite conocer los procesos imbricados que el tema de investigación presenta e historizarlos a partir de la permanencia en el campo, desde la perspectiva de los sujetos, en la lectura de documentos, normativas y análisis teóricos. Particularmente refiero al enfoque histórico etnográfico, a partir del cual pude sumergirme en los sentidos y significaciones que los sujetos hacen de sus prácticas y el contexto, que otros abordajes no llegan a dilucidar (Achilli, 2005; Neufeld, 1996; Rockwell, 2009). De esta manera, dicho abordaje me permitió conocer la complejidad de estos procesos, y dejar de lado un discurso prescriptivo, que otros análisis y la misma implicación subjetiva conlleva. Así mismo, pude conocer estos procesos imbricados a los que hago alusión, en relación a la dinámica de los Programas Socioeducativos, su Junta de Clasificación y sobre las prácticas educativas que allí acontecen.

Por otro lado, y antes de profundizar en este enfoque, es importante destacar la influencia de las teorías críticas de las ciencias sociales, que prosperan a partir de mediados del siglo XX, y que también influyen en la revisión de la disciplina antropológica. Son desde los cuestionamientos al modelo clásico antropológico desde donde distintos teóricos advierten sobre la centralidad de quien investiga, quien también es un sujeto de las culturas, atravesado por aspectos ideológicos y por las relaciones de poder (Menéndez, 2010). Ubico el reconocimiento de esta tensión, no sólo en el enfoque etnográfico que busca reflexionar y hacer objeto de análisis la centralidad de quien investiga como sujeto social, también como una característica propia de las ciencias sociales críticas que buscan luchar contra formas de naturalización y organización de los productos de la historia, contra toda especie de racismo y etnocentrismo sobre el mundo social (Lahire, 2006). También son inspiración del proyecto de investigación que engloba esta ponencia y del enfoque ya presentado.

Como se dijo más arriba, en el abordaje histórico etnográfico es característico la prolongada permanencia en el campo. Por eso, en esta ponencia, esta experiencia de “lo cotidiano” es central y es considerado, tal como lo plantean Rockwell y Ezpeleta (1985), como parte de un entramado histórico, donde los hombres y mujeres se apropian de usos, prácticas y concepciones que son síntesis de relaciones sociales construidas en el pasado. En consecuencia con este razonamiento, este trabajo no es la mera recopilación de un proceso no documentado como el de la creación de la Junta Docente Socioeducativa y las modificaciones a los Programas, sino el resultado de un trabajo sistemático de describir y analizar el proceso de creación de esta Junta vinculada con otros procesos asociados e imbricados, profundamente relacionados con la educación disputada de los sectores populares. Por estos diversos motivos, si bien en el desarrollo del proyecto aquí presentado recurrí a documentos escritos, normativa vigente, publicaciones del boletín oficial, documentos de sindicatos docentes y otros abordados más adelante, sostengo que fue central la perspectiva de los actores para reconstruir la profundidad de los procesos aquí descritos y la elaboración de registros de campo. Por eso, conocer el proceso de creación de la JCDPS desde esta perspectiva resultó vital para esas problemáticas no documentadas, que quería conocer. Debido a que la creación de dicho órgano introdujo debates que tensionaron los sentidos en torno a la educación de los sectores populares: quiénes y cómo debían ingresar a estos cargos, si era necesario tener un título docente para ello, qué lugar tendría el conocimiento sobre los “territorios” a la hora de clasificar a los postulantes, por nombrar algunas de estas tensiones que el proceso de la JCDPS visibilizó y que más adelante desarrollamos.

**Qué es una Junta de Clasificación Docente**

Para entender con mayor profundidad cómo y por qué esta Junta tensiona sentidos sobre lo educativo para los sectores populares, es necesario primero presentar algunas características generales sobre las Juntas de Docentes, qué organizan, qué clasifican.

Durante el trabajo de campo, pude conocer la perspectiva lxs sujetos, sobre todo de quienes están en los Programas desde hace más de 10 años. A partir de estás heterogéneas perspectivas podemos afirmar que la mayoría asume el cambio en torno a la creación del Área Socioeducativa en el Estatuto como la mejor respuesta ante diversos reclamos por las contrataciones. Veremos también que esto trajo discusiones y problemáticas nuevas al rededor en torno a lo educativo, ya que este ente regula cuestiones que hacen a las prácticas cotidianas de los Programas, sino también porque implicó la modificación del Estatuto Docente de la Ciudad, una normativa emblemática e importante dentro del sistema educativo (Batallán, 2007; Doberti y Rigal 2014; Ivanier, et.al., 2004) y para los Programas Socioeducativos, trajo tensiones novedosas.

Doberti y Rigal (2014) sostienen que las Juntas de Clasificación son órganos colegiados de regulación y control de la transparencia de la carrera docente, y que sus funciones son las mismas en la mayoría de las provincias. Básicamente reúnen las siguientes tareas en las siguientes: custodia de los legajos del personal docente; inscripción, clasificación y confección de listados para interinos y suplentes; confección de listados de orden de mérito para los movimientos anuales (traslados, permutas, acrecentamiento y titularización); evaluación de pertinencia de títulos, evaluación de títulos y antecedentes (control de la veracidad de la información); proposición y/o integración de jurados para los concursos de oposición; operativización de los llamados a concurso; resolución de recursos; comunicación de los listados de orden de mérito, de los llamados a concurso y de sus resultados; pronunciamiento sobre pedidos de becas y licencias para perfeccionamiento (Doberti y Rigal, 2014). Sin embargo, más allá de la “transparencia” y “regulación” (Doberti y Rigal, 2014) también plantean que en distintas jurisdicciones existe un malestar con este modo de ingreso a la carrera y acceso a los cargos docentes. Ya que para muchxs, éstos terminan evaluando características “poco meritorias” como la acumulación de antecedentes, la antigüedad docente y los títulos obtenidos (Doberti y Rigal, 2014: 17). Además, otrxs autres que también estudiaron sentidos y contradicciones subyacentes al Estatuto Docente, plantean que la regulación se centra en la calificación de condiciones y aptitudes de lxs docentes, sin discriminar actitudes o conductas profesionales de cada quien. Es decir, adquiere centralidad la clasificación en un sentido burocrático de permanencia y movilidad dentro del sistema, dejando por fuera alguna revisión y reflexión sobre la práctica pedagógica, con un sentido de retroalimentación y perfeccionamiento de esa práctica (Ivanier, et. al., 2004, 45).

A través de conversaciones con diversxs educadorxs pude conocer cómo, más allá de estás cuestiones generales que también hacen a la Junta aquí abordada, aquella que clasifica los Programas Socioeducativos, es además producto de otros procesos que se imbrican con este ordenamiento y regulación más general a todas las Juntas Docentes. Decimos que es posible afirmar esto a partir del trabajo de campo donde pudimos conocer cómo la JCDPS es fruto de una estrategia colectiva consolidada en uno de los sindicatos docentes. Este proceso reúne diversos y complejos intereses, por ejemplo de parte de la gestión de turno también[[2]](#footnote-1).

Desde este gremio la estrategia planteó que sólo mediante “el ingreso al Estatuto” podrían obtener la condiciones legales y legítimas para “lxs contratadxs” de los Programas. Estos incluyen el debido cobro de los 12 meses del año con vacaciones, los aportes jubilatorios, licencias por maternidad, entre varios de los derechos y obligaciones que esta normativa establece. De esta manera, también podrían darle “estabilidad” a la oferta educativa de los programas socioeducativos mediante la creación de un Área específica que se integraría a las existentes (Inicial, Primaria, Secundaria, Artística, Técnica, Adultxs y Adolescentes, Especial, Educación Superior y Servicios Profesionales).

A la luz de estos breves comentarios, que por cuestiones de tiempo no podemos desarrollar más extensamente, concluimos que los Estatutos Docentes ordenan, a veces de manera contradictoria o arbitraria, cuestiones que al estar centradas en lo administrativo, para imprimir “transparencia” y “neutralidad” (Shore, 2010; Trouillot, 2001), de modos no planificados también regulan otras dimensiones relacionadas con lo educativo. Que, para el caso de la JCDPS, se imbrican de manera particular con los procesos de escolarización y la educación de los sectores populares. Más adelante se analizan algunas de estas dimensiones. Primero presentamos tres categorías nodales para su mayor comprensión y profundización, luego haremos un breve abordaje histórico de los Programas y por último planteamos las dimensiones mencionadas que fueron relevadas en el trabajo de campo.

**Una concepción de estado y políticas públicas para pensar la educación**

A continuación presentaremos el marco teórico transversal que orienta esta presentación. Particularmente tomaremos tres categorías centrales, y relacionadas entre sí. Estado, Políticas Públicas y Educación.

Tomo las definiciones de estado de autores contemporáneos del campo de la antropología. Específicamente referimos a Tal Asad (2008), Veena Das y Deborah Poole (2008) y Michel-Rolph Trouillot (2011). Entre las distintos teóricos que abordan, entre ellos consideran los aportes de antropólogos que desde los contextos coloniales cuestionaron el modelo antropológico clásico (Menéndez, 2010). Estos autores que cuestionan el modelo clásico de la disciplina, y además tendieron a enfatizar los procesos de resistencia al estado o bien las formas locales de pluralidad legal, económica y cultural, que marcan a los sujetos como contenidos en, o articulados con, el este más que por la ausencia del mismo (Das y Poole, 2008, 22). Además, en este trabajo tomamos esta concepción de lo estatal, desde la cual problematizan un abordaje estático de este complejo concepto; que además suele aparecer fijado en instituciones. Este sentido, los aportes de Trouillot (2001) sobre el el estado - y sus efectos- son importantes aquí, ya que considera a éste no sólo desde las fijezas institucionales o geográficas, sino más bien como un conjunto de procesos (Trouillot, 2001) observables en prácticas concretas.

Esta concepción es complementaria a la idea de Das y Poole (2008) y Asad (2008) sobre los “márgenes del estado” que en esta presentación hacen al marco teórico para pensar los Programas Socioeducativos como aquellos sitios en los que el derecho estatal y el orden deben ser constantemente reestablecidos (Asad 2008; Das y Poole, 2008). Siguiendo la categoría de estas autoras, decimos que los Programas analizados en este trabajo operan alejados de las oficinas centrales (aunque la idea de los márgenes del estado no refiere a las periferias territoriales nada más) y sobre todo con muchas ambigüedades administrativas y normativas. Sin embargo, por ello no dejan de regular y clasificar, no solo la conducta de las personas, sino que también se entraman dentro del campo estratégico de las relaciones de poder sobre el que intervienen (Foucault, 1991). Estas cuestiones sobre el estado, y a luz del enfoque histórico etnográfico, permiten conocer desde práctica cotidiana de los Programas Socioeducativos sentidos particulares sobre en torno a la educación de los sectores populares.

En relación a esto último, la autora Cris Shore (2010) resalta y analiza en profundidad la importancia del abordaje antropológico de las políticas públicas. Aquí retomamos la idea de que las políticas son una actividad sociocultural (regida por leyes) profundamente inmersa en los procesos sociales cotidianos (Shore, 2010, 24). Aunque las políticas públicas se presenten como formulaciones u órganos estatales “neutrales”, son fenómenos políticos. Y que una vez creadas entran una compleja red de relaciones, cuyas consecuencias son imprevistas e impensadas, también en relación aspectos dinámicos de las biografías personales, intereses políticos y aspectos de los contextos socioeconómicos e históricos más amplios (Shore, 2010). En esta ponencia analizamos cómo estas superposiciones, van dejando huellas en los modos de hacer las políticas, no sólo desde lo retórico de los documentos, sino también desde el quehacer cotidiano, donde las personas hacen uso y desuso de relaciones institucionales y de relaciones personales (Boivin, Heredia y Rosato, 2009; 11).

Desde ésta formulación sobre las políticas, “lo socioeducativo” aparece puede ser abordado como prácticas que intervienen y producen sentidos sobre lo educativo, constituidos por una compleja amalgama de cuestiones.

Por último, y en relación a las categorías que se plantearon con anterioridad, tomo aquí una conceptualización antropológica amplia de la idea de educación, distinguida de la escolaridad. Levinson y Holland (1996) profundizan en el concepto “persona entendida” como un marco teórico para comprender los procesos donde la las visiones locales de la educación, son disputadas por definiciones hegemónicas (como las escuelas modernas). De esta manera, el concepto de “producción cultural de la persona educada” permite conocer el interjuego entre la agencia y la estructura, en un proceso histórico siempre en curso y en una variedad de instituciones educacionales (Levinson y Holland, 1996). Relacionado con este planteo, las investigadoras Ezpeleta y Rockwell (1985) plantean una mirada sobre los procesos de escolaridad que resulta muy pertinente. Las autoras plantean que la normatividad y el control estatal están siempre presentes en las escuelas, pero no determinan totalmente la trama de interacciones entre sujetos o el sentido de las prácticas observables. En realidad cada escuela es producto de una permanente construcción social (Ezpeleta y Rockwell, 1985). Estas conceptualizaciones amplias y conflictivas sobre lo educativo enmarcan teórica-metodológicamente el tema que aquí se trabaja sobre los Programas Socioeducativos y su particular JCDPS y cómo esta plantea novedosas tensiones en torno a la educación de los sectores populares.

**Breve referencia histórica a los Programas**

En esta presentación planteamos a la JCDPS como un analizador, que nos permitó acceder a los debates en torno a la educación de los sectores populares. Durante el trabajo de campo, el acercamiento a esta problemática desde la perspectiva de los sujetos, llevó al curso de la investigación a documentar y sistematizar la historia reciente de estos Programas. Si bien no siempre fueron nombrados como “Socioeducativos”, a los fines de esta investigación y la extensión de este trabajo, se tomará dicho recorte para esta breve construcción histórica. También se tomará como corte temporal el retorno a la democracia en la década del `80.[[3]](#footnote-2)

 En esta investigación decimos que estos Programas surgen en cinco períodos distintos. Decimos que son los más antiguos aquellos creados en la década del ´80 aunque nombrados de otro modo, en el contexto del retorno de la democracia en el país. Luego en la década de los ´90 surgen otra serie de Programas producto de otras preocupaciones, dado el contexto de este momento, donde la profundización de la desigualdad social y educativa era muy preocupante; empieza a aparecer la categoría “inclusión” (Sinisi, 2010) como lineamiento y modo de nombrar las prácticas. Más adelante, con la profundización de las desigualdades y la crisis económica de los años 2000-2001 tiene origen una nueva camada. Luego, se crean en la CABA Programas Socioeducativos cuyos lineamientos se encontraban prefigurados desde la Dirección Nacional de Políticas Socioeducativas. Por último y para cerrar esta periodización, decimos que en el año 2015 las políticas socioeducativas nacionales sufrieron importantes recortes con el cambio de gestión. Entre otras cuestiones, dejaron de estar centralizadas por el estado nacional. En la CABA continuaron gran parte de los programas. Cabe destacar, que el mismo signo político que comienza a gobernar a nivel nacional ese año, ya estaba en la Ciudad desde el año 2008. Entonces, si bien el en año 2015 el cambio a nivel nacional tuvo incidencias para los Programas aquí descritos, para esta jurisdicción no implicó cambios abruptos en la política educativa, más bien presentó continuidades y una profundización del modelo vigente desde el año 2008. Es en este último período, es donde nos encontramos realizando el trabajo de campo para este proyecto. Entendemos ese momento como un “presente historizado” (Neufeld, 1996; Rockwell, 2009) al cual estás etapas previas, lo constituyen también.

Ahora bien, la situación significativa a la que hicimos mención más arriba surge en los últimos de estos períodos. En el año 2011 se sanciona la Ley N°3623 que plantea una reforma al Estatuto del Docente. Se incorpora un Área de Programas Socioeducativos a la oferta educativa escolar permanente y obliga a la creación de esta Junta de Clasificación Docente Socioeducativa. Como dijimos, esto produjo una serie de conflictos y tensiones en torno al ingreso a los espacios de trabajo y en relación a los sentidos de las prácticas educativas que allí se desarrollan, que no quedaron saldadas una vez sancionada la Ley.

**Dimensiones en torno a la educación de los sectores populares: procesos no documentados en relación a la creación y puesta en marcha de la JCDPS**

A continuación analizaremos algunas dimensiones documentadas en el trabajo de campo, que surgen del ejercicio teórico metodológico ya presentado.

Una arista ya mencionada que caracteriza a los programas socioeducativos es la precaria e inestable modalidad de contratación y financiamiento. Esta característica se profundizó a partir del año 2008. Según pude conocer el trabajo de campo esto se debe, entre otras cuestiones, a que muchos programas comenzaron como “proyectos” es decir iniciativas “desde abajo”. Es decir, estuvieron en funcionamiento y luego se publican las resoluciones de creación de dichos “proyectos” como Programas. En el período más reciente es cuando se incrementan las contrataciones, allí surgen en los sindicatos docentes de la CABA agrupaciones de los llamadxs “contratadxs”. Éstos comienzan a disputar su lugar como legítimxs educadores y docentes aunque no realizaran sus tareas en lo que estrictamente se define por escolar. Por eso, los reclamos incluyeron, además de los derechos que el Estatuto Docente reconoce, el reconocimiento de las propuestas como educativas como legítimas y propias del que hacer “docente”, ampliando su definición. La inserción en el campo me permitió conocer cómo este debate es construído como problemática al interior de esta agrupación. Es decir, cómo la estrategia colectiva comienza por un reclamo por los derechos laborales, sin embargo excede esta problemática. Para argumentar la importancia de sus prácticas deben problematizar lo que “lo socioeducativo” tensiona sobre lo legítimamente educativo, y en profunda relación con los procesos de escolarización. En palabras de dos educadoras:

“*Nosotros que laburábamos con los más vulnerables de la sociedad, también los trabajadores eran los más vulnerables. Y los espacios también, los más precarizados, en comedores de organizaciones, no es que el estado ponía lugares. Nosotros los socioeducativos, los que estamos en el área, no todos somos lo que estrictamente se entiende como un docente, por eso siempre hablamos de nuestro reconocimiento. Si bien el estatuto dice que todo es docente, en el artículo 1. Dice que todo es docente, no sólo el que “tiene la tiza frente al pizarrón”, no lo dice así, pero bueno. El que asiste, acompaña. El concepto docente es mucho más grande*”

“*En algún momento tomamos una decisión personal. Yo soy maestra. Puedo ir a trabajar a una escuela, pero cuando me recibí dije: “yo ni en pedo voy a trabajar en una escuela”. Quería ser maestra ¿Dónde voy a trabajar que no sea la escuela? Entonces me fui a trabajar a un lugar en la villa, en un PAEByT con los adolescentes y adultos para ser maestra de primaria. Me fui a trabajar con los pibes en situación de calle”*

Para ambas educadoras, la traducción e interpretación (Shore, 2010) de lo educativo en estas propuestas está, no sólo imbricado con las biografías personas, sino también con un posicionamiento respecto de lo estatal y lo educativo. Es desde este lugar que la educación de los sectores populares comienza a ser disputada en la estrategia colectiva por la “estabilidad laboral”. Ya que, este conflicto en relación a los procesos de escolarización donde “el estado no ponía lugares”, permitió la construcción de propuestas y prácticas - para los sectores populares - que nutren lo educativo de múltiples influencias más allá de “lo escolar”. Tales como, las experiencias de educación popular, el trabajo en cooperativas de trabajo, parroquias, comedores barriales, clubes. Se configura en los Programas una particular la relación entre lo educativo y lo escolar que se vuelve tangible a la luz de este proceso de reclamos.

Esta disputa a la que hacemos mención arriba, se produce no sólo con la gestión de turno y los funcionarios, por el tema de “lxs contratados”, sino también dentro del gremio docente en general. Donde las definiciones de “docente” están en permanente controversia. Por esta razón decimos que para el año 2006, solo un sindicato docente permitía la afiliación de personas con modalidad de contrato ya que no eran estrictamente “docentes”. Entonces, para este caso específico, resultó estratégico la creación de un Área de Programas Socioeducativos en la normativa.

Otra cuestión que registramos a partir de la creación del Área Socioeducativa, es que a pesar de haberse consagrado como estrategia colectiva aquella que finalmente modifica el Estatuto en el año 2011, algunxs planteaban que no era el reconocimiento adecuado. Sostenían que la escuela ya es “social” y que no debería haber un área específicamente “socioeducativa”. Este argumento se sostiene en que además, el surgimiento de una gran cantidad de los Programas estuvo asociado a los contextos de crisis sociales para resolver emergentes, de manera provisoria, no para instalarse definitivamente como área dentro del sistema educativo. Tal es el caso de los programas que atraviesan el Área de Inicial, que se insertan en una problemática mayor que es la falta de Jardines en la Ciudad. Desde este posicionamiento, estos educadores creen que lo que debería haberse dado es la ampliación de la Planta Orgánico Funcional (conocida como la “POF”), no la creación de un Área nueva. De esta otra manera, cada escuela de modo centralizado en la misma dirección pedagógica, podría tener en su haber juegotecas, propuestas artísticas y recreativas los días sábados, orquestas, entre algunas de las propuestas que existen dentro del Área Socioeducativa actualmente. Ésta creación, obstaculiza la articulación pedagógica de los “niveles” tradicionales como Inicial, Primaria y Secundaria, de los Programa Socioeducativos. Y, desde este punto de vista, sujetos a procesos alejados de los reales intereses de los sectores populares por la educación y la escolarización; escindidos de un abordaje más integral que se podría realizar desde las escuelas, si se ampliara la POF.

Otra dimensión que pude documentar en el trabajo de campo sobre lo que “lo socioeducativo” viene a disputar es, lo que sostienen varixs educadores, la centralidad de “lo territorial” en oposición a un “conocimiento ilustrado” (Gallardo 2011, Barna y Gallardo, 2017) en los Programas. Tal es el caso del programa de apoyo escolar que en sus comienzos, en el año 2006, literalmente ganó su espacio de sedes en un barrio de la zona sur de la ciudad. Quienes estaban en estas épocas cuentan que todas las semanas les robaban las sillas y los materiales en el galpón de la Villa 21-24 que les habían asignado para establecerse. Con el tiempo, se instalaron en el barrio. Este tipo de inserción en el “territorio” permitó en algunas sedes, desarrollar un entramado de trabajo en conjunto con organizaciones sociales, reconfigurando los lineamientos del programa. Ésto le da una impronta particular que años más tarde entra en contradicción con las regulaciones de la JCDPS.

Este entramado entre diversos actores y los Programas, es el que durante la puesta en marcha de la JCDPS encuentra limitaciones concretas. Las recientes regulaciones ponen obstáculos para esta modalidad donde lo educativo está muy ligado a lo “territorial”. Esto se debe al tipo de formalización administrativa que adquirieron los Programas. En otras palabras, se debe las regulaciones aparejadas al formal reconocimiento de lxs educadores de los programas como “docentes”. Donde el control y la regulación de la Junta comienza a poner limitaciones para definir de manera autónoma los sentidos sobre lo educativo. Esto se debe principalmente a que, con la clasificación de la JCDPS se imprime un sesgo principalmente administrativo, con ello un sentido estrecho sobre lo escolar. Principalmente, la creación de la Junta limita significativamente la posibilidad de construir equipos de trabajo “por currículum” o “trayectoria”. Más bien, comienza lentamente a operar el criterio de clasificación que tienen todas las Juntas Docentes. Es decir, se elaboran listados, se otorgan puntajes, etc. Lo cual conlleva a cambios que interceden directamente en las prácticas cotidianas. Cambios no planificados, ni buscados por el proceso de legitimación por las tareas educativas allí elaboradas en la estrategia colectiva.

De todas formas, ya planteamos más arriba que el control nunca es total (Rockwell y Ezpeleta, 1985). A saber, pudimos registrar que algunos Programas deciden continuar con los lineamientos internos de trabajo sosteniendo “como pueden” el trabajo más “militante”, recibiendo a lxs nuevxs que llegan a través de la Junta “sólo porque tomaron el cargo” y no por el “compromiso” ni el conocimiento del “territorio”. No obstante, registramos estrategias que posibilitan seleccionar personal acorde a los requisitos históricos de los programas. Éstas incorporaciones implican particulares negociaciones con la Junta de Clasificación para que pueda concursar el “perfil” deseado para el programa, según los sentidos que se vienen describiendo (Gallardo et. al, 2018). Estás estrategias más artesanales y fragmentadas para intentar seleccionar lxs docentes permite, con dificultades, continuar desempeñando sus tareas como lo hacían, a pesar de la “transparencia” de los “actos públicos”.

Otra dimensión que se abre a con la creación de la JCDPS está relacionado con la definición de los “perfiles” correspondiente para la clasificación de dicha Junta. Es decir, la unificación de un criterio por Programa sobre los “títulos habilitantes”. Es decir, la decisión de qué títulos serían pertinentes para las tarea desempeñada en cada lugar. Quienes trabajaron en la construcción de estos listados por “perfiles”, contaron algunas de éstas tensiones. Por ejemplo: hay Programas con el mismo cargo de “tallerista” pero que responden a “funciones” distintas. Es decir, no es lo mismo un tallerista del Programa que trabaja con adolescentes los días sábados, que un programa interministerial de promoción de la salud; aunque ambos cuentan con esa figura. Sin embargo, había que “ponderarlas” u “homologarlas” al Estatuto Docente. Para ello, quienes trabajaron en la Junta durante dicho proceso, sostienen que se tomó “la política del programa” en base a las titulaciones que se requerían. No obstante, el trabajo también artesanal en este caso, plantea algunos dilemas de difícil solución. Tal es el caso, de un programa de pequeña infraestructura, que trabajan con docentes, preceptores y docentes en cuyas escuelas asisten madres y padres adolescentes en la escuela secundaria. En el proceso de estos debates, una de las educadoras fundadoras del Programa, plantea en sus propias palabras esta problemática:

*“Cuando mis compañeros y yo no estemos, ¿quiénes van a ser los que estén? Y, es difícil por que ninguna titulación te asegura un perfil de persona, un perfil de posicionamiento político pedagógico. Entonces se empiezan a armar fórmulas. “Que tenga el título de acá pero con un recorrido de acá””.*

Aparece en esta dimensión vinculada a la definición de los “perfiles” una variable intangible, ya mencionada por otros autores que estudiaron los Estatutos Docentes, relacionada a lo que en diversos programas llaman “posicionamiento pedagógico”. Variable que ningún título específico podría garantizar a la hora de realizar las tareas de ese programa. No obstante, esta discución se da también en el Programa donde trabajan con procesos de alfabetización en las escuelas primarias. Allí, si bien el “perfil” está consolidado que debe ser alguien graduadx del profesorado del Nivel Primario, también registramos debates donde la noción de “posicionamiento” sobre la tarea educativa y las desigualdades, se vuelve central. De manera contradictoria, el mismo argumento es utilizado para justificar el “perfil” de quienes ofrecen apoyo escolar en un Programa. Allí se definen como “educadores sociales”.

Por último, y para cerrar este apartado, diremos que no todas las dimensiones que presentan la puesta en marcha de esta JCDPS activan construcciones y estrategias colectivas. Así como venimos diciendo que este proceso tampoco está librado de conflictos. Para cerrar, diremos que el ordenamiento de los Programas Socioeducativos bajo el Estatuto Docente presentó estás dimensiones sobre la educación de los sectores populares, puestas en discución a partir de la novedosa regulación. Sin embargo, registramos otras discusiones de otro orden.

La “estabilidad” de los Programas no está unívocamente asociada al “compromiso” por problematizar situaciones de desigualdad. O bien, no debe analizarse como un proceso donde esencialmente se destacaron aspectos propositivos sobre la educación al que muchxs evocan cuando describen sus prácticas. Por lo contrario, se producen y reproducen situaciones propias del uso de esta normativa. Particularmente referimos al uso de las licencias que habilita el Estatuto. En diversos Programas surge una dificultad con las reiteradas ausencias de los integrantes de los equipos docente, especialmente a partir del “artículo 70-T”. Esta categoría es utilizada para referir al apartado donde se estipulan las “licencias especiales, extraordinarias, justificaciones y franquicias que incluyen hasta seis días por año calendario, y no más de dos días por mes, continuos o discontinuos” (Estatuto del Docente, 2019). Esta licencia corta, para el caso de los Programas Socioeducativos, es muy difícilmente reemplazable a través del “acto público” debido a lo específico de sus prácticas, la zona periférica de las sedes de los Programas. Por lo tanto, es visto por algunas personas como una cuestión administrativa que obstaculiza la práctica educativa. Y el control de parte de las coordinaciones de dichas licencias, es mal visto.

**Cierre**

A modo de cierre diremos que el abordaje histórico etnográfico nos permitió documentar procesos imbricados en los Programas Socioeducativos, especialmente a partir de la creación de la JCDPS. Y es a partir de esto que pudimos analizar cómo el estado es observable en prácticas concretas, aún en las cuestiones más ambiguas y conflictivas como la construcción de “perfiles” para los listados de la Junta y la creación de un Área novedosa. En la práctica cotidiana de la puesta en marcha de estás regulaciones, se introducen debates que vuelven más tangibles cómo cotidianamente se define y redefine dónde y quiénes deben intervenir en la educación de los sectores más atravesados por la desigualdad social, desde las políticas públicas. Y que, para este tipo de Programas se encuentra particularmente entrelazado con procesos colectivos de discución sobre los lineamientos de las mismas. Por último, vimos como estas significaciones colectivas, pero también subjetivas, comprenden los procesos de escolarización desde conceptualizaciones dinámicas y en disputa sobre la educación. Que a su vez, son amplios y que también actualiza sentidos históricos sobre la educación de los sectores populares.

**Bibliografía**

ACHILLI, E. (2005). “Investigar en antropología social”. Laborde Editor, Rosario.

ASAD, T (2008) ¿Dónde están los márgenes del estado? Cuadernos de Antropología Social Nº 27

BARNA, A y GALLARDO, S (2017) “Operadores sociales” y “promotoras educativas”: renovadas figuras en (re) configuraciones contemporáneas en la gestión estatal de la infancia de sectores subalternos. En: Novaro, G.; Santillán, L, Padawer, A. y Cerletti, L (eds.) Experiencias formativas, procesos de identificación y regulación social de la infancia. Buenos Aires: Biblos

BATALLÁN, G (2007) Docentes de Infancia, Paidós, Buenos Aires.

BOIVIN, M; Rosato,A; Heredia, B (2009). Política, instituciones y gobierno: abordajes y perspectivas antropológicas sobre el hacer política. Buenos Aires: GIAPER / Antropofagia.

BOURDIEU, P. y WACQUANT, L. (2008). Una invitación a la sociología reflexiva, Siglo XXI Editores, Argentina.

CERLETTI, L (2008) Educación y (des) igualdad: un análisis del Programa Integral para la Igualdad Educativa desde la investigación etnográfica. RUNA, Archivo para las ciencias del hombre. No 28. Instituto de Ciencias Antropológicas de la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires

DAS, D y POOLE, D (2008) El estado y sus márgenes. Etnografías comparadas ,Cuadernos de Antropología Social Nº 27

DOBERTI J y RIGAL, J (2014) Las Juntas de Clasificación: Características y Funcionamiento. Área de Investigación y Evaluación de Programas Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa (DiNIECE)

DUSCHATZKY, S y SZTULWARK, D (2011) Imágenes de lo no escolar en la escuela y más allá,Buenos Aires, Paidós

ESTATUTO DEL DOCENTE (2019) Ordenanza N°40.593 y sus modificaciones – reglamentada por Decreto N° 611/86 y sus modificaciones. Gerencia Operativa de Recursos Humanos Docentes.

FINNEGAN, SERULNIKOV Y PAGANO (2014) “Las contribuciones de las políticas socioeducativas para el nivel secundario”. Área de Investigación y Evaluación de Programas Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa (DiNIECE)

FOUCAULT, M. (1991) “La gubernamentalidad.” En Espacios de poder. Madrid, España: La Piqueta.

GALLARDO, S (2011) “Entre la ‘deserción’ y la ‘inclusión’: acerca de un campo de intervención estatal sobre trayectorias escolares infantiles”. Ponencia presentada en las Terceras Jornadas de Antropología Social del Centro. Facultad de Ciencias Sociales de Olavarría, Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires. Olavarría, Argentina.

GALLARDO, S, BILINKIS, M, SOTO, F, BARNA, (2018) “El desafío del trabajo etnográfico con políticas educativas en contextos de transformación: entre los acervos documentales estatales y las apropiaciones locales actuales”. Córdoba, Argentina. Red de Investigación en Antropología y Educación

IVANIER, JAIMOVICH, MIGLIAVACCA, PASMANIK, SAFORCADA (2004) ¿Qué regulan los Estatutos Docentes? Trabajadores de la educación, relaciones sociales y normativa. Buenos Aires: Centro Cultural de la Cooperación, 2004. Cuaderno de Trabajo, n.46.

LAHIRE, B (2006) El espíritu sociológico. Editorial Manantial.

MENÉNDEZ, E (2010) La parte negada de la cultura. Relativismo, diferencias y racismo. Editorial Prohistoria, Buenos Aires.

MONTESINOS, M.P (2010) “Las políticas sociales y el lugar de la educación. Notas para una reflexión sobre continuidades y rupturas en el ciclo 2003-2009” en NEUFELD, M.R (comp.) Políticas sociales y educativas, entre dos épocas. Abordajes etnográfico-históricos de la relación entre sujetos y Estado. Ediciones de la Facultad de Filosofía y Letras. En prensa.

MONTESINOS, M. P. y PAGANO, A. (2010) “Chicos y chicas en situación de calle y procesos de democratización educativa”. Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud (Vol. 8 no. 1 ene-jun 2010) Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud alianza de la Universidad de Manizales y el CINDE. Manizales

NEUFELD, M.R (1996) Acerca de antropología social e historia: una mirada desde la antropología de la educación. Cuadernos del Instituto Nacional de Antropología No.17,

ROCKWELL, E y EZPELETA, J (1985) “Escuela y clases subalternas”; en Educación y clases subalternas en América Latina, IPN – DIE, México

ROCKWELL, E. (1995) “De Huellas, bardas y veredas: una historia cotidiana en la escuela”. En: La escuela cotidiana. Fondo de Cultura Económica. México, 1995

ROCKWELL, E. (2009) “La experiencia etnográfica. Historia y cultura en procesos educativos”. Paidós, Buenos Aires

SANTILLÁN, L (2012) Infancia, trayectorias educativas y desigualdad. Editorial Biblos, Buenos Aires, Argentina.

SHORE, C. (2010) La antropología y el estudio de la política pública: reflexiones sobre la “formulación” de las políticas”. Antípoda, 10.

SINISI, L (2010) Integración o Inclusión escolar: ¿un cambio de paradigma? Boletín de Antropología y Educación, No 01.

TROUILLOT, M. (2001). The Anthropology of the State in the Age of Globalization: Close Encounters of the Deceptive Kind. Current Anthropology, 42

1. Descripciones de los Programas en <https://www.buenosaires.gob.ar/educacion/escuelaabierta> [↑](#footnote-ref-0)
2. Al año siguiente de la Ley N°3623, se modificó sustancialmente el sistema de las Juntas de Clasificación Docentes en toda la Ciudad. Si bien se intentó la disolución de las mismas y reemplazarlas por una Dirección de Clasificación Docente integrada exclusivamente por funcionarios del ejecutivo, perdieron significativamente autonomía. Deja menos margen de definición en las decisiones políticas vinculadas a la educación, que las autoridades de las Juntas podían tomar. Además se “informatiza” todo el sistema de clasificación docente, entre otras cuestiones. Si bien esta problemática excede las dimensiones de esta ponencia, es parte de la problemática aquí analizada. Y permite observar el lugar de poder y/o resistencia que pueden tener los órganos de las Juntas de Clasificación Docente. [↑](#footnote-ref-1)
3. No será abordado en esta temática, sin embargo es importante señalar que “lo socioeducativo” debe ser analizado y conceptualizado más allá de la órbita del Ministerio de Educación. Y además de considerar otras dependencias, se deben estudiar las múltiples instituciones, formaciones y prácticas, por nombrar algunas, que disputan “lo socioeducativo”. Por ejemplo Programas del Ministerio de Desarrollo Humano y Hábitat del GCBA, fuertemente asociado a las políticas para la niñez y las infancias. [↑](#footnote-ref-2)