

**Tensiones sobre la educación de los sectores populares: los programas socioeducativos de la ciudad de buenos aires y su junta de clasificación docente**

**Tensions on the education of the popular sectors: the socio-educational programs of the city of buenos aires and its teacher classification board**

María Florencia Soto<sup>1</sup>

**Resumen**

Desde hace un tiempo prolongado los Programas Socioeducativos forman parte de la agenda de las políticas públicas en nuestro país. Sus propuestas son variadas y suelen intervenir en la educación de los sectores con más obstáculos para acceder al derecho a la educación. En este artículo se analizan recientes normativas y transformaciones que atraviesan a estos programas - en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires- las cuales regularizaron el trabajo y las prácticas docentes de estos programas. Se documentan debates que surgieron al calor de la lucha del colectivo docente respecto de estas normativas que modificaron el Estatuto del Docente. Se registran potentes discusiones en torno a la educación de los sectores populares, debates sobre los sentidos político-pedagógicos de estas propuestas y la regulación laboral.

Se describen y analizan los Programas y su Junta desde una perspectiva antropológica, se ponen de manifiesto tensiones que se producen en el proceso de regulación de este órgano, que si bien introduce importantes avances en el campo de los derechos laborales de quienes trabajan en los programas, a la vez, genera tensiones sobre los históricos sentidos respecto de la educación y el quehacer pedagógico llevado a cabo en las propuestas socioeducativas. En relación a esto, el recorrido del artículo permite conocer, a la luz de esta experiencia, cómo desde ámbitos estatales, íntimos y colectivos, se politiza el debate sobre la educación en contextos de desigualdad. Debates que cobran nuevos significados con los efectos de la crisis por la pandemia del Covid-19

**Palabras clave:** socioeducativo; junta de clasificación; política pública

**Abstract**

Socio-educational Programs have been part of the public policy agenda in our country for a long time. Their proposals are varied and mostly intervene on the education of the most disadvantaged sectors. This article analyzes recent regulations and transformations that these programs are going through, that took place at the City of Buenos Aires, changes that intervened the work and teaching practices in these programs. In this article we document the debates that arose in the heat of the struggle of the teaching community regarding these regulations that modified the Teacher's Statute. These are powerful discussions around the education of the popular sectors, the

political-pedagogical meanings of these proposals and the labor regulation that was recently introduced.

From an anthropological perspective, we describe and analyze Socio-educational Programs and their Teaching Board. This documentation reveals tensions that occur through the regulation process of this Board. Regulations that, despite the important advances in the field of labor rights of socio-educational workers, at the same time, produces tensions on the historical purposes towards education and pedagogical practices that are carried out at these programs. In relation to this, we were able to witness how the debate on education in contexts of inequality is politicized from the perspectives of collective and intimate groups, which are part of the public policies sphere. Debates that take on new meanings with the effects of the crisis due to the Covid-19 pandemic

**Keywords:** socio-educational; teaching board; public policies

*Recepción: 01/03/2022*

*Evaluación 1: 12/05/2022*

*Evaluación 2: 05/04/2022*

*Aceptación: 30/05/2022*

## **Introducción**

En este artículo discutiremos algunos de los resultados de una investigación, la cual se financió con la Beca Estímulo a las Vocaciones Científicas del Consejo Interuniversitario Nacional, a su vez, se encuentra enmarcado en dos equipos colectivos de investigación<sup>1</sup>, y que culminó en una tesis de obtención del título para la Licenciatura en Antropología Social. La misma está centrada en los significados relativos a la educación y escolarización que se ponen en juego en los Programas Socioeducativos de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, recuperando fundamentalmente los sentidos sobre “lo socioeducativo” que se disputan en ellos, a partir de una novedosa regulación que establece la incorporación al Estatuto Docente y, en consecuencia, la creación de la Junta de Clasificación Docente de Programas Socioeducativos. En la puesta en marcha de esta Junta, prosperaron debates, que vuelven más visibles algunas discusiones respecto a la educación de los sectores populares y los sentidos de las prácticas docentes en dichas propuestas. En el marco de esto, aquí abordaremos específicamente las tensiones que se producen en torno al proceso de clasificación docente, dentro de las tareas que la Junta en cuestión debe organizar. Estos debates analizados en el artículo permiten vislumbrar debates en torno a los sentidos en torno a las profesiones evaluadas como “socioeducativas”, permiten conocer profundos debates sobre la educación de los sectores populares.

Resulta imprescindible mencionar el atravesamiento de la pandemia del COVID-19 en el contexto actual. Si bien la investigación aquí presentada se llevó a cabo en un período previo a la pandemia mundial, los resultados del proceso documentado son insumos relevantes para pensar las prácticas docentes en contextos de adversidad y con sectores cuyos procesos de escolarización se encuentran obstaculizados por la desigualdad social. En otras palabras, las prácticas y debates docentes que en este artículo se documentan y analizan, permiten trazar algunas líneas de continuidad sobre los debates acontecidos durante el contexto de aislamiento. Tales como la creatividad de las prácticas, las estrategias artesanales que llevaron adelante los y las docentes para garantizar la continuidad de los procesos educativos, pero sobre todo: la entrada al debate público sobre los escenarios donde lo educativo sucede más allá de los edificios y formatos tradicionalmente escolares. En la Argentina, los espacios, roles y formatos de lo escolar se llevaron al plano de lo íntimo, lo familiar y lo comunitario ocuparon un rol significativo en el sostenimiento de la vida y el contacto con las instituciones (Montesinos, et al., 2021)

---

<sup>1</sup> Proyecto de Investigación Científica y Tecnológica “Experiencias formativas y responsabilidades respecto a la educación y el cuidado infantil. Obligaciones y prácticas sociales de y en torno a los niños y las niñas en las redefiniciones sobre lo público y lo privado” 2018-2021, dirigido por Dr. Laura Santillán y co-dirigido por Dr. Laura Cerletti. Y el Proyecto de la Universidad de Buenos Aires, Secretaría de Ciencia y Técnica “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” 2018-2021, dirigido por Dr. Laura Santillán y co-dirigido por Dr. Laura Cerletti.

El cierre de la investigación que aquí se presenta fue atravesado personal y profesionalmente por la crisis mundial generada por la pandemia. Esta irrupción trastocó el hábito de la escritura, la aproximación a la temática abordada y, de alguna manera interpeló los resultados a los que arribamos durante la investigación, antes de este suceso tan inédito. Si bien este trabajo no presenta una reflexión en profundidad sobre los efectos de la pandemia, es importante señalar que fue producido luego de la llegada de ésta. Este artículo es un aporte, un antecedente no planificado, sobre cómo las prácticas educativas de los docentes de los programas socioeducativos (desde hace un tiempo atrás) disputan formatos históricamente escolares para la educación y específicamente para los sectores populares, antes de que la tradicional dicotomía de la educación pública se trasladara hacia los hogares y las organizaciones comunitarias intervengan tan centralmente para el sostenimiento de la escolaridad, tal como sucedió durante los años 2020 y 2021 (en la jurisdicción estudiada).

## **Los Programas Socioeducativos en la Ciudad de Buenos Aires.**

### **Breve presentación de los programas socioeducativos en el contexto de la investigación**

Tomados en conjunto, como se desarrollará en el artículo, los Programas Socioeducativos son propuestas muy diversas entre sí del Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires. Se ubican en el organigrama de la Subsecretaría de Coordinación Pedagógica y Equidad Educativa y dentro de la Dirección General de Escuela Abierta. Abarcan las áreas de inicial, primaria, secundaria, contextos de privación de libertad, de educación permanente de jóvenes y adultos. Contemplan múltiples actividades educativas las cuales incluyen proyectos vinculados a la alfabetización, orquestas musicales, actividades recreativas, la enseñanza de ajedrez o teatro en la escuela, por mencionar algunas.

Empíricamente este artículo refiere a la indagación histórico-etnográfica realizada en el marco de una investigación de antropología social; la cual consta de distintas etapas, y con diversos grados de profundización del trabajo de campo. Estos momentos van desde el año 2014 hasta el 2019, años donde se realizaron observaciones participantes, entrevistas estructuradas y semi estructuradas en algunos Programas Socioeducativos y reuniones de delegadxs de un sindicato docente. Particularmente enraizada en una tradición teórico-metodológica que me permitió conocer los procesos imbricados que este tema de investigación presenta e historizarlos a partir de la permanencia en el campo, desde la perspectiva de los sujetos, en el cruce con la lectura de documentos, normativas y análisis teóricos. Desde el enfoque histórico etnográfico pudimos sumergirnos en los sentidos y significaciones que los sujetos hacen de sus prácticas y el contexto, que otros abordajes no llegan a dilucidar (Achilli, 2005; Guber, 2013; Neufeld, 1997; Restrepo, 2018; Rockwell, 2009).

El trabajo de campo se focalizó en propuestas orientadas a niños y niñas de Nivel Primario tales como el Programa Maestro+Maestro y Programa de Red de Apoyo para la Escolaridad, por otro lado en reuniones y entrevistas a delegados y delegadas, y otros referentes, de un sindicato docente de la Ciudad quienes eran trabajadores de estos Programas y otros como Centros Infantiles, Centros de Primera Infancia, Programa de Alfabetización, Educación Básica y Trabajo y Puentes Escolares. Estas propuestas mencionadas, en su mayoría, se llevan a cabo en el sur de la Ciudad, donde residen las villas más grandes y los sectores más desfavorecidos por la desigualdad. Como veremos más adelante, estas condiciones materiales donde se emplazan las propuestas educativas son significativas para lo que allí se hace y por lo tanto, para la investigación también.

El artículo está organizado en dos ejes de análisis. El primero describe analíticamente (Rockwell, 2009) los Programas Socioeducativos, su historia y surgimiento de la Junta de Clasificación Docente. La segunda, analiza las tensiones que se producen en el proceso de regulación de este órgano respecto de las tareas educativas de los y las docentes. Es nuestra hipótesis que el proceso de regulación de la Junta de Clasificación, en paralelo introduce importantes avances en el campo de los derechos laborales de quienes trabajan en los programas, a la vez, produce paradojas al cercenar sentidos históricos sobre la educación y el quehacer pedagógico llevado a cabo en las propuestas socioeducativas. Contradicciones, a las cuales los mismos trabajadores responden e interpelan desde sus prácticas cotidianas.

### **Una perspectiva local sobre qué son y que hacen los Programas Socioeducativos**

Uno de los resultados de la investigación que se presenta en este artículo tuvo que ver con la posibilidad de documentar la diversidad de propuestas que suceden en los Programas Socioeducativos. Por cuestiones de extensión, describiremos algunas de éstas de manera sintética. Las propuestas en el marco de los programas mencionados, no siempre ocurren dentro de los edificios tradicionalmente destinados para la escolarización. Tal es el caso de aquellos que trabajan con los procesos de finalización de la escuela primaria y secundaria, y también aquellos que se emplazan en contextos de encierro<sup>2</sup>, o en la revinculación con la escolaridad a niños y niñas en situación de calle, como los que ofrecen distintas modalidades de apoyo escolar. Los Programas cuyas actividades no se realizan en los edificios de las escuelas son diversos. A veces las propuestas se despliegan por fuera de éstas, pero los sentidos y prácticas se referencian en las instituciones escolares (Montesinos, 2010; Santillán, 2012). En ocasiones las tareas tienen lugar diariamente en las escuelas, dentro del horario y pautas escolares y en otras se realizan en oficinas externas o en edificios comunitarios, bibliotecas, juegotecas, clubes, etc.

---

<sup>2</sup> Educación en contextos de encierro: cárceles, centros socioeducativos cerrados para adolescentes y jóvenes acusados de la comisión de delitos y centros de tratamiento de adicciones cerrados o de contención acentuada.

Desde las prácticas y desde la perspectiva de los y las docentes de los Programas Socioeducativos, se tensionan procesos históricamente vinculados a la escolarización, así como otras complejas cuestiones ligadas a la intervención estatal en los sectores populares (Gallardo, 2015). El trabajo de campo nos permitió conocer, desde la escala de la vida cotidiana, cómo es que se tensionan o resignifican estos aspectos. Una dimensión recurrente, que aquí tomaremos como elemento constitutivo de los Programas, y como se verá con mayor profundidad en el segundo apartado, es la cuestión en torno a lo educativo en “territorio” y cómo se pone en juego allí lo escolar y lo político. Diremos más adelante por qué esta dimensión entra en conflicto con el proceso de creación y puesta en marcha de la Junta de Clasificación trabajado aquí.

Durante el trabajo de campo pudimos conocer diferentes espacios donde se emplazan los programas. Allí observamos que la disposición del espacio, la distribución de los útiles, la presencia de elementos típicamente escolares, pero también de otros elementos más ligados a proyectos políticos locales conforman sus versátiles espacialidades. Se caracterizan por confluir lógicas típicamente escolares con otras más cercanas a las tradiciones de la alfabetización, educación popular y pedagogía social. Además, en reiteradas oportunidades vimos cómo los lugares donde la práctica educativa se lleva adelante las luchas políticas de la comunidad se hacen presentes en los proyectos pedagógicos, en las paredes (con afiches y consignas) en el marco de comedores, cocinas, bibliotecas, gimnasios, cooperativas de vivienda, otras dependencias del estado que no pertenecen al Ministerio de Educación (Ministerio de Desarrollo Social, por ejemplo). La distribución del espacio-tiempo suele ser distinta a la típicamente escolar: las personas que asisten a los programas suelen sentarse en ronda, y en mesas grandes de trabajo, se le dedica una buena parte del tiempo a jugar, a escuchar los relatos de los niños y niñas, y escucharles en caso de que traigan consigo alguna angustia, preocupación o noticia para compartir. El horario de llegada es flexible y cuando los y las más pequeñas son acompañadas por alguna persona mayor, éstas a veces ingresan a los espacios, saludan y se quedan conversando con las y los educadores. Convienen bibliotecas con afiches de denuncia por el asesinato de algún joven del barrio por causas injustas, los útiles se comparten pero se intenta que cada niño, niña, adolescente o adulto tenga espacio para su singularidad (Azurmendi et.al, 2005; Montesinos y Pagano, 2010; Batista y Monzani, 2002). Los proyectos y propuestas tienen improntas específicas de acuerdo a la conformación de los equipos, el anclaje institucional territorial y el programa que se trate (Meo y Milsten, 2016). En síntesis, la experiencia escolar (Rockwell, 2009) que registramos en las dinámicas espaciales de alguno de los Programas Socioeducativos, nos da “pistas” sobre lo educativo, en tanto “socioeducativo” allí.

En el proceso de investigación notamos progresivamente que la complejidad de las tareas y propuestas que reúnen los Programas Socioeducativos, desde el punto de vista de las y los docentes, podría ser explicada a partir de sus prácticas y de las elecciones tomadas en su trayectoria personal y profesional. En los relatos de las y los docentes “socioeducativos”, al dar

cuenta de sus prácticas al describir sus tareas diarias, “rebasan” las fronteras de aquello unívocamente ligado a lo escolar (Cerletti, 2014). En conversaciones durante el trabajo de campo, destacaron enfáticamente otras formaciones y experiencias en sus trayectorias las cuales, desde su perspectiva, resultaban significativas a la hora de desempeñarse en los programas socioeducativos. A la vez, quienes sí tienen como formación de base la profesión docente, resaltaron en sus biografías personales el momento, como una decisión, de trabajar en estos espacios “socioeducativos”, aun existiendo la posibilidad de acceder a otros puestos de trabajo con mejores condiciones en cuanto a los derechos laborales (salario, estabilidad, etc). Esta decisión aparece ligada a las características que tienen las prácticas educativas que allí se dan, las cuales son identificadas diferencialmente de las tareas formativas de las escuelas.

La principal diferenciación que mencionan sus educadores está vinculada con una orientación de los Programas a intervenir -y transformar- la educación de los sectores más “vulnerables”. Ligado a ciertos modos de llevarlo a cabo que son distintos a los que ya conocen del entorno escolar. Según registramos, allí se dan las condiciones pedagógicas para la educación de estos sectores, condiciones entendidas como la posibilidad de formular cierto tipo de proyectos, posibilidad de trabajar junto con diversos actores no tradicionalmente escolares, así como orientar y explicitar las prácticas en el marco de iniciativas políticas a cargo de movimientos sociales y/u organizaciones sociales. También los y las docentes destacan la relación cotidiana y próxima con las familias, niños, niñas, adolescentes y adultos, y la oportunidad de diseñar contenidos vinculados con los escolares y otros, diseñados a partir de los contextos locales y de las problemáticas detectadas en las sedes, los programas y los equipos de trabajo.

Además de las características que venimos presentado, cuando nos introducimos a las condiciones de trabajo, una cuestión sumamente relevante que es necesario destacar de los Programas Socioeducativos, es que, históricamente los y las docentes de estos Programas eran contratados por cortos períodos de tiempo, sin poder acceder a los derechos correspondientes al trabajo docente. Las contrataciones duraban 10 meses, perdiendo el ingreso durante los meses de receso escolar de verano y tenían, según registramos en la investigación, salarios muy bajos los cuales además se cobraban de maneras irregulares. Estas cuestiones, son relevantes para describir las propuestas. Al respecto de estas condiciones laborales y los efectos que tenía en la legitimación como docentes, un referente de un sindicato docente, dice:

“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” (Docente de Programa Socioeducativo, referente el Área Socioeducativa, 2014).

Este testimonio da cuenta de las características de los Programas, pero también de las condiciones materiales en las cuales se llevan a cabo. Sobre todo, resalta la poca legitimidad que tenían como docentes por estar periféricos al Estatuto Docente, el cual regula el trabajo de esa profesión.

En relación a las condiciones pedagógicas, en la investigación también documentamos -desde una perspectiva de análisis centrada en lo gremial- un conflicto con estas directrices del trabajo: la necesidad de que la práctica que tiene lugar dentro de un Programa Socioeducativo sea reconocida como “educativa” aun cuando no sea necesariamente “escolar”; y que el trabajo que se realiza sea reconocido bajo la nominación de docencia, aun cuando no sea el ejercicio clásico de ser docente. Esto implica también el debido reconocimiento de los programas dentro de la educación escolar, cuestión que en los últimos años comenzó a suceder, elemento central de la historia reciente de estos Programas ya que significó un importante reconocimiento de sus derechos laborales (Autor, 2019; 2021)

Es así que, aproximadamente en el año 2006, surge el colectivo docente sindicalizado con el objetivo de organizarse como trabajadores de la educación, desde su especialidad “socioeducativa”, para que sea reconocida su labor como docente, y por ende gozar de todos los derechos correspondientes. El reclamo político, implicó este movimiento discursivo de reconocimiento de derechos, adquirir de un marco que no tenían (Lahire, 2006) nuevo para explicar el trabajo educativo, pero también de legitimación de sus prácticas. Como corolario de este proceso de lucha, en el año 2010 se aprueba la Ley N°3623, que establece la creación de un Área de Programas Socioeducativos y la creación de una Junta Docente Ad-Hoc, órgano de regulación docente que tensiona sentidos sobre las prácticas “socioeducativas”. A grandes rasgos, esto se debe a que la Junta dirime a través de listados y puntajes, quiénes y por qué accederían a estos cargos docentes, una vez que fueron incluidos y reconocidos dentro de la estructura permanente del Estatuto Docente como un área específica: el Área Socioeducativa. Esta conquista, presentó novedosos conflictos al interior del colectivo de docentes socioeducativos, conflictos que serán analizados en el apartado II.

El proceso de lucha sobre los derechos de los trabajadores y trabajadoras y la estrategia sindical, permitió que proliferaran discusiones sobre los sentidos de la educación y las prácticas educativas en los Programas Socioeducativos. Estas discusiones, tienen como resultado estas normativas novedosas que conllevó una sistematización respecto a qué hacen en los Programas Socioeducativos, tareas que en su momento no estaban muy registradas desde el gremio docente.

La problemática contractual de las y los docentes en los Programas, para muchos de ellos, está asociada con el lugar periférico, poco relevante en términos de presupuesto y prioridad que sostienen les otorga el Ministerio de Educación como propuestas en el Sistema Educativo de la CABA. Según entendemos, esta característica propia de estos programas debe ser entendida no sólo por la ubicación geográfica en la periferia -ya que la mayoría tiene sus sedes en los barrios del

sur de la ciudad-, sino más bien como plantea Asad (2008), en los márgenes del estado. Desde esta conceptualización, los Programas Socioeducativos pueden ser entendidos como aquellas experiencias en las que el derecho estatal y el orden deben ser constantemente reestablecidos (Asad, 2008; Das y Poole, 2008), ya que los programas operan alejados de las oficinas centrales, redefiniendo concepciones históricas sobre la territorialidad, el estado y las escuelas, con frecuencia presentan ambigüedades administrativas y normativas. Sin embargo, a pesar de operar desde estos márgenes, no dejan de regular y clasificar (Asad, 2008) en qué lugares y con qué propuestas se define la experiencia escolar como aquella por excelencia educativa para la población. Experiencia históricamente ligada a la construcción del estado nación, la educación de las masas y, con el tiempo, construida como derecho. Derecho que, en este caso con la creación de la Junta de Clasificación Docente de Programas Socioeducativos, clasifica a quiénes estarían en condiciones de involucrarse en la educación de los sectores “más vulnerables de la sociedad” para garantizarlo.

Desde la estrategia gremial que aquí se analiza decimos que, a partir de las reivindicaciones por las condiciones laborales, se pone en marcha un proceso que pone en cuestión el carácter marginal y periférico de lo estatal en los Programas. Cuando éstos comienzan a pertenecer a la órbita del Estatuto Docente, las definiciones del orden de lo estatal para la educación de los sectores populares que ellos y ellas mismas planteaban sobre sus tareas y propuestas, comienza a tomar nuevos rumbos, más alejados de la idea de margen (Asad 2008; Das y Poole, 2008). Es decir, no deja de haber clasificación y regulación, mas los efectos de estado (Trouillot, 2001) que se producen a partir de este suceso, incorporan nuevas vertientes en torno a lo tradicionalmente escolar. Desde estos planteos gremiales, se hace oficial la necesidad del colectivo de incorporarlos a la propuesta estable del Sistema. Los y las docentes históricamente contratados comienzan a titularizar sus cargos<sup>3</sup> y “lo socioeducativo” comienza a permear en las escuelas desde propuestas más protagónicas en el transcurrir de la vida cotidiana.

Como fue mencionado con anterioridad, ser docente socioeducativo es definido como parte de las “decisiones personales” dentro de un recorrido profesional. Durante la investigación registramos la relevancia que tiene la intersección entre las decisiones personales y lo que un Programa Socioeducativo propone como experiencia educativa. Hay una relación entre lo personal y el

---

<sup>3</sup> La expresión “titularizar un cargo docente” corresponde a la máxima modalidad de estabilidad en un cargo que se puede tener. La figura anterior, la de “interino”, es una figura que supuestamente, dura un tiempo determinado. Por lo general, esta transición lleva muchos años antes de que un docente pueda efectivamente ser “titular” del cargo que está ejerciendo. Para el caso de los Programas Socioeducativos, esto cobró un significado político relevante porque estuvo involucrado en las negociaciones con lxs funcionarios, el hecho de ir otorgando esta máxima estabilidad, a lxs docentes de los Programas, una vez modificado el Estatuto. Figura legal que ahora sí les permitía entrar en los reconocimientos (administrativos en este caso) que lxs docentes tienen, a través de esta normativa.

posicionamiento político pedagógico de las propuestas: lo que hace, cómo y por qué se hace allí en torno a la educación de los sectores populares a pesar de la precariedad laboral y de la cuestionada legitimidad de sus prácticas de enseñanza por el resto del gremio en general.

## **Los Programas Socioeducativos y la Junta de Clasificación Docente**

### **Entre lo administrativo y la educación**

Dada la baja regulación en los Programas Socioeducativos, durante muchos años estuvieron atravesados por una dinámica de trabajo con cierta autonomía para decidir sobre los sentidos educativos de sus propuestas, a pesar de la compleja precariedad e inestabilidad laboral. Cuestión que se vio significativamente modificada con la modificación del Estatuto Docente, el reconocimiento de los Programas en el mismo, y la creación de una Junta de Clasificación específica para éstos. Antes de ingresar de lleno al análisis respecto de los nuevos conflictos y tensiones que esto trajo, resulta necesario dejar en claro algunas cuestiones generales que hacen al funcionamiento de las Juntas de Clasificación Docentes y los Estatutos. De modo contrario, sin este marco previo, algunas de las discusiones registradas no se lograrían comprender en su totalidad.

Quienes trabajan hace muchos años en Programas Socioeducativos, afirman que la creación de esta Junta surge principalmente para dar respuesta al malestar que generaba la inestabilidad por las condiciones de contratación y porque esto también producía la imposibilidad de sostener y planificar los procesos educativos para los cuales están orientados. Esta respuesta trajo interrogantes y problemáticas nuevas. La Junta de Clasificación no sólo regula cuestiones cotidianas de los Programas, también implicó la modificación del Estatuto Docente de la Ciudad<sup>4</sup>, una normativa emblemática e importante dentro del sistema educativo (Batallán, 2007; Doberti y Rigal 2014; Ivanier, et.al., 2004). Mediante esta vía, se consigue dar estabilidad y garantizar

---

<sup>4</sup> El Estatuto Docente de la Ciudad de Buenos Aires estuvo precedido por la Ley Nº 14.473/58, que de algún modo continúa siendo pilar de esta normativa, como marco de regulación del trabajo de maestros y profesores en la Argentina hasta la actualidad, pero también vigente desde las ideas que pregona como norma que regula a los trabajadores de la educación. En los períodos intermitentes entre dictaduras hay antecedentes significativos aún desde cuando no existían las regulaciones en torno al trabajo docente. Tales como la Liga Nacional de Maestros y la Confederación de Maestros y la Ley de Asociaciones Profesionales sancionada en 1945, como normativa laboral preexistente (Perazza, 2015). Durante la dictadura, en la Ciudad se sanciona el Estatuto del Docente Municipal en el cual tiene mayor injerencia del Poder Ejecutivo en las Juntas de Clasificación y en los cargos de ascenso. Con el retorno de la democracia, se vuelve a modificar esta normativa, específicamente en la intervención arbitraria del Poder Ejecutivo en las Juntas. A partir de este momento hay mayor autonomía a las Juntas, que serán elegidas por procesos electorales (Batallán, 2007). También, establece las tareas y objetivos de las Juntas de Clasificación casi como funcionaron hasta el 2012 con la modificación que introdujo la más reciente gestión en la Ciudad.

derechos laborales con ciertas condiciones de trabajo tales como cobrar los 12 meses del año y aguinaldo, vacaciones pagas, tener aportes jubilatorios, etc. Dada la informalidad administrativa que muchos de ellos históricamente traían en sus estructuras, primero debían incluirse como parte de la organización preexistente del Sistema Educativo. Solamente mediante una modificación del Estatuto podrían acceder a los derechos propios del trabajo docente.

Autores como Analía Ivanier et al. (2004) que estudiaron los estatutos docentes de distintas jurisdicciones del país, explican que estas normas explicitan y objetivan relaciones de poder, y por lo tanto son un interesante objeto de análisis para pensar las concepciones en torno a la docencia y al Estado que subyacen a los mismos, además de que resultan útiles para analizar las identificaciones cristalizadas entre los sujetos “docentes” y el puesto de trabajo que efectivamente desempeñan. Dicen las autoras, la definición docente no hace referencia al conocimiento especializado o a la autonomía profesional -elementos constituyentes de otras profesiones-, ni refiere al trabajador, sino que interpela al agente mismo; esto se expresa nítidamente en el Estatuto Nacional, que toman como base muchas jurisdicciones (Ivanier, et.al, 2004, p. 25). Elementos de esta subyacente concepción sobre “lo docente” que trabajan estas autoras, pueden observarse en el artículo 1 del Estatuto del Docente de la CABA, de un particular modo que veremos a continuación.

Como ya fue mencionado, el enfoque desde el cual aquí pensamos al estado, aún desde sus normativas, es desde un doble efecto de orden y trascendencia. Es decir, considerando la importancia de las normas como discurso y, por tanto, como parte de la presencia del estado desde el orden que imparte, aunque también desde los aspectos dinámicos de la vida cotidiana (Das y Poole, 2008). Como sostienen las autoras, a la hora de reconocer los efectos y la presencia del “estado” en la vida local, no debemos atenernos exclusivamente a los signos de racionalidades administrativas y jerárquicas que aparentemente proveen vínculos ordenados con los aparatos políticos y reguladores de un estado burocrático centralizado (Das y Poole, 2008, p. 21). En este sentido, las tareas de una Junta de Clasificación que son definidas institucionalmente como custodia de los legajos del personal docente son: inscripción, clasificación y confección de listados para interinos y suplentes; confección de listados de orden de mérito para los movimientos anuales; evaluación de pertinencia de títulos, evaluación de títulos y antecedentes; 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, p.16). Esta definición formal de la clasificación, deja por fuera criterios y experiencias, que no regula o que regula indirectamente.

Desde la perspectiva de algunos autores, la centralidad de la clasificación en un sentido burocrático de permanencia y movilidad dentro del sistema, no incluye alguna revisión y reflexión

sobre la “práctica pedagógica” (Ivanier, et. al., 2004), produciendo malestar con esta modalidad ya que lo que realmente terminan evaluando son características “poco meritorias”, como la acumulación de antecedentes, la antigüedad docente y los títulos obtenidos (Doberti y Rigal, 2014). Desde otro punto de vista, entendemos la importancia histórica del surgimiento de esta normativa, que introduce las Juntas de Clasificación en el año 1958, como un elemento progresista producto de las luchas docentes y pieza clave para regular la arbitrariedad, el acomodo, los ascensos (Batallán, 2007, p. 66). Así, el hecho de que sea un órgano que supone impartir orden y clasificación sobre la carrera docente, no está libre de contradicciones y complejidades.

En relación a estos derechos y la lucha por su conquista en los Programas Socioeducativos, al agruparse al interior del sindicato aproximadamente en el año 2003 y reclamar por sus derechos, comienzan a gestarse los debates gremiales sobre la importancia de “lo socioeducativo” en el sistema escolar. Estas discusiones empiezan a poner de manifiesto los sentidos en torno a la educación de los sectores populares que existían previamente en cada Programa, que se encontraban fragmentados desde la historia particular de cada uno y en las experiencias cotidianas, muchas veces no documentadas. Las asambleas gremiales, a partir del debate sistemático por las condiciones laborales, trajeron como beneficio secundario poner a debatir los sentidos sobre la educación. Así, se consolida y conquista la creación de un órgano de regulación del trabajo docente que conlleva lógicas de clasificación que, según algunos autores y de acuerdo a lo que relevamos en el trabajo de campo, no promueven una reflexión sobre la práctica educativa (Ivanier, et.al., 2004) obturando el ingreso a docentes quizás menos “clasificados” y “calificados”, pero con mayor experiencia y conocimientos en las problemáticas sociales que atraviesan a los Programas Socioeducativos. Y reproduciendo una lógica administrativa de evaluación de antecedentes y antigüedad docente, que poco refleja la disposición pedagógica para los complejos escenarios donde se despliegan los Programas.

### **Los conocimientos y criterios que no clasifican: “lo territorial” y “el posicionamiento”**

A inicios de marzo del 2013 comienza una nueva etapa para los Programas Socioeducativos, a partir de la modificación del Estatuto y la nueva regulación sobre su trabajo. A partir de este momento comienzan, progresivamente, las instancias oficiales que concretan la creación del Área Socioeducativa en el Estatuto. Entre ellas, ligada con la actividad de la Junta, surge el efectivo funcionamiento del acto administrativo que se denomina “Acto Público”<sup>5</sup>, que tiene como fin

---

<sup>5</sup> “Acto público” es una instancia administrativa donde se otorgan cargos suplentes o interinos a lxs docentes inscriptos en los listados, previamente clasificados y evaluados por las Juntas. El mismo tiene como fin cubrir cargos u horas ya sean titulares, provisionales o suplentes. Existen cronogramas con los Actos donde dice qué día y a qué hora se realizan. En este artículo es trabajada también como una categoría nativa (Rockwell, 2009), es decir, propia del universo de significaciones de lxs sujetos.

cubrir cargos u horas ya sean titulares, provisionales o suplentes. Esta modalidad provee legitimidad administrativa para quienes están en los listados para tomar los cargos y se presenten al Acto. El trabajo de campo me permitió comprender que este histórico mecanismo aporta transparencia y normalización y forma parte de conquistas históricas sobre los derechos laborales de los docentes. Sin embargo, no cobró el mismo significado sobre las prácticas educativas que se llevan a cabo en los Programas Socioeducativos. Como se viene planteando, dada la profusa variedad de propuestas que engloban a sus equipos docentes e historias, este procedimiento administrativo, complejiza y resignifica las prácticas educativas a partir de su intervención. La puesta en marcha de este procedimiento sobre la clasificación de los legajos docentes para ingresar, tomar suplencias o licencias tiene muchas implicancias en las tareas cotidianas de las realidades locales de cada programa y sede, las cuales se manifiestan de modos diversos. Así, durante el trabajo de campo pude registrar algunos de los dilemas que se generan a partir de la actuación administrativa de los “Actos Públicos”, tal como se amplía a continuación.

Se dio en los Programas un debate en torno a los “perfiles” para los distintos cargos docentes y se conjuga éste en la expresión de uno o varios títulos. En el marco del proceso gremial, estas construcciones se dieron en un ámbito privado de los Programas. Y con ello nos referimos a lo circunscrito al interior de cada programa. Donde la intimidad, para la investigación aquí presentada, es entendida como la plantea Nora Rabotnikof (1998), una forma de concebir la sociabilidad, ligada a la “vida en privado”, distinta de la “vida en público”, más ligado a situaciones de camaradería, amistad y complicidad que requieren y desarrollan sus propios códigos.

Como decíamos, con las nuevas regulaciones, a partir del año 2013 comenzaron a exhibirse los puestos para ser suplantados. Anteriormente, el ingreso de los docentes a los Programas se realizaba a través de entrevistas, mediante currículums vitae y/o coloquios realizados por las coordinaciones generales y/o de las respectivas sedes. De esta manera, era posible elegir recorridos profesionales muy diversos, o poco tradicionales para los trabajos ligados a la educación escolar. Como se dijo, estos recorridos se realizaban desde experiencias muy ligadas a diversas experiencias alejadas de la institucional escolar: militancias de base, otras formaciones no docentes, experiencias artísticas y/ del ámbito comunitario. En este marco de puesta en marcha, la progresiva incorporación a este mecanismo de regulación sobre el trabajo y las prácticas docentes, trajo dificultades a la hora de regular los ingresos de nuevos docentes por “Acto Público”. Como consecuencia, la dimensión -propia de muchos de los Programas- respecto del trabajo con “otros actores” en el “territorio”, comenzó a resultar más difícil de preservar como un objetivo y metodología dentro de las propuestas educativas. Desde el punto de vista de algunos docentes esto produjo una aproximación a lo tradicionalmente “escolar” y sostiene que erosiona la tradición propia que tenían desde la cual se identifican desde un posicionamiento político específico.

“Lo territorial” aparece en los relatos de distintos “docentes socioeducativos” como un abordaje o una relación particular con el entorno, donde se da cuenta de la proximidad que se mantiene con diversos actores sociales, pero también como un modo de estar en el barrio y sus problemáticas sociales. Según lo registrado en el trabajo de campo, saber cómo trabajar en “territorio” y cómo articular el “trabajo con otros”, constituyen prácticas educativas que tienen poco reconocimiento y poco margen de actuación en las escuelas, pero que sí tienen -y tenían- en las propuestas socioeducativas aquí analizadas.

Para algunos “docentes socioeducativos”, como ya expusimos, sus prácticas están atravesadas por sentidos no explícitos en torno a la educación, los cuales fueron construidos en el pasado reciente de estos Programas y actualmente están perdiendo fuerza. Estos conflictos en torno a la regulación de la Junta Docente Socioeducativa, expresan dilemas que en concreto fueron abordados con la elaboración de los “perfiles”, pero que, analizados en clave histórica ponen de manifiesto el carácter dinámico de la educación y las escuelas. El proceso documentado pone de manifiesto que, para este colectivo de docentes, el tipo de prácticas educativas que allí llevan a cabo, que se encuentran profundamente relacionadas con el sostenimiento de la escolaridad de los sectores populares, y que no siempre puede ser garantizado por un título tradicional de maestra, maestro o profesor.

### **Palabras finales**

Este artículo presentó un abordaje específico sobre el campo de “lo socioeducativo” en la Ciudad de Buenos Aires, a partir del cual se buscó analizar sentidos históricos y disputas en torno al trabajo en educación en sectores populares. También aporta a la documentación y sistematización algunas de las voces de sus protagonistas, junto con las contradicciones que surgieron al calor de los hechos registrados.

A la luz de lo analizado a lo largo del artículo, concluimos que, a partir de la puesta en funcionamiento de la Junta de Clasificación, y el efectivo reconocimiento dentro del Estatuto Docente, los equipos de trabajo pierden control sobre quién puede ser educador en las propuestas “socioeducativas”. Se “abren” canales concretos, públicos y estatales para el ingreso a los espacios de trabajo, elaboración de legajos, listados docentes y sus respectivos puntajes de acuerdo a la antigüedad, cursos y títulos obtenidos. En paralelo, mediante estos canales los Programas Socioeducativos quedan sujetos a un mayor control y regulación estatal de la que previamente gozaban. Este movimiento de apertura produce efectos de clausura no planificados por el colectivo docente al reclamar por sus derechos, y también efectos sobre los sentidos de la educación disputados desde sus prácticas.

Sin embargo, pese a la intencionalidad estatal, donde la normatividad y el control están siempre presentes, nunca se determina totalmente la trama de interacciones entre sujetos o el sentido de las prácticas observables (Ezpeleta y Rockwell, 1985). Este intersticio entre el control y la interacción de los agentes resultó ser un aspecto constitutivo de “lo socioeducativo”, que inicialmente buscaba conocer a la luz de un proceso particular en relación a la modificación del Estatuto Docente. El aporte sustancial es que, al calor de este proceso, también pude conocer cómo se visibilizaron los debates político-ideológicos en torno a la educación de los sectores populares, históricamente gestados desde estos intersticios de los Programas. Y cómo, en discusiones docentes se elaboraron criterios nuevos y estrategias para sortear estos nuevos controles, desde la negociación y construcción de los “perfiles” para la Junta, prácticas cotidianas que recuperan modos históricos de camaradería y “posicionamiento” pedagógico en los Programas. Por otro lado, a lo largo del artículo pusimos en evidencia cómo el avance en la visibilización de las propuestas, y la ganada legitimidad en el proceso, a la vez obtura muchos de los debates político-ideológicos que allí se gestaron, los cuales no encuentran vías para ser “traducidos” en la clasificación de una Junta Docente.

El avance en la regulación del trabajo puso en jaque esta una dinámica público -a veces- privada que constituía a los Programas. Las tensiones que surgen a partir de la demanda por la creación de una la Junta habilitaron que un aspecto políticamente dilemático ingrese a la esfera de lo público, movilizado por la lucha colectiva. Así, se da esta encerrona donde el ingreso a este mecanismo de regulación sobre el trabajo docente en los Programas Socioeducativos, no siempre da lugar a los debates político-ideológicos propios de éstos, al no poder traducir sus “claves” históricas en la “clasificación docente”.

Por otro lado, resulta relevante cómo estas experiencias “socioeducativas”, más próximas a los márgenes del estado (Asad, 2008; Das y Poole, 2008), además de producir sentidos sobre las políticas, lo hacen desde instancias íntimas-privadas (Rabotnikof, 2018) dentro de cada Programa. Las cuales, a pesar de no estar en el centro del escenario, problematizaron debates profundamente ideológicos sobre la educación en contextos de desigualdad. Si bien se clausuran criterios de elección de los y las docentes de los Programas Socioeducativos y con ello, los tipos de propuestas que se pueden elaborar al interior de éstos, la lucha gremial y la puesta en marcha de la Junta, también permitió que se abrieran a la “vida en público” de un colectivo docente aún mayor, sentidos sobre la educación de los sectores populares históricamente discutidos en entornos de la “vida en privado” los Programas (Rabotnikof, 1998). De este modo, en un proceso para nada unívoco, también se visibilizó -y se jerarquizó- la relevancia del trabajo docente socioeducativo “en territorio” y desde un “posicionamiento” político pedagógico respecto de la desigualdad social.

La investigación presentada en este artículo permite vislumbrar una arista, dentro de otras posibles, respecto de los Programas Socioeducativos y sus docentes a la luz de las implicancias que

trajo la modificación del Estatuto Docente y las innovaciones en la regulación del trabajo y las prácticas educativas. Además, pudimos observar cómo la escisión entre lo público y lo privado resulta más bien, una imbricación. Para el caso analizado, las prácticas de las y los docentes socioeducativos, y la perspectiva que éstos tienen sobre la educación de los sectores más desfavorecidos, resulta un interesante ejemplo sobre cómo esta clásica escisión puede ser revisada. Dando a conocer estrategias creativas, debates políticos y prácticas político-pedagógicas en torno a los sectores populares, que de otro modo no podríamos acceder.

Como corolario, y para finalizar, este artículo busca contribuir a las discusiones sobre la educación de los sectores populares en un escenario donde la crisis sanitaria nos ha dejado más preguntas que respuestas sobre los formatos y tradiciones de lo escolar. Esta crisis, puso en evidencia que otros procesos y actores sociales intervienen activamente en la educación de los sectores populares. Actores sociales ya vigentes en el entramado del estado y las políticas públicas, tal como aquí se registra. Actores que disputan sentidos sobre la educación, a la vez que construyen propuestas con formatos para contener alumnos y alumnas con diversidad de recorridos mientras que forman parte de maneras colectivas de resolver la vida cotidiana en contextos adversos, desafiando la histórica escisión entre lo escolar y lo comunitario.

### **Referencias bibliográficas**

- Achilli, E. (2005). *Investigar en antropología social*. Laborde Editor, Rosario.
- Azurmendi, E., Guilmen, V., De la Vega S., Piñeiro, P., Canosa, C (2005) *Quién vendrá hoy?, relato de una experiencia de trabajo pedagógico en los talleres escolares con chicos y chicas en situación de calle. Historia de un relato: lectura de novelas por capítulos*. Primer Seminario - Taller Internacional de Educación “Escuela: Producción y Democratización de Conocimiento”, organizado por la Dirección de investigación. Secretaría de Educación. GCBA. Buenos Aires
- Asad, T. (2008) ¿Dónde están los márgenes del estado? *Cuadernos de Antropología Social* N° 27. <http://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/CAS/article/view/4329>
- Batallán, G. (2007) *Docentes de Infancia*, Paidós, Buenos Aires.
- Batista, E y Monzani, M.A. (2002) “La casa de los niños. Un proyecto construido a partir de la Convención Internacional sobre los Derechos del Niño” (Cooomp. De Cristóforis) *Historias de inicios y desafíos. El primer trabajo docente* (pp.143-174), Paidós, Buenos Aires.
- Cerletti, L. (2014) *Familias y Escuelas. Tramas de una relación compleja*, Editorial Biblos, Buenos Aires

- Das, D y Poole, D (2008) El estado y sus márgenes. Etnografías comparadas, *Cuadernos de Antropología Social* N° 27.  
<http://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/CAS/article/view/4328>
- 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).  
<http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL006496.pdf>
- 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.
- Ezpeleta, J y Rockwell, E. (1985) “Escuela y clases subalternas”, en *Educación y clases subalternas en América Latina, México*, DF: DIE-CINVESTAV-IPN
- Gallardo, S. (diciembre, 2015) “*Se fue de paseo con su mamá a la provincia... Reflexiones sobre prácticas sociales en torno a la escolarización infantil en un barrio de la zona sur de la Ciudad de Buenos Aires*”. XI Reunión de Antropología del MERCOSUR, Montevideo.
- Guber, R. (2013) *El salvaje metropolitano. Reconstrucción del conocimiento social en el trabajo de campo*. Paidós, Buenos Aires
- Ivanier, A., Jaimovich, A., Migliavacca, A., Pasmanik, Y. y Saforcada, F. (2004) ¿Qué regulan los Estatutos Docentes? Trabajadores de la educación, relaciones sociales y normativa. *Centro Cultural de la Cooperación, Departamento de Educación, Cuaderno de Trabajo N° 46*, Buenos Aires
- Lahire, B. (2006) “Lógicas prácticas. El hacer y el decir sobre el hacer”. En *El espíritu sociológico*. (pp. 137-157) Ediciones Manantial, Buenos Aires
- Meo, A.I y D.Milstein (2016) Programas socioeducativos y regulación del trabajo docente en el nivel secundario. *Educação e Pesquisa*, vol. 44. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.
- Montesinos, M.P. (2010). Claves para pensar la diversidad cultural y la inclusión educativa. *Educación, Lenguaje y Sociedad*, Nro. 9.  
<https://cerac.unlpam.edu.ar/index.php/els/article/view/1469/1481>
- 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, Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud alianza de la Universidad de Manizales y el CINDE. Manizales

- Montesinos, M.P., Ambao, C., Morello, P., Otero, M., Paredes, D., Santos Souza, A., y Schoo, S. (2021) Los sentidos en torno a la “continuidad pedagógica” en un contexto de reconfiguración social. Un estudio exploratorio, *Serie Informes de Investigación*, N° 11, Coordinación de Investigación y Prospectiva Educativa, Dirección Nacional de Evaluación, Información y Estadística Educativa, Secretaría de Evaluación e Información Educativa Ministerio de Educación de la Nación.  
<https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/2020/05/el007734.pdf>
- Neufeld, M.R. (1997). "Acerca de antropología social e historia: una mirada desde la antropología de la educación". *Cuadernos del Instituto Nacional de Antropología No.17*
- Perazza, R. (2015) *La norma laboral docente en la Argentina: entre la historia y los retos futuros*, tesis de Maestría en Ciencias Sociales con Orientación en Educación, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Argentina. Recuperado en:  
<https://repositorio.flacsoandes.edu.ec/handle/10469/12030>
- Rabotnikof, N. (1998) “La dicotomía público-privado”. *Revista Debate Feminista*, Vol. 18, Octubre, México
- Restrepo, E. (2018) *Etnografía: alcances, técnicas y éticas*. Universidad Nacional Mayor de San Marcos: Lima. <https://www.aacademica.org/eduardo.restrepo/3.pdf>
- Retamozo, M. (2006) “Notas en torno a la dicotomía público – privado: una perspectiva política”. *Reflexión Política*, Año 4, N° 16. Colombia: EP – UNAB.
- Rockwell, E. (2009) *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en procesos educativos*. Paidós, Buenos Aires
- Santillán, L (2012) *Quiénes educan a los chicos. 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
- Trouillot, M. (2001). The Anthropology of the State in the Age of Globalization: Close Encounters of the Deceptive Kind. *Current Anthropology*, 42

---

#### Notas

<sup>1</sup> María Florencia Soto es Licenciada y Profesora en Ciencias Antropológicas. Orientación sociocultural, investiga en políticas públicas y agentes estatales que intervienen en la educación de sectores populares. Técnica en Pedagogía y Educación Social. Docente del Área de prácticas profesionalizantes de dicha carrera. Educadora en programas y políticas socioeducativas. [msflorencia@gmail.com](mailto:msflorencia@gmail.com)