

Tensiones que atraviesan el trabajo docente: el caso de los/as trabajadores/as de los programas socioeducativos de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires

Lizzio, Gabriela – Universidad Nacional de San Martín – gabilizzio@hotmail.com.ar

Eje 4: Formación y trabajo docente. Tipo de trabajo: Ponencia

^a *Políticas de Inclusión Educativa –Políticas Educativas Focalizadas - Trabajo Docente - Precarización Laboral- Estatuto Docente*

> Resumen

En la siguiente ponencia se expondrán avances de la tesis de maestría¹ de mi autoría.

Nos centraremos en las condiciones laborales de los/as trabajadores/as de los programas socioeducativos del Ministerio de Educación del gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Describiremos el pasaje de su condición de personal contratado a su posterior inclusión en el Estatuto Docente. Nos interesa analizar las discusiones que tuvieron lugar en este proceso y sus implicancias en cuanto a la situación laboral de los/as trabajadores/as y a la concepción e implementación de la política educacional.

Para ello, hemos relevado y analizado normas legales (versión taquigráfica del debate legislativo y texto de la Ley 3623) y documentos internos elaborados por los/as trabajadores/as de esta política educacional. Asimismo, hemos realizado dos entrevistas en profundidad a dos legisladores/as que participaron del debate legislativo.

> Presentación

Pese a que los indicadores socio - educativos ubican a la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA) en una situación destacada respecto del resto del país, existen marcadas desigualdades al interior de la jurisdicción. Los distritos con peores condiciones materiales de vida se corresponden con aquellos con los más bajos indicadores educativos. Puede observarse una

¹ Maestría en Política y Gestión de la Educación de la Universidad Nacional de Luján.

polarización social al interior de la Ciudad, producto de la desigualdad social y educativa, siendo la zona sur la más perjudicada.

En la actualidad, el Ministerio de Educación dependiente del gobierno porteño dispone de una política específica destinada a la atención de esta realidad: la Dirección General de Estrategias para la Educabilidad². El origen de muchos de los proyectos³ que la conforman se remonta a la creación del Programa “Zonas de Acción Prioritaria” (ZAP). Es decir, se trata de una política educacional particularmente propuesta para la intervención en contextos de vulnerabilidad social y educativa que lleva ya más de una década en funcionamiento⁴.

En esta ponencia nos centraremos en las condiciones laborales de los/as trabajadores/as de dicha Dirección. Nos detendremos en su carácter de personal contratado para luego abordar la regularización laboral que implicó la sanción de la Ley 3623 que propone la incorporación de varios programas educativos al Estatuto Docente a través de la creación del “Área de Programas Socioeducativos”. Nos interesa analizar las discusiones que tuvieron lugar en este proceso y sus implicancias en cuanto a la situación laboral de los/as trabajadores/as y a la concepción e implementación de la política educacional.

➤ **Condiciones de trabajo en los programas socioeducativos de la CABA**

Desde la fundación de la ZAP⁵ hasta el momento de la sanción de la Ley 3623⁶ - es decir durante catorce años - los docentes, talleristas y capacitadores de los distintos programas fueron personal

2Cabe señalar que su denominación ha variado en el tiempo y que ha sido modificada recientemente.

3La Dirección está conformada por distintos programas y proyectos con propuestas propias y particulares. Éstos se orientan a dar respuestas a problemáticas específicas presentes en los distintos niveles del sistema educativo, como pueden ser la falta de vacantes en el nivel inicial o el fracaso escolar en el primer ciclo de la escuela primaria. De este modo, esta política de inclusión adopta el formato de programas y proyectos que, de alguna manera, se insertan, entrelazan y articulan a las características estructurales del sistema educativo y de las instituciones escolares de la jurisdicción.

4El desarrollo histórico de esta política educacional lo hemos abordado en -Lizzio, Gabriela (2012): “Focalización: un recorrido histórico desde su fundación hasta su institucionalización. El caso de la Ciudad de Buenos Aires”. Trabajo inédito presentado en el Seminario “Bases políticas y normas legales de la educación argentina” correspondiente a la Maestría en Política y Gestión de la Educación de la UNLu, a cargo de las Prof. Susana Vior y Marcela Pronko y -Lizzio, Gabriela (2013): “Discursos y modalidades de intervención del Estado respecto de la desigualdad socio - educativa en la historia reciente de la política educacional de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (1996 - 2012)”. Trabajo inédito presentado en el Seminario Historia de las políticas y de la gestión educacional en Argentina correspondiente a la Maestría en Política y Gestión de la Educación de la UNLu, a cargo de la Prof. Marcela Pronko.

5La ZAP fue creada a mediados de la década del '90 - comenzó a planificarse e implementarse desde fines del año 1996 -, durante la gestión del primer Jefe de Gobierno porteño Fernando de la Rúa, afiliado a la Unión Cívica Radical (UCR), siendo Secretario de Educación en un primer momento Sanguinetti y luego Giannoni. Recién en el año 2005, es decir ocho años después de su puesta en marcha, durante el segundo mandato de Aníbal Ibarra como Jefe de Gobierno con Roxana Perazza como Secretaria de Educación, se fundó formalmente el Programa “Zonas de Acción Prioritaria” a través de la Resolución N° 4656 . Un

contratado, algunos pertenecían a la Planta Transitoria Docente y otros poseían otras modalidades de contratación, como por ejemplo contratos de locación de servicios.

B: "Cuando aparece la ZAP, las zonas de acción prioritaria, es decir, la necesidad de crear programas de fortalecimiento en las zonas donde más se necesitaba, digo, acá en la Ciudad de Buenos Aires esos programas fueron creciendo debido a los conflictos y las necesidades que fuimos viviendo y ya era una construcción que estaba dentro del sistema educativo, que era necesario, que no se podía volver para atrás, que se planteaba como derecho social en los sectores donde más se necesitaba, particularmente en la zona sur de la Ciudad de Buenos Aires. Y se fueron ampliando estos programas pero, desgraciadamente, los trabajadores que participaban de estos programas eran trabajadores eventuales, es decir, con un contrato determinado, un contrato anual, en donde no solo peligraba su fuente de trabajo sino también la continuidad del proyecto educativo porque en función del pensamiento del gobierno, porque esto tiene que ver con los gobiernos [...]".

Ser personal contratado reviste una alta precariedad laboral, ya que los contratos pueden ser dados de baja sin justificación alguna junto con la ausencia de certezas en cuanto a su renovación. La incertidumbre en relación a la estabilidad de las fuentes laborales no sólo afectaba a los/as trabajadores/as sino que impregnaba el proceso educativo ante la imposibilidad de proyectar un trabajo sostenido y continuado en el tiempo.

Por otra parte, sus condiciones laborales no se encontraban reguladas por el Estatuto Docente. Si bien a través de la lucha sindical⁷ fueron incorporando licencias a su régimen de trabajo, éstas eran limitadas.

En distintos momentos los/as docentes contratados se han organizado y movilizado en pos de garantizar la renovación de sus contratos así como para introducir mejoras en los términos en que estaban planteados los mismos.

Esta situación contractual fue una constante histórica desde la creación misma de la ZAP. El carácter provisorio de sus trabajadores se justificaba por tratarse de una política transitoria - es decir, se proponía alcanzar sus objetivos fundantes en un determinado lapso de tiempo luego de lo cual concluiría -.

Sin embargo, con el transcurso de los años los distintos gobiernos jurisdiccionales le fueron otorgando continuidad a la misma, a la vez que fue creciendo en cantidad de dispositivos de intervención, así como en espacios territoriales y poblacionales de influencia. No obstante, no se alteraron las condiciones del trabajo docente.

dato de relevancia es que no se creó una Planta Docente a los fines de dotar de mayor sustento al trabajo educativo desarrollado, sino que los cargos docentes fueron financiados con 8658 hs cátedra de la Planta Transitoria Docente.

⁶ El tratamiento y sanción de esta Ley serán abordados en el apartado siguiente.

⁷ Resulta significativo que en el transcurso de los años los sindicatos docentes de la CABA incorporaron áreas y comisiones exclusivamente destinadas a la representación gremial de los docentes contratados.

“los proyectos (...), en su mayoría originados hace una década, siguen manteniendo su vigencia porque los problemas de la exclusión están lejos de solucionarse en Buenos Aires, donde el contexto da cuenta que las desigualdades perseveran y que aún queda mucho por hacer en nuestra ciudad, para que iniciativas como las que nacieron con las ZAP y con la intención de dejar de ser necesarias, dejen de tener sentido” (Trabajadores Programas de la Dirección de Inclusión Escolar, 2010, p 5).

B: “Desde fines de los ‘90 reclamábamos la incorporación de los trabajadores de estos proyectos y siempre nos decían ‘bueno, no los podemos titularizar o incluir o tomar como tales porque son programas eventuales, a término’ [...] Hoy la realidad es que esos programas no solo se mantuvieron sino que se fueron ampliando [...] Fue un déficit de los gobiernos anteriores el no haber avanzado, no tener la voluntad política de [regularizar su situación laboral] aunque tenían la voluntad política de continuar con los programas, porque no es que se cerraban los programas, y se crearon nuevos programas, con gestiones educativas muy buenas, pero ésta era la discusión central”.

El trabajo docente se encuentra regulado por los Estatutos Docentes. En nuestro país, la sanción del Estatuto Nacional - Ley 14.473 - ⁸ data del año 1958 y se constituyó en el modelo sobre el que se elaboraron los distintos estatutos provinciales.

La regulación y protección legal de los/as trabajadores/as de la educación a través de los Estatutos Docentes ha sido un foco de cuestionamientos por parte de la Nueva Derecha⁹. Es en el marco de la ofensiva del capital contra el trabajo que deben interpretarse las múltiples críticas y los intentos de reforma del Estatuto Docente impulsados por organismos gubernamentales, internacionales y fundaciones privadas.

Se cuestiona, principalmente, la estabilidad, el régimen de licencias y el peso que tiene la antigüedad en el salario de los docentes¹⁰. La estabilidad laboral desincentivaría la

8 Si bien esta norma no ha sido derogada, tras los procesos de transferencias de instituciones educativas nacionales a las jurisdicciones, su ámbito de aplicación se ha visto reducido considerablemente (Ivanier, Jaimovich, Migliavacca, Pasmanik y Saforcada, 2004).

9 Esta denominación remite a la articulación entre la ideología neoliberal y el pensamiento neoconservador. Sara Morgenstern de Finkel plantea que esta unificación ha construido un discurso que intenta encontrar puntos coincidentes entre ambas corrientes, más allá de sus diferencias de principios, con el objetivo de aunar esfuerzos por desterrar al Estado de Bienestar. “La coexistencia en el seno de una misma administración se debe a que, por encima de las diferencias, ambas corrientes de la Nueva Derecha están convencidas de la necesidad de restaurar la disciplina social a cualquier precio” (Morgenstern de Finkel, 1990, p 19).

10 Ver por ejemplo: CEPAL / UNESCO (1992): *Educación y conocimiento: Eje de la Transformación productiva con equidad*, Santiago de Chile y EXPERTON, VEGAS y PRITCHET (1999): “Cómo atraer y retener docentes calificados en la Argentina. Impacto del nivel y la estructura de la remuneración”, LCSHD Paper Series N° 385, Department of Human Development, The World Bank, Washington DC.

responsabilidad docente; por el contrario, la amenaza de perder el trabajo operaría estimulando un buen desempeño. Respecto de las licencias se argumenta que son por demás excesivas y que promueven la irresponsabilidad, impulsándose la eliminación o restricción de las mismas. En cuanto al salario, las propuestas se refieren a la implementación de incentivos económicos en función del desempeño (por ejemplo, bonificaciones por productividad) en detrimento de las remuneraciones por antigüedad, que sólo estimularían la permanencia de los/as docentes en el sistema. Estos planteos se encuadran en el intento de redefinir la carrera docente ajustándola a una lógica mercantilista y de desregulación y flexibilización laboral.

Si bien en la mayoría de las jurisdicciones de nuestro país los Estatutos Docentes se mantuvieron relativamente impermeables ante estas propuestas de reforma, comenzaron a instalarse nuevas lógicas en el trabajo docente (Migliavacca, 2011).

En nuestro país la contratación como modalidad de precarización laboral se desarrolló fuertemente en la década del '90 y se extendió a las distintas áreas de gobierno, tanto en el ámbito nacional como jurisdiccional. Así comenzó a implementarse la contratación de personal docente, conjugando la inestabilidad laboral con el cercenamiento de los derechos de los/as trabajadores/as de la educación. En la CABA “[...] este régimen laboral se inaugura con el Decreto N° 1850/98 que crea la Planta Transitoria Docente, a partir de la cual los docentes “son designados con carácter transitorio” (Art. 2°), “carecerán de estabilidad y su cese podrá disponerse sin expresión de causa” (Art. 5°)” (Más Rocha, 2009, p 85).

Esta modalidad de contratación, que contradice los derechos laborales establecidos en el Estatuto Docente, debe enmarcarse en el proceso de desregulación y flexibilización laboral impulsado por el neoliberalismo. No se trata únicamente de un Estado que habilita y avala en el ámbito privado lógicas y dinámicas flexibilizadoras sino de un Estado que se apropia de las mismas y las instala en el seno de su administración.

Por todo lo expuesto, queda en evidencia el nivel de precariedad - tanto a nivel contractual como en relación a los derechos laborales - que caracterizó la situación laboral de este colectivo docente durante más de una década.

› **La regularización laboral de los/as docentes contratados a través de su ingreso al Estatuto Docente**

En noviembre del año 2010 se sancionó en la Legislatura porteña, a partir de un proyecto presentado por el poder ejecutivo local¹¹, la Ley 3623 que propone la incorporación de varios programas educativos al Estatuto Docente (Ordenanza 40593), a través de la creación del “Área de Programas Socioeducativos”¹².

En el artículo N° 1 se crea el “Área de Programas Socioeducativos”, como una instancia diferenciada del resto de las áreas correspondientes a los distintos niveles y modalidades del sistema educativo en la jurisdicción, a saber: educación inicial, educación primaria, educación de adultos, educación especial, materias especiales, media y técnica.

Mientras que en el artículo N° 2 se enumeran los programas educativos¹³ que quedarían comprendidos en dicha área, la mayoría de los cuales pertenecen a la Dirección que constituye nuestro objeto de estudio.

Asimismo, se explicita que el Poder Ejecutivo garantizaría la estabilidad de los/as trabajadores/as de los programas, a la vez que se asumía el compromiso de que los mismos accedieran a la titularidad de sus cargos. Con estos objetivos se plantea que se crearía una junta ad hoc integrada por representantes tanto de los sindicatos docentes como del Ministerio de Educación (artículo N° 11).

Luego de conformarse esta junta provisoria¹⁴, en un proceso dilatado por el ejecutivo y lleno de tensiones, se avanzó en la creación de la planta orgánico funcional y la designación de los

11Se trata del primer mandato de Mauricio Macri como Jefe de Gobierno porteño, perteneciente a Propuesta Republicana (PRO), siendo Ministro de Educación Esteban Bullrich.

12No era la primera vez que se realizaba una modificación del Estatuto Docente para garantizar la incorporación de instituciones y docentes. De acuerdo a una de las entrevistas realizadas, entre los años 1994 y 1996 el Consejo Deliberante había tratado la situación de la transferencia de instituciones de nivel medio y superior no universitario de la Nación a la entonces Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires. Por su parte, en la primera Legislatura porteña se trabajaron algunos casos de instituciones de educación superior como, por ejemplo, la Escuela de Enfermería Cecilia Grierson y el reconocimiento de cargos nuevos como el de psicólogo en el nivel medio.

13Ellos son: Actividades Científicas, Ajedrez, Alfabetización para la Inclusión que comprende a Maestro/a + Maestro/a, Puentes Escolares y Red de Apoyo a la Escolaridad, Aceleración y Nivelación, Centro de Actividades Infantiles y Juveniles, Centros Educativos, Formación de Espectadores, Acciones Socioeducativas para la Inclusión (Red - Escuela y Comunicación, Cine - ZAP, Educación Ambiental, Campamentos Escolares, Promotores de Educación, Becas, PIIE, Escuelas Lectoras y Salud Escolar), Programa de Retención de Alumnas Embarazadas, Madres y de Alumnos Padres, Teatro Escolar, Primera Infancia, Vacaciones en la Escuela, Medios en la Escuela, Programa de Alfabetización, Educación Básica y Trabajo para Jóvenes y Adultos, Contexto de Encierro, Incorporación de Tecnologías, Centro de Actividades Culturales y Orquestas Juveniles e Infantiles, Intensificación en un Campo del Conocimiento, Fortalecimiento Institucional de la Escuela Media, Bachillerato a Distancia Adultos 2000, Investigación y Estadística.

14Al día de la fecha la junta ad hoc continúa en funciones, pero se modificó su composición original al reducirse cinco representantes docentes (cuatro vocales y un colaborador).

interinatos¹⁵. Al momento, han titularizado los/as trabajadores/as de alrededor de quince programas, lo cual representa aproximadamente la mitad de los programas implicados¹⁶.

En la Legislatura porteña existía un amplio consenso respecto de la necesidad de regularizar la situación laboral de los/as docentes contratados a través de su ingreso al Estatuto Docente¹⁷. En la versión taquigráfica del debate parlamentario puede observarse que la problemática se planteaba en términos de una “deuda histórica” hacia este colectivo de docentes por parte del Estado (tanto del ejecutivo como del legislativo), así como también que su incorporación al Estatuto representaba un “acto de justicia”. Así fue como esta Ley fue aprobada con un fuerte apoyo de todos los bloques¹⁸.

No obstante, no se logró un despacho único dado que se presentaron distintas propuestas para sumar los distintos programas y proyectos al Estatuto Docente. Es decir, el aspecto clave de la controversia lo constituyó la modalidad en la que se proponía efectivizar el ingreso al Estatuto.

Diálogo por Buenos Aires, el espacio de donde surgió el dictamen por la minoría, fue el único bloque que, si bien no se pronunció en contra, se abstuvo en la votación del proyecto de Ley. Sus intervenciones en el debate parlamentario evidenciaban el desacuerdo con la creación de un área específica. Así, se cuestionaba “la lógica de la creación de un área nueva donde incorporar todos estos programas” (Naddeo). Como contrapartida, proponían incluir los distintos programas y proyectos en las áreas ya existentes en el Estatuto del Docente. La crítica se centraba en que la creación del área de programas socioeducativos “genere una profundización del proceso actual de segmentación educativa que sufre el sistema en general” (Naddeo). A la par, se reivindicaba “el carácter universal del sistema educativo de la Ciudad” y que “estos programas permeen en el conjunto del área en el que se está trabajando” (Naddeo). En definitiva se planteaba que el

15Los interinatos se establecieron en tandas, la última tuvo lugar en el año 2013.

16La titularización ha sido a través de un concurso cerrado.

17 El debate legislativo lo hemos abordado también en: Lizzio, G. (2017) Condiciones del trabajo docente. El caso de los/as trabajadores/as de los programas socioeducativos de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Trabajo inédito presentado en el Seminario Empleo y organización laboral en el sector educativo correspondiente a la Maestría en Política y Gestión de la Educación de la UNLu, a cargo de la Prof. Dalila Andrade Oliveira y Lizzio, G. (2017) Condiciones del trabajo docente. El caso de los/as trabajadores/as de los programas socioeducativos de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Ponencia presentada X Jornadas de Investigación en Educación: A 10 años de la Ley de Educación Nacional (LEN) “Educación: derecho social y responsabilidad estatal”, Córdoba.

18El resultado de la votación fue el siguiente: sobre 48 votos emitidos, se registraron 42 votos afirmativos y 6 abstenciones.

sistema educativo en su totalidad debería ser “inclusivo” y no únicamente estos dispositivos creados a tal fin.

Mientras que la legisladora del PRO, coautora del proyecto, se pronunció a favor de la creación del Área de Programas Socioeducativos como una instancia diferenciada dentro del Estatuto del Docente de la siguiente forma “como estos programas tienen una especificidad muy particular – porque tienen una dinámica muy personalizada y tienen muy en cuenta las variables que se van presentando día a día, para nuestros pibes, en los distintos programas– y como el objetivo principal de ellos es la inclusión, creemos que, al menos en esta primera etapa, como primer paso, deben tener cierta flexibilidad y la posibilidad de repensarse y evaluarse constantemente. De esta manera, podrían generarse las respuestas reales que la dinámica de nuestros jóvenes presenta. Por estos motivos, para nosotros la creación de un área específica tiene que ver con la posibilidad de proteger esta particularidad: pensar específicamente desde ese lugar del Estatuto qué necesidades y características deben tener aquellos programas y aquellos docentes que van a ocupar esos cargos. Tal vez, como muchos han dicho, éste sea simplemente el primer paso y debemos reflexionar más alrededor de esto y, a lo mejor, en el futuro, pensemos una estructura distinta” (Gorleri).

La creación de un área diferenciada como un modo de ampliar la estructura del sistema educativo y de reconocer y preservar la especificidad de las propuestas de estos programas y el perfil de sus trabajadores/as fueron argumentos ampliamente extendidos dentro y fuera del recinto legislativo.

Por su parte, otros esgrimieron razones de tipo técnico, como por ejemplo que se optaba por esta modalidad de ingreso ya que “algunos de los cargos que hoy incorporábamos estaban rompiendo las áreas anteriores” (García Tuñón). Refiere a cargos que no tenían su “espejo” en el Estatuto y que hubieran requerido creaciones muy diversas al interior de cada nivel. También existía la preocupación por la modalidad que asumiría el concurso para la titularización de estos trabajadores/as en las áreas ya existentes y sus repercusiones en el conjunto de la docencia. Es decir, se temía el malestar que podía generar la propuesta de un concurso protegido o cerrado.

Asimismo, el hecho de que quedara pendiente la titularización de los/as docentes contratados parece ser también un dato importante para entender la falta de acuerdo.

Resulta necesario poner de relieve la tensión entre la política de vaciamiento de la educación pública por parte del PRO¹⁹, las reivindicaciones del colectivo de docentes contratados y la paradoja de que fuera ése el contexto en el que se lograra la sanción de la Ley que establece el ingreso al Estatuto Docente.

Entendiendo a los derechos - entre ellos los laborales- como la resultante de una relación dialéctica entre la concesión y la conquista, es de destacarse la estrategia política que supuso este reconocimiento por parte del ejecutivo porteño²⁰ y, a la vez, la organización y lucha histórica de los/as trabajadores/as de la educación contratados²¹ porque así fuera.

› ***Algunas tensiones que atraviesan el trabajo docente***

Desde su creación y a través de su desarrollo en el tiempo, esta política educacional fue configurándose con una identidad institucional particular. Si bien cada uno de los programas y proyectos que la conforman posee su especificidad, se observa cierto denominador común. Con esta declaración no negamos que existan multiplicidad de concepciones político - pedagógicas, de intereses y de proyectos en disputa, sino que intentamos recuperar aquello que constituye cierto basamento común.

De este modo, se ha construido una identidad singular del trabajo educativo desarrollado que puede caracterizarse por intentar suplir, complementar o compensar aquellos aspectos del sistema educativo que se presentan insuficientes o deficientes. Para esto, se propone el abordaje de la tarea educativa desde una perspectiva socioeducativa, buscando generar concepciones y prácticas diferenciales o alternativas. Se plantean como objetivos el ingreso, la permanencia y el egreso de todos los niños, niñas y jóvenes del sistema educativo junto con la promoción de derechos y procesos de inclusión social.

Algunos de sus rasgos distintivos se relacionan con el funcionamiento en espacios comunitarios de varios programas, intervenciones a través del trabajo interdisciplinario y/o en pareja pedagógica, la elaboración de propuestas didácticas, culturales y recreativas que buscan ser

19En la Ciudad, en el año 2007, tras el triunfo electoral de Propuesta Republicana (PRO), se configuró un nuevo escenario político. En educación, se plasmó en recortes de fondos destinados a la educación pública, aumento de las partidas presupuestarias giradas a la educación privada, cercenamiento de la participación estudiantil y docente, el cierre de grados y cursos, entre otras.

20 A modo de hipótesis puede pensarse que se capitalizó cierto crédito político sin necesidad de una gran erogación presupuestaria.

21 Quisiéramos señalar que con motivo del tratamiento de este Proyecto de Ley se desarrollaron asambleas en cada uno de los programas socioeducativos involucrados destinadas a construir un posicionamiento al respecto y a sistematizar su propuesta político pedagógica, el perfil de sus trabajadores, la confección de la POF (Planta Orgánica Funcional), etc.

democratizadoras, la construcción de redes y de vínculos significativos con los/as estudiantes, sus familias e instituciones y organizaciones barriales.

Así, el núcleo de la identidad institucional estaría dado por la conceptualización del trabajo educativo persiguiendo un horizonte de democratización tanto educativa como social.

En cuanto a la identidad profesional de sus trabajadores/as se afirma que “el educador de inclusión no es un maestro común o lo es además de ser un educador social, un educador popular, categoría integrada por variadas formaciones y experiencias” (Trabajadores Programas de la Dirección de Inclusión Escolar, 2010, p 5). Nos resulta significativa la aclaración de que no se trata de “un maestro común”. Al momento de intentar discernir aquello que lo distingue y diferencia, encontramos referencias a una concepción amplia de lo educativo, debido a que su tarea no se circunscribe a prácticas de enseñanza - aprendizaje escolarizadas, así como a un sentido social de su trabajo en tanto promotor de derechos. Por otra parte, la implicación personal con el proyecto educativo es otro aspecto a destacar.

De esta manera, podemos afirmar que la identidad institucional y la identidad profesional de sus trabajadores/as se relacionan recíprocamente²².

Estas cuestiones se hallan estrechamente vinculadas a los criterios y mecanismos de selección del personal docente, junto a los procesos de socialización profesional respecto de sentidos, concepciones y prácticas producidas y reproducidas en el marco de la cotidianidad compartida.

Hasta la implementación de la Ley 3623, el ingreso a la Dirección no se encontraba regulado por el Estatuto Docente. Es decir, no se accedía a los cargos por concurso público de acuerdo a un orden de mérito correspondiente al puntaje por títulos y antecedentes otorgado por una Junta de Clasificación Docente.

Coexistían diversas modalidades de selección del personal tales como exámenes, coloquios o entrevistas. La finalidad que perseguían estos mecanismos era dar cuenta de las particularidades del trabajo, así como de seleccionar el perfil profesional buscado.

22 La configuración de la identidad institucional y profesional de sus trabajadores/as la hemos abordado en Lizzio, G. (2011): Acerca de la estructura normativa y la cultura institucional. El caso de la Dirección General de Inclusión Educativa. Trabajo inédito presentado en el Seminario Teorías y Métodos de la Administración y Gestión de la Educación correspondiente a la Maestría en Política y Gestión de la Educación de la UNLu, a cargo del Prof. Francisco Beltrán Llavador.

De manera general, puede afirmarse que, más allá de la formación y experiencia laboral previa, el criterio de selección del personal por excelencia se centraba en el perfil político-pedagógico de los/as aspirantes. Cierta sensibilidad y compromiso con los sectores populares constituían requisitos para trabajar allí siendo el núcleo de la identidad docente.

Desde nuestro punto de vista, la escasa regulación normativa inicial amplió el margen de autonomía para que esta política educacional se configurara con un carácter distintivo, así como para convocar a trabajadores/as interpelados y comprometidos con dicho proyecto educativo.

Si bien esta modalidad de selección y designación docente facilita la incorporación de personas afines y comprometidas con el proyecto educativo, la ausencia de un marco que regule el ingreso conlleva que primen criterios particulares y subjetivos así como también puede dar lugar a cierta discrecionalidad en la toma de decisiones por parte quienes detentan esa facultad.

Esto fue modificado con la sanción de la mencionada Ley. A partir de entonces distintos aspectos laborales comenzaron a estar regulados por lo establecido en el Estatuto Docente de la Ciudad, entre ellos la forma en la que se accede a los cargos docentes. Desde ese momento, el ingreso empezó a realizarse a través de concursos públicos.

Los criterios y pautas comunes respecto al acceso al trabajo docente otorgan transparencia y procuran limitar posibles arbitrariedades. Ahora bien, entre los criterios para definir el orden de mérito se destacan la formación y la experiencia, pero no se garantiza necesariamente el perfil docente buscado en tanto “el mérito deja de ser eficaz porque la demanda hacia el trabajo docente se amplía de un saber y saber hacer hacia un compromiso con los procesos de inclusión educativa y cuidado de la infancia/juventud” (Gutierrez, 2017, p.10). Es decir, los elementos ponderados en la elaboración del orden de mérito no contemplan ese compromiso educativo y social que constituye el núcleo de la identidad docente de quienes trabajan en esta política educacional. Tal como fue ya expuesto, en el debate legislativo, atendiendo a esta necesidad, éste era uno de los argumentos desplegados a favor de la creación de un área específica.

Llegados a este punto quisiéramos detenernos en la que, desde nuestra perspectiva, constituye una de las tensiones centrales. En cada una de estas propuestas de ingreso al Estatuto subyace la tensión entre lo universal y lo focalizado.

Los términos en que está planteada la Ley 3623, al crear un área específica, determina la institucionalización de dichos programas y proyectos como una instancia diferenciada. En este

sentido contribuye a la institucionalización de las políticas educativas focalizadas y, junto a ello, podría profundizar la fragmentación del sistema educativo al crear un nuevo fragmento.

Poliak (2009) advierte que la fragmentación del campo institucional podría acompañarse de una fragmentación en el campo docente. En este sentido, comienzan a desarrollarse prácticas profesionales circuitadas que responden a procedimientos de reclutamiento específicos junto con la configuración de identidades institucionales y profesionales diferenciales.

Consideramos que el caso de los programas socioeducativos de la CABA contribuye a la discusión respecto de los distintos perfiles docentes y los diferentes tipos institucionales que conforman hoy el sistema educativo y a los procesos de fragmentación educativa.

Bibliografía

- Gutierrez, G. (2017) Una aproximación a las transformaciones recientes de los principios que regulan el trabajo docente. Ponencia presentada X Jornadas de Investigación en Educación: A 10 años de la Ley de Educación Nacional (LEN) "Educación: derecho social y responsabilidad estatal", Córdoba.
- Ivanier, Jaimovich, Migliavacca, Pasmanik y Saforcada (2004) ¿Qué regulan los Estatutos Docentes? Trabajadores de la educación, relaciones sociales y normativa, Cuaderno de trabajo N° 46, Departamento de Educación, Buenos Aires, Centro Cultural de la Cooperación.
- Jaimovich, Migliavacca, Pasmanik y Saforcada (2004) Reformas neoliberales, condiciones laborales y estatutos docentes, Cuaderno de trabajo N° 37, Departamento de Educación, Buenos Aires, Centro Cultural de la Cooperación.
- Lizzio, G. (2011) Acerca de la estructura normativa y la cultura institucional. El caso de la Dirección General de Inclusión Educativa. Trabajo inédito presentado en el Seminario Teorías y Métodos de la Administración y Gestión de la Educación correspondiente a la Maestría en Política y Gestión de la Educación de la UNLu, a cargo del Prof. Francisco Beltrán Llavador.
- Lizzio, G. (2012) Focalización: un recorrido histórico desde su fundación hasta su institucionalización. El caso de la Ciudad de Buenos Aires. Trabajo inédito presentado en el Seminario "Bases políticas y normas legales de la educación argentina" correspondiente a la Maestría en Política y Gestión de la Educación de la UNLu, a cargo de las Prof. Susana Vior y Marcela Pronko.
- Lizzio, G. (2013) Discursos y modalidades de intervención del Estado respecto de la desigualdad socio – educativa en la historia reciente de la política educacional de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (1996 – 2012). Trabajo inédito presentado en el Seminario Historia de las políticas y de la gestión educacional en Argentina correspondiente a la Maestría en Política y Gestión de la Educación de la UNLu, a cargo de la Prof. Marcela Pronko.
- Lizzio, G. (2017) Condiciones del trabajo docente. El caso de los/as trabajadores/as de los programas socioeducativos de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Trabajo inédito presentado en el Seminario Empleo y organización laboral en el sector educativo correspondiente a la Maestría en Política y Gestión de la Educación de la UNLu, a cargo de la Prof. Dalila Andrade Oliveira.
- Lizzio, G. (2017) Condiciones del trabajo docente. El caso de los/as trabajadores/as de los programas socioeducativos de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Ponencia presentada X Jornadas de Investigación en Educación: A 10 años de la Ley de Educación Nacional (LEN) "Educación: derecho social y responsabilidad estatal", Córdoba.
- Más Rocha, S. M. (2009) "Políticas educacionales y condiciones laborales de los docentes". En Vior, S.; Misuraca, M. R. y Más Rocha, S. M. (comp.): Formación de docentes. ¿Qué cambió después de los 90 en las políticas, los currículos y las instituciones?, Buenos Aires, Jorge Baudino Ediciones.
- Migliavacca, A. (2011) La protesta docente en la década de 1990. Experiencias de organización sindical en la provincia de Buenos Aires, Buenos Aires, Jorge Baudino Ediciones.
- Morgenstern de Finkel, S. (1990) "Crisis de acumulación y respuesta educativa de la Nueva Derecha". En Revista Argentina de Educación N° 14, Buenos Aires, AGCE.
- Poliak, N. (2009) Fragmentación educativa en el campo docente: acerca de criterios de selección de profesores en escuelas medias de la Ciudad de Buenos Aires. Espacios en Blanco. Revista de Educación. Disponible en: <http://www.redalyc.org/html/3845/384539801013/> (Fecha de acceso: agosto 2018)
- Normativa y documentos
- Legislatura de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (2010) Versión taquigráfica del debate parlamentario de la Ley 3623.

Legislatura de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (2010) Ley 3623.

Trabajadores de Programas de la Dirección de Inclusión Escolar (DGIED-MEGC) (2010) INCLUSIÓN EDUCATIVA.