

Un primer acercamiento al campo de las “políticas socioeducativas” a partir de la creación de la Junta Socioeducativa de Clasificación Docente en la Ciudad de Buenos Aires.

Soto M.Florencia
msflores@gmail.com

Estudiante de Cs. Antropológicas Universidad de Buenos Aires - Facultad de Filosofía y Letras
Integrante del UBACyT. “La producción social de la educación y atención de la infancia y la distribución de las obligaciones y responsabilidades adultas: reconfiguraciones estatales, sociales y cotidianas - Programa de Antropología y Educación
Técnica en Pedagogía y Educación Social

Resumen:

En esta presentación abrimos interrogantes y reflexiones en torno a las llamadas “políticas socioeducativas”, que cobraron significativa importancia en los últimos diez años. En este contexto, se crearon órganos estatales específicos, tales como la Junta Ad-Hoc de Clasificación Docente del Área de Programas Socioeducativos de la Ciudad de Buenos Aires (en 2011); surgieron áreas vinculadas a este campo en los sindicatos; también se ha fomentado el desarrollo profesional de los/las trabajadores/as de dichas políticas, docentes y no docentes, y prosperó cierta producción de material académico al respecto, entre otras cuestiones. Se trata de diversos procesos –vinculados entre sí-, contemplados en nuestra indagación respecto a esta temática. De tal forma, buscamos poner en debate el proceso de investigación que estamos desarrollando en torno a lo “socioeducativo”, en el marco de una Beca de Estímulo a la Vocaciones Científicas-CIN (que financia la elaboración de la tesis de grado). La presentación busca aportar a la reconstrucción del contexto, los sentidos, la diversidad de procesos y actores que disputan, legitiman y/o re significan el campo de las “políticas socioeducativas” en torno a la creación de la Junta de Clasificación Docente Socioeducativa; a partir del trabajo de campo realizado hasta el momento.

El enfoque histórico etnográfico desde el que se realiza la indagación nos permite acercarnos en profundidad a la construcción y las disputas que se ponen en juego en este campo, tratando de encontrar relaciones entre el proceso local de la Ciudad y aquellos de mayor generalidad con los que se articula.

Introducción

En esta ponencia abrimos interrogantes y reflexiones en torno a las llamadas “políticas socioeducativas” en la Ciudad de Buenos Aires. Buscamos aportar a la reconstrucción del contexto, los sentidos, la diversidad de procesos y actores que disputan, legitiman y/o re significan el campo de estas políticas en torno a la creación de la Junta de Clasificación Docente Socioeducativa. Para conocer este complejo proceso, en este trabajo nos hacemos del enfoque histórico etnográfico ya que nos permite acercarnos a diferentes matices y escalas del tema. El proyecto se enmarca en un interés personal y profesional. Además de haber sido

trabajadora de algunas políticas socioeducativas y ser egresada de la Tecnicatura en Pedagogía y Educación Social del Instituto de Tiempo Libre y Recreación; hace un tiempo formo parte de un equipo de investigación de la Facultad de Filosofía y Letras, dentro del Programa de Antropología y Educación, cuyo Ubacyt se titula “*La producción social de la educación y atención de la infancia y la distribución de las obligaciones y responsabilidades adultas: reconfiguraciones estatales, sociales y cotidianas*” dirigido por la Dra. Laura Santillán y co dirigido por Dra. Laura B.Cerletti equipo que acompaña mis reflexiones. Desde comienzos del 2017 comencé a formular mi tema de investigación para mi tesis de grado que aquí será puesto en discusión. Para ello cuento con el apoyo de la Becas de Estímulo a las Vocaciones Científicas del Consejo Interuniversitario Nacional que financia la realización de esta tesis de grado. A continuación desarrollaremos el estado de la investigación y los aspectos se pondrán en debate en esta ponencia.

La construcción del campo de las políticas “socioeducativas” en la Ciudad de Buenos Aires. Complejidades del campo y aspectos teórico metodológicos.

Como parte de esta elaboración, desde el abordaje etnográfico intenté dar cuenta las estrategias creativas de los sujetos dentro del contexto histórico social. En este sentido, las personas con las que compartí el trabajo de campo juegan con “*el control, la apropiación, la negociación y la resistencia*” (Rockwell, 1996: 18) sobre qué y cómo se construye “*lo socioeducativo*” desde el área de trabajadores de uno de los sindicatos con representación en la Ciudad de Buenos Aires. Busco comprender lo que los sujetos entienden por esta categoría en disputa y si es que se la *apropian, reproducen y /o legitiman*. Más adelante desarrollamos el supuesto en este trabajo sobre los sentidos que despliega la creación de la Junta de Clasificación Docente para los programas socioeducativos de la ciudad, respecto de como renueva las disputas en un campo en movimiento y/o como actualiza viejos debates.

En este momento la investigación se centra en la perspectiva de los trabajadores y trabajadoras de un sindicato de la educación, uno de los varios actores que participaron activamente en los modos de hacer y pensar las políticas socioeducativas en la ciudad en los últimos años. Desde este espacio gremial se vienen disputando, re significando y legitimando sentidos en torno a “lo socioeducativo”. Estas políticas en el contexto de los últimos diez años tomaron significativa importancia, y hasta se crearon órganos estatales específicos tanto a nivel nacional como local. Se creó la Dirección Nacional de Políticas Socioeducativas (DNPS de ahora en adelante), también formaciones especializadas en nivel superior para quienes se

desempeñan en este campo, así como también surgen dos formaciones de Nivel Superior con títulos oficiales en la Ciudad de Buenos Aires en Pedagogía y Educación Social, ambas orientadas a “lo socioeducativo”. Una de ellas pertenece a la formación superior de un sindicato docente y la otra a la órbita oficial.

Además ha prosperado cierta producción de material académico, tanto de la DNPS como no oficial. En cuanto a los organigramas estatales, en la Ciudad de Buenos Aires se crearon distintos órganos ministeriales que gestionan estas políticas. Estos fueron cambiando el nombre y agrupamiento de las políticas produciendo repentinos cambios en el organigrama, muchas veces pocos claros y mal comunicados para quienes trabajan en ellos, característica no menor para reflexionar sobre el protagonismo o marginalidad que se le otorga como política pública a “lo socioeducativo”. Si bien no he analizado en profundidad estas implicaciones es importante mencionarlo ya que han sido agrupadas en el organigrama del Ministerio de Educación como “área de inclusión”, “políticas socioeducativas”, “gerencia de equidad”, “gerencia de escuelas abiertas”, etc.

Por otro lado, y como ya mencionamos dentro de estos movimientos en torno a estas políticas públicas, surgen comisiones específicas en los sindicatos de trabajadores y trabajadoras vinculadas a este campo, orientados a luchas por la estabilidad educativa y laboral de estas propuestas, y en contra de la precarización tanto contractual como pedagógica de dichas propuestas. En esta ponencia desarrollamos el momento de la investigación donde, nos centramos en estos últimos actores ya que fueron uno de los principales que pelearon por la creación de la Junta de Clasificación Docente del Área de Programas Socioeducativos, suceso que desde nuestros supuestos, viene a tensionar los sentidos dados sobre las políticas socioeducativas.

En este sentido, decimos que en este trabajo tomamos particularmente la Ciudad Autónoma de Buenos Aires ya que se produce este hecho que no se da en otras jurisdicciones. Como venimos sosteniendo, en la investigación en curso buscamos dar cuenta de este largo proceso que, entre otros aspectos, deviene en el año 2011 en la creación de esta Junta Docente. En este trabajo se toma este hecho en el marco de diversos procesos, algunos ya mencionados, vinculados entre sí que están contemplados en nuestra indagación respecto del campo de las “políticas socioeducativas” a partir de un abordaje histórico etnográfico.

Dentro de esta dinámica, algo que no fue varió con el tiempo es la pertenencia a la órbita del Ministerio de Educación y la correlación con la escolaridad y la escuela. Esta asociación parece una obviedad, pero como contaremos más adelante, no siempre está

definido o explicitado que las políticas socioeducativas tienen por objetivo incidir en los procesos de escolarización. Así como durante mucho tiempo tampoco se reguló desde el Ministerio de Educación el perfil de los educadores y educadoras que trabajaban en los distintos espacios. Es decir que en estas políticas bien podían trabajar profesionales de formación docente o profesorado, o profesionales de otras áreas, a veces idóneos a algún campo, o como muchas veces sucede, personas con buenas intenciones y formaciones aisladas sin titulaciones oficiales. Como sostiene Santillán pensando los “apoyos escolares comunitarios”, es en estos espacios “socioeducativos” donde se pueden encontrar esta diversidad de personas encargadas de la educación de los chicos y chicas, éstos se encuentran lejos de la figura del *tradicional maestro* y muchas veces la tarea implica *hacerse maestro* (Santillán: 2012, 75) como desarrollaremos más abajo.

Este escenario heterogéneo de trabajadores y trabajadoras de estas políticas se le suman los poco claros lineamientos educativos de algunos programas. Si bien algunas políticas tienen una línea educativa desde la DNPS, en la Ciudad de Buenos Aires esto produjo tensiones y rispideces entre la gestión nacional y la del gobierno de la ciudad que hasta hace poco tiempo eran de signos políticos enfrentados. Además, algunos programas son creaciones del Ministerio de Educación de la Ciudad únicamente y no tienen el respaldo institucional ni lineamientos educativos claros, que sí tenían en la mayoría de los casos estos otros, quedando un poco más a la deriva en cuanto al enfoque y objetivos educativos.

En este trabajo estamos pensando el campo de las políticas socioeducativas en la Ciudad de Buenos Aires, en relación a otros procesos ya mencionados y a normativas que también estructuraron el proceso. Sobre todo en los últimos diez años donde propulsaron con mayor fuerza las políticas socioeducativas. En este sentido, tomamos como marco general la reciente Ley Nacional de Educación N°26.206, en tanto allí se establecen lineamientos generales para la política educativa nacional, disputando sentidos históricos sobre los modos de hacer política pública en educación. Especialmente lo que en décadas anteriores se llamó “políticas focalizadas” destinadas a intervenir sobre los sectores más afectados por la desigualdad social (Feldfeber 2006; Montesinos en prensa).

De la vida cotidiana y algo más

La creación de la Junta de Clasificación Docente del Área de Programas Socioeducativos es para nuestro trabajo un hito. Tenemos como supuesto que la creación de un organismo estatal que regula aquellos aspectos que mencionamos sobre cómo y quiénes

ingresan a trabajar en estos espacios “socioeducativos”; remueve ciertas discusiones novedosas y no tan novedosas sobre estas políticas y sus sentidos. En este sentido, en una próxima etapa de la investigación quisiéramos conocer cómo a partir de la creación de este órgano estatal se reconfiguran los modos en los que se piensan las responsabilidades adultas (Santillán: 2009, Santillán 2012), respecto de qué conocimientos y prácticas se legitiman socialmente en torno a la educación y al cuidado de niños y jóvenes en contexto de desigualdad social. Si bien tomaremos este eje al cierre de la ponencia, ponerlo de relieve en un comienzo aclara el sentido del proyecto porque está ordenando los interrogantes.

En principio resaltamos que este trabajo se encuentra dialogando con otras, no muchas, investigaciones previas en torno a las políticas socioeducativas (Montesinos 2009, Gallardo 2011, Nemcovsky y Bernardi 2015) Cuando comenzamos a conocer y construir este campo desde un enfoque antropológico; y para conocer los procesos en torno a la Junta de Clasificación Docente y conocer los sentidos de “lo socioeducativo” de los sujetos involucrados; tuvimos que asumir que *“todo proceso social, por ser social, es histórico”* (Neufeld: 1996, 1997). Por lo tanto, para conocer cómo devino la creación de las Juntas Socioeducativas, fue necesario estar con los sujetos (algunos de ellos/ellas) que forman parte dicho proceso. Es allí en “lo cotidiano” que forma parte de este entramado histórico, donde los hombres y mujeres se apropian de usos, prácticas y concepciones que son síntesis de relaciones sociales construidas en el pasado (Rockwell y Ezpeleta: 1985). Con esto quiero decir que a partir del breve trabajo de campo en la cotidianidad, en las conversaciones y entrevistas que realicé para historizar este hito de las Juntas de Clasificación, a partir de su vida cotidiana, lo que los sujetos hacen, no hacen, dicen y no dicen es donde empiezo a conocer relaciones sociales; que son dinámicas, y que están entramadas con tensiones y disputas del campo de la educación y las políticas públicas construidos en el pasado.

Como ya sugerimos más arriba, desde enfoque relacional, las estrategias y sentidos que los sujetos construyen en su cotidianidad, nos permitió *“captar, (...) las redes y conexiones mediatizadas de aquello que trasciende lo cotidiano”* (Achilli, 2005: 23). Es decir que, en un sentido más amplio, las personas entrevistadas y con quienes compartimos sus espacios de discusión gremiales, ponen en tensión sentidos de las políticas públicas socioeducativas planteadas en una escala más estructural. Los sujetos, muchas veces sin proponérselo conscientemente están discutiendo y disputando el sistema formal educativo y de las políticas educativas en la Ciudad de Buenos Aires destinadas a los sectores pobres. En este sentido el uso del enfoque relacional permite conocer, estas tensiones suceden en lo

cotidiano, a nivel local, pero también desbordando la mera cotidianidad (Achilli 2005).

Sentidos se despliegan a partir de la creación de la Junta de Clasificación Docente de Programas Socioeducativos. Breve historización y caracterización desde la perspectiva de los sujetos del sindicato y actualización de sentidos .

Las políticas socioeducativas del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires (GCBA de ahora en adelante), abordan distintas tareas. Consisten en variadas propuestas pedagógicas, en contextos educativos diversos orientadas a distintos destinatarios/as; tanto niños, niñas, jóvenes como adultos. Los contextos donde suceden estas políticas son desde escuelas de nivel inicial, medio y secundaria, algunas abriendo los días sábados, instituciones de encierro, comedores barriales, oficinas del ministerio de educación, campamentos, radios, etc. También están aquellas políticas de carácter más administrativo, de capacitación, de relevamiento, investigación o de acompañamiento pedagógico a docentes.

Actualmente el conjunto de todas estas políticas es llamado “socioeducativas”, aunque no fue siempre nombrado así. En la década de los '80 ya existían algunas pocas de estas políticas. Si bien pertenecían al Ministerio de Educación de GCBA, no dependían de un área, dirección o secretaría específica. Incluso mucho de los programas más antiguos no tienen resolución de creación, lo que habla de la informalidad en la que surgen estas políticas. Las personas con las que conversé tampoco tenían documentos escritos sobre cómo fueron produciéndose estos cambios pero ellos y ellas mismos/mismas habían formado parte de estas iniciativas en la década del '80 así que recoger sus relatos fue esencial.

En el año 2006 se creó el área de “inclusión educativa”. Año en el que, luego de muchos reclamos, también se produce la renovación automática de contratos. Esto significa que ya no se cortaría la cadena de pago para los trabajadores y trabajadoras, teniendo un poco más de estabilidad laboral. Para este entonces los programas habían crecido mucho, no sólo en la organización dentro del sindicato sino en presencia en los espacios de trabajo, cantidad de personas trabajando en los distintos programas. Comparando con la cantidad de programas que existían en las décadas del '80 o '90 los programas, para esta época ya son muchos más. Cabe aclarar que podríamos rastrear más atrás en el tiempo este tipo de políticas, aún cuando tampoco fueran llamadas “socioeducativas”. Tomamos estos años como corte ya que es cuando comienza la democracia luego de la dictadura cívico militar y es el período que los sujetos traen como momento de quiebre como referencia en su relato. También aparecen en

las narrativas esta época como el momento donde empiezan a gestarse la organización de los trabajadores y trabajadoras de estos programas asociada a la participación y relación con este sindicato.

La situación de precaridad de su trabajo estaba atravesada (y en muchos casos sigue estando) por la modalidad de contrato de locación. Esta inestabilidad laboral dependía de una incierta renovación de contratos, que se cortaba siempre en diciembre cuando finaliza el calendario escolar. Este tipo de contratación también ponía en una situación de inestabilidad en la continuidad de los programas del sistema educativo de la ciudad. Según entienden quienes allí trabajan, estos programas son centrales para garantizar y sostener la escolaridad y la educación de muchas personas. Esta forma de contratación y de poca estabilidad de los programas es vivido como un clico en donde en varias oportunidades las políticas socioeducativas son nombradas como “*parches*” para “*incluirlos al sistema educativo*”. Entonces esta modalidad de contrato también es percibida como una característica que afecta la propuesta de los programas. Con el paso del tiempo desde el sindicato fueron construyendo la idea de que las políticas socioeducativas tenían que ser defendidas no como “*parches*” sino como “*otras propuestas*”, en palabras de una de las educadoras que luego de recibirse como maestra de grado nunca eligió trabajar en una escuela sino trabajar alfabetizando adultos en un comedor en una villa y estas “*otras propuestas*” son las que elige y defiende para que continúen siendo propuestas educativas estables, formales, serias y financiadas.

En este sentido, esta característica de inestabilidad desde estos programas, tanto en lo laboral como en lo pedagógico, incomoda a los educadores y educadoras que fueron organizándose en el área del sindicato. Como ya dijimos, luego del 2001 estas “*otras propuestas*” fueron aumentando ya que ofrecían espacios con más flexibilidad para estudiar, con entornos institucionales no escolares, pertenecer a una institución de contención y aprendizajes. Si bien el “*área de inclusión*” en el Ministerio se crea en el 2006, es a partir de la crisis política y social del año 2001 que comenzaron a reclutarse en el sindicato más trabajadores y trabajadoras que pertenecían a estos programas. Comienzan a pensar cómo pasar a una situación contractual estable o, en el mejor de los casos, qué estrategia llevar adelante para obtener los mismos derechos que otros docentes del Ministerio. Estrategia más deseada que implicaba figurar en Estatuto Docente. Con el tiempo pudieron afiliarse al sindicato a pesar de no tener aportes, ni estar en blanco. Otros sindicatos de la ciudad, no les permitían afiliarse. La posibilidad de afiliación al sindicato docente es el primer movimiento y estrategia de legitimación de estos trabajadores y trabajadoras al gremio docente. Empiezan a

configurar una identidad propia dentro del gremio y ganar legitimidad como tales.

Con el tiempo, eligieron delegados y empiezan a tener espacio propio en el sindicato. A pesar de que les brindaron espacios y tiempos para que se reunieran y discutieran, tuvieron que negociar también al interior del sindicato y legitimar su figura como “educadores” y “docentes”, ya que la figura del “contratado/a” no estaba legitimada como tal. La mera inscripción al sindicato no fue en sí mismo una transformación ni una resignificación del ser “docente”, pero fue un gran paso para empezar a dejar de pensarse a sí mismos como “*parches*” contratados en el sistema educativo de la ciudad. En este sentido, sostenemos que su identidad como “docentes” y “trabajadores/as de la educación” son categorías pre existentes que son apropiadas y resignificadas como una estrategia política, además de pedagógica para reclamar por el ingreso al estatuto docente.

En el marco de este mismo proceso que identificamos como de apropiación, legitimación y disputa, en el año 2004 se profundiza aún más su inscripción en el sindicato con un espacio legítimo llamado “*Espacio de contratados*” comienza a tener representación en otras instancias orgánicas del sindicato. Empiezan a tener mayor reconocimiento dentro de la institución. Más adelante surge el cambio, comienzan a llamarse “socioeducativos”. En las palabras de una una educadora de un programa, este nombre surge como un proceso natural o espontáneo, estaba allí: “*Había que inventar un nombre para esto que éramos de todo*”. Nosotros en el trabajo lo pensamos como un proceso de cambiar el modo de llamarse “espacio socioeducativo”, se dio quizás en simultáneo con la creación de la DNPS. Esta categoría permite en este momento que necesitan reunir diversidad de perfiles de las educadores y educadores, y propuestas, que desbordan las tradicionales clasificaciones “docentes” o educación como escuela, que los represente más allá de ser “contratados”.

Entonces, como parte del mismo proceso que es conflictivo, de negociación, lucha y apropiación al interior del gremio , también lo es con la gestiones de turno. Esta disputes se dan en paralelo e imbricadas. Lo interesante, es que también se van consolidando las direcciones más formales, específicas de estas políticas dentro del Ministerio. Sostenemos que los reclamos generados desde el sindicato (junto con otros sindicatos) *producen* modificaciones en las estructuras del Ministerio de Educación del GCBA y viceversa, dado que la categoría de “lo socioeducativo” no la podemos desestimar ya que desde el 2008 existe una Dirección Nacional con ese nombre. Tanto como la categoría de “inclusión” que también aparece fuerte desde la Ley Nacional de Educación 26.062.

Siguiendo con la historia de como desde el sindicato se va pensando “lo

socioeducativo” , en el año 2010 armaron una Ley que buscaba vehicular sus reclamos. La presentaron a los legisladores y luego de mucho trabajo con diputados de distintos frentes fue votada por unanimidad. Ésta da pie al surgimiento de la Junta Socioeducativa de Clasificación Docente. Sin embargo, este logro no despeja el meollo de la cuestión de un plumazo. Es decir que sólo por haber logrado formalizar la estabilidad laboral y de las propuestas educativas, no significa que las disputas se disipen. Ahora, además de ordenar y negociar cómo harían el ingreso formal de los programas al Estatuto, que implicaba convertir contratos de locación a cargos docentes, se instala el debate de quiénes y cómo lo harían primero, y bajo qué perfiles corresponde organizar algunos programas cuyo perfil no es tradicionalmente “docente”

Logros y pérdidas, nuevos interrogantes.

Estas renovadas tensiones que también queremos poner en discusión en este trabajo tienen que ver con estas disputas que se abren con el ingreso al estatuto docente. Esto tiene que ver con la definición de los perfiles de los trabajadores y trabajadoras de cada programa. Es decir que para que las Juntas socioeducativas puedan funcionar con concursos, llamados a suplencias e interinatos, cada programa se encuentra en la ardua tarea de pensar un “perfil”. Es decir de qué formación y profesión es más pertinente para las tareas de dicho programa. En el escenario heterogéneo ya descrito se vuelve complejo definir un *rol* o *perfil* profesional socioeducativo, mucho menos que se reduzca a “títulos docentes”. Si bien todavía no está saldada la abstracción del rol del docente socioeducativo, la pregunta y el debate por qué títulos son habilitantes para concursarlo hace también a los sentidos de lo socioeducativo hoy. Es necesario en este trabajo profundizar sobre los sentidos escolarizantes que suponemos que éste órgano empieza a regular cada vez con más fuerza ya que por el momento sólo aquellos con título docente pueden ingresar a dichos cargos, recortando esa variedad de “*éramos un poco de todo*”.

Finalmente, qué se ganó y que se perdió en el proceso y como ahora se disputan ahora estas nuevas configuraciones en torno a quiénes deben intervenir en garantizar educación y escolaridad de niños, niñas, jóvenes y adultos en contextos de desigualdad social. ¿Qué saberes se ponen en juego? ¿Qué prácticas de conocimiento se disputan? ¿Son todas las profesiones igualmente pertinentes para asumir esta responsabilidad? ¿Será una práctica asumida por los perfiles docentes?

Cierre

Para cerrar queremos decir que los logros que han logrado desde el sindicato docente no anulan las dinámicas inherentes a la desigualdad social que atraviesan las políticas públicas en general. Si bien la consolidación de la Junta Socioeducativa produce cierta estabilidad, estas políticas todavía pivotean en lo que muchas veces se expresó como focalización/compensación de las políticas de corte neoliberal (Montesinos 2010), aún con este significativo cambio. Sin embargo, la visión que en este caso tienen los trabajadores sobre la potencialidad de dichas políticas no está en consonancia con las prácticas focalizadas, aún cuando son conscientes de que muchas de sus prácticas se dan solamente en barrios pobres, en ciertas poblaciones más desfavorecidas. Sostenemos que en este proceso de disputa de “lo socioeducativo” que pude documentar, los sujetos pregonan desde *“nuevas retóricas e intencionalidades, que incluyen, como vamos advirtiendo, una visión ampliada y complejizada de los actores que deben intervenir en el campo de lo escolar”* (Santillán: en prensa). Como plantea la autora, y como venimos sosteniendo, este proceso de apropiación y resignificación de “lo socioeducativo” interpela ciertos sentidos “lo escolar” y sobre cómo y quiénes deben educar en las escuelas; y por fuera de ellas.

Estas dinámicas, que se actualizan no significa que se vuelven mejores o más felices. Nos recuerda las reflexiones de Elsie Rockwell sobre los procesos de apropiación y resistencia en las escuelas: *“No todo lo que sucede en la escuela obedece mecánicamente a la lógica de la organización en el capitalismo, ni a la lógica de la conformación política del país”* (Rockwell: 1995, 51). Entonces, si bien los lineamientos de muchas de las políticas socioeducativas están signadas por enfoques neoliberales de focalización y precarización; el enfoque etnográfico nos permite acercarnos a cómo los sujetos hacen estas políticas resignificando y distanciándose de estos lineamientos. Pero también debemos reconocer como estas disputas cotidianas son interpeladas por racionalidades políticas de la estructura dominante. Como sostiene Montesinos, no debemos dejar de reflexionar sobre el cómo las políticas socioeducativas vienen instalándose desde el imperativo de la “inclusión” (Montesinos 2009 y en prensa) en este complejo escenario donde los sujetos del sindicato son parte de un entramado complejo de intereses y disputas en torno a las políticas públicas para la educación de los niños, niñas, jóvenes y adultos en contextos de desigualdad social.

Bibliografía

ACHILLI, E. 2005 “El enfoque antropológico relacional. Algunos núcleos identificatorios”. En *Investigar en Antropología Social. Los desafíos de transmitir un oficio*. Laborde Editor, Rosario

BERNARDI, G y NEMCOVSKY, M. 2015. “Entre la implementación y la construcción de políticas. Los docentes en el programa Escuela Abierta”. Ponencia presentada en las XIII Jornadas Rosarinas de antropología social.

EZPELETA, J. Y ROCKWELL, 1985. E. “Escuela y clases subalternas”. En *Educación y clases subalternas en América Latina*, IPN – DIE, México

FELDFEBER, M, 2006. Políticas educativas y trabajo docente, Ed. Noveduc

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.

MONTESINOS, M.P “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 SINISI, L., 2009. “Entre la exclusión y el rescate. Un estudio antropológico en torno a la implementación de programas socioeducativos”. En Cuadernos de Antropología Social N° 29, Julio 2009

NEUFELD, M.R. 1996.. "Acerca de antropología social e historia: una mirada desde la antropología de la educación". En *Cuadernos del Instituto Nacional de Antropología No.17*, 1996-1997.

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

ROCKWELL, E. 1996 “La dinámica cultural en la escuela”. En ALVAREZ, A. y DEL RÍO, P. (eds.) *Hacia un currículum cultural: un enfoque vygotskiano*. Madrid.

SANTILLÁN, L. “El trabajo de la escuela con la comunidad: Algunas reflexiones desde la antropología social”. En prensa.

SANTILLÁN, L. 2009. Antropología de la crianza: la producción social de “un padre responsable” en barrios populares del Gran Buenos Aires en *Revista Do Centro em Rede de Investigacao em Antropología*, Vol. 13

SANTILLÁN, L 2012. *Quienes educan a los chicos. Infancias trayectorias educativas y desigualdad*. Buenos Aires. Biblos, Buenos Aires.