

# **Formación de docentes de escuela secundaria**

Reconfiguraciones en la Argentina del siglo XXI

Alejandra Birgin (compiladora)



Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras  
Universidad de Buenos Aires

---

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS DE LA UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES

---

**Decanato**

Lic. Ricardo Manetti (decano)  
Dra. Graciela Morgade  
(vicedecana)

**Secretaría General**

Lic. Jorge Gugliotta

**Secretaría de Extensión  
Universitaria y Bienestar  
Estudiantil**

Dra. Ivanna Petz

**Secretaría de Asuntos  
Académicos**

Dra. Sofía Thisted

**Secretaría de Posgrado**

Dra. Claudia D'Amico

**Secretaría de Investigación**

Dr. Jerónimo Ledesma

**Secretaría de Hacienda y  
Administración**

Cdor. Leandro Iglesias

**Secretaría de  
Transferencia y Relaciones  
Interinstitucionales e  
Internacionales**

Lic. Martín González

**Subsecretaría de Políticas de  
Género y Diversidad**

Dra. Ana Laura Martín

**Subsecretaría de Políticas  
Ambientales**

Dr. Jorge Blanco

**Subsecretaría de Bibliotecas**

Lic. María Rosa Mostaccio

**Subsecretaría de  
Publicaciones**

Ed. Matías Cordo

---

**Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras  
Colección Saberes**

ISBN 978-987-8927-53-4

© Facultad de Filosofía y Letras (UBA) 2023

Subsecretaría de Publicaciones

Puan 480 - Ciudad Autónoma de Buenos Aires - República Argentina

Tel.: 5287-2732 - info.publicaciones@filo.uba.ar

www.filo.uba.ar

Imagen de tapa: Rodrigo Gabriel Cabezas (Colectivo fotográfico "El 60"), "Busto Sarmiento en toma de colegios", tomada en la Escuela Normal Superior en Lenguas Vivas N° 2 "Mariano Acosta", septiembre de 2017.

Formación de docentes de escuela secundaria: reconfiguraciones en la Argentina del siglo XXI / Agustín Ingratta... [et al.]; compilación de Alejandra Birgin - 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, 2023.

336 p.; 14 x 20 cm. - (Saberes)

ISBN 978-987-8927-53-4

1. Educación. I. Ingratta, Agustín. II. Birgin, Alejandra, comp.  
CDD 373.11

# Índice

Agradecimientos	9
Introducción <i>Alejandra Birgin</i>	11
Capítulo 1. Apuntes acerca de la reconfiguración del sistema de formación docente en Argentina <i>Alejandra Birgin</i>	25
<b>Parte 1. Institutos, universidades, profesorados populares: Acerca de la reconfiguración institucional del sistema formador</b>	65
Capítulo 2. Los profesorados populares argentinos: El proceso de surgimiento de dos experiencias en CABA <i>Nicolás Resnik</i>	67
Capítulo 3. Formación docente en institutos y universidades: El desafío de las prácticas docentes y la articulación con las escuelas asociadas en el contexto de la reconfiguración <i>Andrea Iglesias, María Magdalena Charovsky y Magalí Kiler</i>	103

**Parte 2. Subjetividades, territorios y redes en la reconfiguración matricular del sistema formador** 135

Capítulo 4. La formación de las subjetividades docentes en relación al territorio: Una dimensión (hasta ahora) poco visibilizada de la formación docente 137  
*María Magdalena Charovsky*

Capítulo 5. Formas de nombrar a futurxs docentes: Una aproximación desde los discursos en redes sociales de las políticas estudiantiles 181  
*Agustín Ingratta*

**Parte 3. Articulaciones entre el sistema formador y las escuelas secundarias** 225

Capítulo 6. Educación Sexual Integral (ESI) a demanda: Articulaciones entre la escuela secundaria y la formación docente en la universidad 227  
*Valeria Sardi*

Capítulo 7. La cultura digital en la formación de profesorxs para la escuela secundaria: Interpelaciones y desafíos en un lazo incipiente 257  
*Luciano De Marco y Florencia Rodríguez*

Capítulo 8. De relatos y estrategias: La inserción laboral de lxs profesorxs principiantes en las escuelas secundarias de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires 293  
*Andrea Iglesias*

Sobre lxs autorxs 333

## Capítulo 8

### De relatos y estrategias

La inserción laboral de lxs profesorxs principiantes en las escuelas secundarias de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires

*Andrea Iglesias*

#### Introducción

En este Capítulo nos proponemos analizar las estrategias que lxs profesorxs principiantes despliegan para ingresar y permanecer en el mercado laboral docente. Con ese objetivo nos preguntamos por las particularidades de las reglas del juego de ese mercado, qué elecciones realizan lxs principiantes en sus primeras inserciones laborales y qué redes construyen al momento de ingresar.

Para responder a estos interrogantes, retomamos aquí una investigación<sup>1</sup> finalizada recientemente en la que analizamos la relación entre las trayectorias de formación docente (inicial y continua) y las estrategias de inserción laboral de lxs

---

1 Nos referimos a la tesis doctoral "Trayectorias de formación y estrategias de inserción laboral. Los profesores principiantes de las escuelas secundarias de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires", Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires (Iglesias, 2018). Financiada por una beca doctoral otorgada por el Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Tecnológicas (Conicet), bajo la dirección de Alejandra Birgin y Myriam Southwell, radicada en el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires (IICE, FFyL, UBA).

profesorxs principiantes de escuelas secundarias (de gestión estatal y privadas) de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA), quienes se encuentran desarrollando sus primeras experiencias laborales.

La población bajo estudio comprendió al conjunto de lxs profesorxs principiantes (Menghini y Negrin, 2015). Nos referimos a aquellxs docentes que transitan sus primeras experiencias laborales en el sistema educativo (hasta cinco años de antigüedad), conformando una variedad de casos, entre quienes ya están recibidxs y quienes se incorporan al mercado laboral tempranamente (Negrin y Bonino, 2015), antes de graduarse.

Desde el paradigma interpretativo, se propuso un análisis con un enfoque cualitativo (Vasilachis de Gialdino, 2006) y un abordaje histórico-cultural de las trayectorias de formación y las estrategias de inserción laboral de lxs profesorxs de Historia, Geografía y Letras, que ejercen en escuelas secundarias de gestión estatal y privada de CABA en el contexto de la implementación de la Nueva Escuela Secundaria (NES).<sup>2</sup> Lxs profesorxs entrevistadxs se formaron tanto en los institutos superiores de formación docente (ISFD) como en los profesorados universitarios, en el marco de la reconfiguración del subsistema formador argentino (Birgin, 2018), caracterizada por la obligatoriedad de la escuela secundaria y la expansión del nivel superior.

El corpus de datos empíricos de la tesis doctoral (recolectado entre los años 2015-2016), consistió en la realización de veinticuatro entrevistas en profundidad a profesorxs principiantes,

---

2 Desde el año 2018, se implementa en CABA una profundización de la NES, denominada "Secundaria del Futuro", que busca ampliar la incorporación de las innovaciones tecnológicas en las escuelas (BA, 2018). En el año 2019, finalizó en CABA la implementación de esta reforma, desarrollada en el marco de la validación nacional de los títulos otorgados en todo el país (Resoluciones CFE 47/08, 84/09 y 93/09) a partir de la obligatoriedad de la educación media que establece la Ley 26206 de Educación Nacional, del año 2006 (BA, 2019).

observación participante en distintos espacios de socialización docente: ocho cursos de formación docente continua de CABA (en instituciones estatales y sindicales) y dos Juntas de Clasificación Docente,<sup>3</sup> y conversaciones informales con distintxs informantes clave relacionadxs con esta formación.

Nos proponemos aquí analizar las estrategias más recurrentes de estxs profesorxs frente a las características de la inserción laboral y el ingreso a la docencia en las escuelas secundarias de CABA, fundamentalmente a partir del análisis de las entrevistas y los registros de observación participante en los actos públicos de las Juntas de Clasificación Docente y en los cursos de formación docente de CABA.

A continuación, en primer lugar, describiremos el sistema de ingreso a la docencia en las escuelas secundarias de CABA; en segundo lugar, analizaremos las estrategias que despliegan lxs profesorxs principiantes para insertarse en el mercado laboral docente; y finalizaremos con los aportes de nuestro estudio y futuras líneas de investigación que esperamos poder desarrollar con el objetivo de profundizar los hallazgos aquí mencionados.

## **El ingreso a la docencia y las reglas del juego del mercado laboral**

Comencemos por describir el sistema de ingreso a la docencia para el nivel secundario en la escuela estatal.<sup>4</sup> Los es-

---

3 Las Juntas de Clasificación y Seguimiento de Concursos Docente en el caso de las escuelas secundarias de CABA tienen como función la confirmación del puntaje docente, el orden de mérito y, por consiguiente, de la fiscalización de los listados de lxs aspirantes a la docencia.

4 Deseamos aclarar que el sistema que se describe aquí refiere al momento en el que fue realizado el campo de la investigación (años 2015-2016). En el marco de la pandemia por COVID-19 se ha implementado un sistema de toma de cargos *online* (BA, 2020), que continúa en la actualidad, y que exceden a los fines de este Capítulo.

tatutos docentes de cada jurisdicción regulan las condiciones de trabajo, derechos y obligaciones de todos lxs maestrxs y profesorxs. A diferencia del nivel inicial o primario donde lxs maestrxs<sup>5</sup> toman cargos (Cueto, 2021), la modalidad más frecuente en la secundaria es por horas cátedra. Una vez que lxs profesorxs obtienen su título, si desean tomar horas de clase en las escuelas de gestión estatal, deben atravesar una instancia altamente burocrática: la inscripción en las Juntas de Clasificación Docente, según la modalidad de enseñanza del sistema educativo donde quieran trabajar. Allí, es la primera vez que lxs principiantes se definen como “aspirantes”, y declaran su situación en la planilla de inscripción (realizando el ingreso por el sistema de Interinatos y Suplencias). Esta categoría involucra tanto a quienes ya poseen el título docente como a lxs estudiantes de carreras afines que se postulan para el cargo de preceptorx, primer escalafón en la carrera de ascenso docente en educación secundaria, y cuyo único requisito es haber finalizado la escuela media (en cualquiera de sus modalidades). Dependiendo de la trayectoria de formación, exsxs “aspirantes” descubren en ese momento estrategias que deberían haber desplegado con anterioridad para competir en mejores condiciones con sus colegas en la denominada “carrera por el puntaje”:<sup>6</sup>

---

5 Para conocer las condiciones de ingreso al mercado de trabajo de lxs maestrxs de las escuelas primarias de CABA y las estrategias que despliegan, en tanto principiantes, para acceder a sus primeros puestos de trabajo, ver Cueto (2021).

6 Los distintos cursos o actividades que lxs docentes desarrollan, debidamente certificadas, se traducen en las Juntas de Clasificación Docente en un puntaje determinado, conforme lo marca el Estatuto Docente en vigencia. Este puntaje determina el orden de mérito con el que se postulan en los actos públicos. Se denomina “carrera por el puntaje” a la lógica de acumulación de estos antecedentes que les permiten posicionarse mejor frente al resto de sus colegas. Esta denominación obedece a la manera en la que se entendió la profesionalización docente en la década de 1990 (Birgin, 2012).

Una vez realizada la inscripción, se obtiene un orden de mérito según la antigüedad (factor que actualmente<sup>7</sup> otorga el mayor puntaje en la carrera docente) y los antecedentes de quien se postula. Con ese orden de mérito y figurando en los listados, lxs docentes ya están habilitadxs para presentarse en los actos públicos de cada Junta de Clasificación Docente. Lxs principiantes se presentan a esa instancia y compiten en la toma de cargos y horas con quienes ya son docentes en ejercicio. De este modo, el ingreso a la carrera docente se efectúa por el cargo de menor jerarquía en el escalafón (Perazza, 2011).

En términos generales, la “puerta de entrada” a la actividad docente en todos los niveles en el sector estatal es en calidad de suplente o interinx (DINIECE, 2008). Contrariamente, en el sector privado la titularidad se obtiene más fácilmente y, en muchos casos, desde los primeros puestos de trabajo a los que acceden lxs jóvenes profesorxs (Narodowski, Vinacur y Alegre, 2013).

En caso de no haber asistido al acto público correspondiente o si aún no se encuentra en el listado del orden de mérito vigente, se puede ingresar mediante el Sistema de Cargos y Horas Vacantes Remanentes,<sup>8</sup> presentándose con sus antecedentes (carpetas en mano) el lunes siguiente —a primera hora— en la escuela donde desea tomar las horas. Los remanentes son cargos u horas que quedan vacantes en los actos públicos, es decir, aquellos que lxs docentes con mayor antigüedad optaron por no tomar o no se pudieron tomar

---

7 Recientemente, el 12 de mayo de 2022, se aprobó el Proyecto de Ley denominado “Fortalecimiento de la carrera docente”, una reforma del Estatuto Docente de CABA que, impulsado por la cartera educativa actual, promete un cambio en los mecanismos de acumulación del puntaje buscando fortalecer los antecedentes por sobre la antigüedad (BA, 2022). Aún se encuentra en etapa de reglamentación, y se otorgó dos años a las instituciones para la adaptación y su aplicación.

8 Esta posibilidad se incorpora con las modificaciones al Estatuto Docente introducidas por el Decreto 516/13 (2013). Véase GCBA (2020), Capítulo VII, Art. 14 reglamentado.

por la falta de postulantes al momento del acto, como ocurre en algunas áreas disciplinares particulares. Esta flexibilización en las condiciones del ingreso a la escuela de gestión estatal se debió a una modificación reciente en la normativa de CABA que abrió un intersticio por donde lxs principiantes pueden acceder a las escuelas de gestión estatal.

Por su parte, en los establecimientos de gestión privada, encontramos distintas formas de contratación laborales, aún en el contexto de la regulación estatal que presentan este tipo de instituciones<sup>9</sup> (Donaire, 2012). El reclutamiento, ingreso y permanencia de todxs lxs docentes de estas escuelas se encuentran regulados por el Estatuto para el Personal de los Establecimientos Privados de Enseñanza (Ley 13047). Allí, se especifica que lxs docentes deben tener título habilitante, que cada establecimiento tiene la potestad de elegir a sus docentes, quedando en las instituciones estatales designadas a tal fin la aprobación final de la planta docente. Es decir, en estas escuelas, el ingreso a la docencia está parcialmente regulado por el Estado, ya que no se rigen por un orden de mérito, puntaje o concurso como ocurre en la gestión estatal, sino por la “libre contratación” de cada establecimiento (Donaire, 2012). Si bien a partir del año 2006, con la sanción de la Ley 26206 de Educación Nacional, se ratificó el requisito de que estxs docentes deben poseer título habilitante para ejercer la profesión, en la investigación encontramos numerosos casos donde esto no se cumple, dado los “usos y costumbres” que observamos en las escuelas privadas, lo que muestra nuevamente la regulación parcial del Estado.

Particularmente en CABA, asistimos en las últimas dos décadas a un corrimiento de la matrícula del nivel medio hacia

---

9 A partir del Decreto Nacional 371/64, lxs docentes de planta oficial de escuelas privadas se encuentran reguladxs por el Estatuto del Docente, al igual que lxs docentes estatales (Ley 13047) (Donaire, 2012).

la gestión privada, incluyendo escuelas con y sin subvención estatal, laicas o confesionales (Feldfeber, 2011). Por esta razón, suelen ser la “puerta de entrada” de muchxs jóvenes, conformándose como otro circuito de empleabilidad para lxs profesorxs principiantes dada la facilidad del ingreso y la mayor rapidez en la titularización en el cargo en comparación con la escuela estatal.<sup>10</sup> Asimismo, ingresar en estas escuelas les permite acumular antigüedad (elemento compatible para ambos tipos de gestiones), aspecto que mejoraría las condiciones de contratación en el futuro inmediato y se constituye en una estrategia primordial para lxs principiantes, como analizaremos en los apartados siguientes.

## **Las estrategias de inserción laboral. Ingresar a trabajar en la escuela secundaria**

Nos proponemos analizar en este apartado el modo en que lxs profesorxs principiantes definen sus primeras inserciones laborales y las estrategias que despliegan para ingresar en el mercado laboral docente, focalizando en los cambios de la regulación del trabajo en los últimos años, con las particularidades propias de la jurisdicción de CABA. Entendemos aquí que las estrategias comprenden un conjunto de acciones mediante las cuales lxs individuoxs, consciente o inconscientemente, tienden a conservar o mejorar su posición dentro de la estructura social (Bourdieu, [1980] 2007).

---

10 Según el último Censo Nacional Docente disponible (año 2004), lxs docentes de gestión privada en todos los niveles (el 42,6%), encuentran como “puerta de entrada” la condición de titularidad, mientras que en la gestión estatal el ingreso es bajo la condición de suplente (DINIECE, 2008). Para el caso de CABA, observando a lxs profesorxs por gestión y tramos de edad, hasta 39 años la mayoría trabaja en la gestión privada (54,1%), proporción que se revierte en el tramo 40-49 años (DINIECE, 2008). Es decir, que lxs docentes principiantes jóvenes de CABA trabajan mayoritariamente en establecimientos de gestión privada.

La inserción laboral de lxs principiantes se encuentra mediada por las estrategias que despliegan al momento de acceder a sus primeros puestos de trabajo sobre la base de distintos elementos como: su propia biografía escolar (Serra, 2015), sus expectativas laborales, las percepciones que tienen sobre el mercado de trabajo, factores internos/subjetivos (capacidades personales, formación, experiencia) y externos/objetivos (entorno, contactos) y que pueden obstaculizar o facilitar su inserción. Lxs principiantes, en tanto “aspirantes”, desconocen las “reglas del juego” y las regulaciones del mercado laboral docente, aún más en el contexto de ajenidad en el que se encuentran quienes conforman la primera generación en su familia en acceder al nivel superior<sup>11</sup>.

Del mismo modo, al interior del campo profesional docente, las “relaciones de fuerza” entre lxs participantes se dan a partir del “capital específico” acumulado por cada agente, que orienta sus estrategias en el interior del campo y es válido solo dentro de él (Bourdieu, [1980] 2007). Cuando lxs principiantes ingresan al campo, la incorporación del “*habitus* del profesional” docente no se da de manera lineal. En ese marco, las estrategias que despliegan lxs entrevistadxs son múltiples. Desarrollaremos a continuación aquellas que consideramos más recurrentes a partir de sus relatos.

## Todo se trata de combinar: Horas, cargos y trabajos por fuera de la docencia

En primer lugar, en el relato de lxs entrevistadxs,<sup>12</sup> se observan distintas estrategias que tienen como denominador

---

11 Para profundizar en esta temática véase el Capítulo 3, de Andrea Iglesias, María Magdalena Charovsky y Magalí Kiler.

12 Para preservar la confidencialidad de lxs entrevistadxs, los fragmentos serán referenciados del siguiente modo: alias, edad, institución formadora —ISFD (I) o universidad (U)—, estudiante (E) o graduadxs (G); tipo de gestión de escuelas en las que trabaja —estatal (E) o privada (P)— antigüe-

común la combinación (frecuentemente, buscan combinar horas de clase con cargos de distinta índole dentro de la docencia). Aquí observamos cómo cuando los principiantes se interiorizan de las reglas del juego, en muchos casos entienden que sus posibilidades de elección son acotadas. Por ejemplo, en el ingreso al sistema estatal, cuando deciden organizar sus franjas horarias sobre la base de las posibilidades reales que saben que tienen con el orden de mérito y la antigüedad que posee en los actos públicos.<sup>13</sup>

Me encuentro con un ex compañero de la facultad (Adrián, que luego entrevisté) le pregunto: “¿Por qué venís?” Por una preceptoría por la tarde, me dice, porque tiene unas horas por la mañana. Me pregunta por qué vengo, le comento que estoy haciendo campo y “aprovecho a ver si encuentro algunas horas”. Le pregunto si no se queda a las horas de Historia. Me cuenta que no le conviene tomar horas sueltas por la tarde, que prefiere cargo a la tarde (de preceptor) porque ya tiene unas “horitas” a las mañana, que de tomar horas tiene que ser a la mañana, que le tiene que coincidir. (Junta B, 7-3-2015)

Adrián decide rechazar horas de clase por la tarde para no dejar su cargo como preceptor. Ese cargo es más estable, implica una franja horaria completa. En términos de las condiciones laborales y salariales, necesitaría un paquete de varias horas para alcanzar el salario que recibe como preceptor. Además, al tener ya el título docente, su puntaje por orden de mérito para ese cargo le permite competir mejor con otros

---

dad en la docencia (años/meses).

13 En los registros de campo se resguardó la confidencialidad y se preservaron los datos de las Juntas, remitiendo la letra A o B y la fecha del acto público. Del mismo modo, se referenciarán los cursos de formación docente observados.

jóvenes que aún no se recibieron y aspiran al mismo cargo. Es decir, como principiante elige dentro del margen de acción que posee, en tanto porta “disposiciones” heterogéneas que le permiten proceder dentro del contexto desde su corta experiencia (Lahire, 2008).

La combinación entre cargos, como preceptorx o tutorx, o incluso tener cargos en otros niveles educativos, aparece recurrentemente entre lxs principiantes como una forma de obtener otra fuente de trabajo. Aquí se trata de diversificar el trabajo para lograr mayor estabilidad laboral, con un ingreso fijo mensual y trabajar menos horas en el aula. Esto último implica tener menos actividades de planificación o corrección. Continuando con el caso de Adrián:

E: ¿Tenés otra preceptoría más?

A: No (se ríe). Pará, basta. Ya no puedo más.

E: Entonces son tres colegios como profesor. Y uno como preceptor.

A: Como preceptor a la tarde, que es el que me consume toda la tarde [...] Y esa fue una de las decisiones también de querer ser preceptor a la tarde. En el sentido de bueno, tengo un cargo fijo, laburo. Tengo un sueldo fijo que a veces es más grande que el de docente, porque es como más cantidad de horas. Y entro a tal hora, me voy a tal hora. Y donde termino, termino. No me llevo laburo a casa. En cambio de profesor siempre, siempre, venís con bueno “voy a dar esto, voy a pensar esto”. (Entrevista Adrián, 34, U, G, E y P, 4 años)

En algunos casos esta combinación resulta de una búsqueda laboral y una necesidad económica como mencionamos anteriormente, y al mismo tiempo una estrategia para no llevarse “laburo a casa”. Como muestran investigaciones de la región, el tiempo es un recurso escaso para todos lxs docentes (Rockwell, 2011), más aún para lxs principiantes cuya menor experiencia en el aula y en la administración de los tiempos implica que se sientan particularmente abrumadxs frente a la tarea docente (Caravajal y Valdespino, 2012). Efectivamente, lxs principiantes manifiestan en las entrevistas que les llevan mucho tiempo las tareas de armado de clases, planificación y corrección. De este modo, cuando logran estabilizarse en una escuela, se alegran de haber alcanzado una cierta “base” para no demorar tantas horas en la preparación del material:

Prefiero darles una actividad a los chicos, y yo corregir ahí. Porque si no no tengo vida. No tengo vida. Sabés qué me pasa, por ser primerizo en esto, si yo sigo, si Dios quiere, acumulando antigüedad, me voy a poner más canchero en algunas cosas. Y voy a tener otro tipo de metodología. Ahora es la que me sale. (Entrevista Caetano, 35, I, G, P, 6 meses)

Planificar, corregir, preparar materiales, buscar materiales. Además, me parece, no sé quizás estoy prejuizando, pero al ser yo nuevo en esto, como que tengo que estar planificando muy seguido. Me parece que cuando uno ya tiene más recorrido puede ir recogiendo lo que ya hizo anteriormente. Eso sí lo veo como que me implica más laburo. (Entrevista Franco, 26, U, G, E y P, 3 años y 2 meses)

En otros casos, la combinación entre los cargos resulta enriquecedora y deviene en un desafío profesional para estxs profesorxs. Entre ellos, la tutoría y las preceptoría aparecen entre los más elegidos:

Y después también me entusiasma mucho el compromiso social y personal. A mí me gusta mucho el trabajo de tutoría. Me interesa mucho todo lo que tiene que ver con involucrarse con la persona. También para que la clase funcione tenés que involucrarte con las personas. Como personas y con su vida. (Entrevista Mercedes, 33, U, G, E y P, 4 años y medio)

El preceptor también me gusta mucho, tengo todo un trato particular con los chicos, ya desde otra dinámica distinta de la de profesor. Sigo igual generando una empatía desde profesor bueno, piola, que te escucha, que te entiende. (Entrevista Adrián, 34, U, G, E y P, 4 años)

En segundo lugar, varios de lxs entrevistadxs combinan la docencia en la escuela secundaria con trabajos por fuera de esta. En algunos casos son trabajos más ligados a actividades administrativas, otros relacionados con la investigación, y otros realizan tareas que tienen alguna relación con su carrera de grado pero lejos de la docencia. En relación con esta multiplicidad que observamos entre lxs entrevistadxs, señalan precisamente la existencia de una diversificación de los itinerarios de inserción laboral de lxs jóvenes en el siglo XXI, itinerarios complejos y diversos, personalizados y difícilmente predecibles (Roberti, 2012), contexto en el cual la docencia sigue brindando condiciones laborales de mayor estabilidad (Dirié y Oiberman, 2007).

Comienza el recreo. Me voy a tomar un café afuera con una de las profesoras de Ciencias Sociales. Me cuenta que “no se ve” como docente para siempre, está buscando otras opciones, sobre todo las becas de investigación, me cuenta que está buscando equipo de investigación, que en el equipo que está ahora no se halla. Hablamos de las opciones que existen, me dice que va a buscar opciones este año. Ahora está en escuela pública, pero en Provincia de Buenos Aires. No pudo entrar en CABA aún, me dice, por el puntaje. (Curso IFDCE, Intensivo B, Julio, 2015)

Como vemos, la variedad en los itinerarios de formación profesional, así como las condiciones de trabajo docente cada vez más complejas, se traducen en diferentes trayectorias laborales (Nieto, 2003). En algunos casos, lxs profesorxs universitarixs o de los institutos superiores de formación docente buscan diversificar las actividades y enriquecer la tarea. Y en los casos de lxs más jóvenes o que aún no se han recibido, logran insertarse en la docencia pero aún poseen poca estabilidad ya que hacen suplencias cortas, por lo que requieren de otro trabajo que lxs ayude económicamente. En general, se trata de trabajos administrativos, como el caso de Catalina, que mientras espera terminar pronto su carrera en la universidad consiguió recientemente más horas como titular en una escuela de gestión privada y nos explica que piensa renunciar a su “trabajo de oficina”:

E: ¿Y este trabajo que hacés, que me mencionás lo de la oficina, es un trabajo de medio tiempo?

C: No, pero estoy como yéndome digamos. Sí, es un trabajo de oficina de siete horas. Que ahora que me

salió este colegio [...] seguramente renuncié cuando arranque el colegio [...]

E: ¿Renunciás a la oficina?

C: Sí, porque la verdad que no me da para hacer las tres cosas [...] Y además un trabajo muy rutinario, muy monotemático. ¿Viste cuando sentís que lo que podías aprender ya lo aprendiste? Ya está, no hay posibilidad de crecimiento ahí. Y nada, cuando salió estas horas, que encima son titulares, y me dijeron que el año que viene me agregan dos horas más también titulares. (Entrevista Catalina, 27, U, E, P, 4 años)

En tercer lugar, dentro de esta estrategia de combinar, pero con menor recurrencia, se observa la selección de las asignaturas a dictar. Es decir, lxs profesorxs principiantes intentan no diversificar demasiado las materias ni los años en los que ejercen, de modo tal que no tengan que preparar tanto material para las clases.

¿Dónde busco trabajo? La privada como "plan B". Entre la estrategia acumular antigüedad y la comodidad de lo conocido

Otra de las estrategias que despliegan lxs entrevistadxs es la elección de las instituciones donde trabajan, siempre dentro de las posibilidades existentes, que para lxs principiantes son limitadas y tienen poco margen de maniobra.

Para quienes buscan trabajo en escuela de gestión privada, en algunos casos, no tienen preferencias, eligen a medida que van necesitando aumentar o reemplazar horas, y luego de acudir a redes personales, el recurso más mencionado es enviar por correo electrónico o por redes sociales el *currículum vitae* y esperar que las escuelas lxs seleccionen. En el caso

de lxs profesorxs de Geografía ingresan más rápidamente y se estabilizan relativamente más rápido que sus colegas ya que ante la falta de profesorxs de esta disciplina son muy requeridxs, lo que les permite una mayor posibilidad de elección. Como relata Pedro:

Suelo mandar mails a principio de año a doscientas escuelas [de gestión privada]. Y eso, de hecho, durante este año, del 2016, me llamaron de un montón de escuelas [...] que rechacé sistemáticamente [...] Imaginate que todas las escuelas, en mi caso particular [...] están desesperados buscando profesores de Geografía. (Entrevista Pedro, 31, I, E, P, 3 años y medio)

Como analizamos en relación con la mayor facilidad de lxs principiantes para ingresar a las escuelas de gestión privada (Narodowski, Vinacur y Alegre, 2013), si bien lxs docentes manifiesta en muchos casos que desean “en el futuro” trabajar en la “escuela pública”, eligen conservar su trabajo en la escuela privada, en el “mientras tanto” (Nicastro y Greco, 2009). Como ocurre con Caetano, que se siente cómodo donde se encuentra por el tipo de colegio (“parroquial de barrio”, como lo define él), lxs alumnxs que tiene y por la comodidad de la corta distancia respecto de su casa. Demián también menciona la cercanía como criterio, aunque en su caso predomina trabajar en escuelas que le den “libertad”.

Me gustaría trabajar en un colegio público para probar esa experiencia. Y yo sé que el futuro es ahí, para mí. Pero lo que pasa es que trabajando en este colegio en el que trabajo, yo ingresé como catequista de parroquia en el 2005. Tengo algunos años en la comunidad, y lo ideal siempre en estos colegios parroquiales así, de barrio, es que los profes que laburen sean todos

de la comunidad. Aparte es [un barrio del sur de la ciudad], me viene bien en todo, la conozco a la comunidad. Sé con qué chicos trato, sé que en algún momento no me van a faltar el respeto, no me voy a tener que comer que en algún momento alguien se me plante. Y también que me queda [en ese barrio], para viajar no tengo que ir a la Capital, no tengo que ir al centro (se ríe) [...] Más allá de que algunos dicen que es una empresa, que te pueden rajar. Yo sé que con los años que llevo ahí, la única forma en que me puedo ir es si yo me mando alguna macana, nada más. (Entrevista Caetano, 35, I, G, P, 6 meses)

E: ¿Qué tenés en cuenta a la hora de elegir una escuela?

D: Cercanía una, en primer lugar. Y en segundo lugar el lugar, la empresa, la escuela, si es privada, si es una empresa, bah, todas son empresas. Pero bueno, ver qué nivel de libertad hay, el grupo de chicos. (Entrevista Demián, 25, I, E, P, 4 años y 3 meses)

Entre los criterios para la elección, lxs entrevistadxs mencionan recurrentemente el factor de la distancia: entre la escuela y su hogar, y entre las distintas escuelas, así como de la escuela al profesorado para quienes aún son estudiantes.<sup>14</sup> Aquí se menciona como objetivo disminuir el tiempo de viaje y reducir el gasto que implica el traslado de una escuela a otra. En muchos casos incluso el factor de la cercanía se privilegia por sobre otros como el tipo de escuela (respecto de la población) o incluso la estabilidad del cargo:

---

14 Una situación similar se da en las escuelas primarias de gestión estatal ante la falta de docentes del nivel, razón por la cual el Ministerio de Educación de CABA habilitó el ingreso al cargo a estudiantes avanzados del profesorado de primaria (Resolución 143/MEGC/13) (Cueto, 2021).

Esa sí es una cosa que la tengo en cuenta, porque los colegios donde estoy me quedan recómodos, la verdad. Me tomo un colectivo que me deja a dos cuadras de uno de los colegios. Y después tengo a diez cuadras [el otro colegio], así que me voy caminando hasta ahí. Mientras estaba cursando también tenía el profesorado cerca, estaba todo por esa misma zona. Eso fue una cosa que tuve en cuenta a la hora de decir sí cuando me ofrecieron. (Entrevista Ian, 23, I, E, P, 6 meses)

Como analizamos en trabajos anteriores (Southwell e Iglesias, 2020), la escuela privada funciona como el “Plan B”, a la que lxs principiantes saben que tendrán que recurrir ante las demoras para ingresar al sistema estatal por el retraso en los listados de las Juntas de Clasificación Docente.

Otro de los factores que inciden en la elección de las escuelas es la libertad de cátedra, que aparece recurrentemente entre lxs profesorxs en escuelas de ambas gestiones: “Yo priorizaría que me dejaran trabajar con libertad. Me refiero forma de calificar, forma de manejarte en el aula. Eso es una prioridad” (Entrevista Paula, 24, I, G, P, 4 años). En el caso de lxs profesorxs que ingresan por la gestión privada, pero aspiran a cambiarse a la gestión estatal, podríamos definirlos, en términos de Bourdieu ([1997] 1999), como “agentes en falso”, a disgusto, que ocupan “posiciones en falso” en el espacio social, por lo que tienen mayor posibilidad de observar lo que para lxs que están “en su lugar” es evidente y no se cuestionan.

El plan B, la escuela privada [...] yo siento que no estudié para dar clases en escuela privada, no me siento útil en algún punto digamos. (Entrevista Sofía, 38, U, G, P, 2 años y medio)

Me gusta mucho la escuela pública, y me gusta mucho de acá el colegio [privado]. Tengo un poco de contradicciones y de problemas, porque no soy religiosa, no me gusta que metan la religión en la escuela, y eso me jode bastante [...] Y bueno, y esto, lo que me gusta de esa escuela en particular es el tipo de estudiante que hay. Y esto, tener una dirección que acompaña y que da libertad. (Entrevista Mercedes, 33, U, G, E y P, 4 años y medio)

Quienes trabajan en ambos tipos de gestión observan diferencias en las condiciones de trabajo, como menciona Adrián, en relación a los requerimientos hacia lxs profesorxs (entregas de materiales, cumplimientos de actividades extracurriculares, entre otras). Asimismo, consideran que son más observadxs o “controladxs” por el equipo directivo, además de que la población que asiste es diferente por lo que el carácter del trabajo de profesorxs también es distinto (como plantea Nahuel), aunque todxs reconocen que hay mucha variedad entre las escuelas de gestión privada (como también afirma Sofía).

Por ahí lo que más me cuesta es que exigen mucho, en el sentido de entregar planificaciones, “bueno, tenemos que hacer algo para el Bicentenario”, “bueno, tenemos que hacer [...]”. Entonces te llenan de miles de actividades, unas muestras [...] En el público te reolvías [...] Tenés mucha más libertad. (Entrevista Adrián, 34, U, G, E y P, 4 años)

Y todos los docentes en líneas generales estamos disgustados mal. Por eso que te digo yo, más allá que uno pueda entender porque los adolescentes o estás saliendo de la adolescencia, hay cosas que ya [...] Que

tal vez en la otra escuela no me pasan. Esto de “porque yo pago la cuota puedo hacer lo que quiera”, esto de “Yo soy más porque soy el cliente”, parece ser que en la escuela privada el cliente siempre tiene la razón. Yo no pienso de ese modo [...] Porque no es una empresa, es una escuela. (Entrevista Nahuel, 24, I, E, E y P, 2 años y medio)

En algunas escuelas privadas hay una restricción a ciertos contenidos, que no se trabajan [...] no todas las escuelas privadas son lo mismo. Depende del contexto del barrio, del contexto socioeconómico de la familia [...] también de la clase de docentes que trabajan en ese colegio, de un montón de cosas [...] no hay homogeneidad. (Entrevista Sofía, 38, U, G, P, 2 años y medio)

La acumulación de puntaje para ascender en el orden de mérito aparece como la estrategia fundamental. Allí hay dos elementos fundamentales. El primero, es la acumulación de antigüedad, y el segundo, la formación docente continua. Respecto a la antigüedad, es el factor que brinda mayor puntaje en la confección del orden de mérito, permite competir con lxs colegas en mejores condiciones en un acto público y elegir las escuelas y las horas en donde se quiere trabajar. En este contexto, algunxs profesorxs deciden sostener horas con las que están a disgusto, como relatan Adrián o Nahuel, porque prefieren no perder ese puntaje para luego tener la posibilidad de postularse para horas “mejores” en el próximo acto público. Podríamos decir que la permanencia en las escuelas de gestión privada, así como en la estatal, para lxs principiantes porta este sentido, mejorar sus condiciones de competencia frente a lxs colegas más experimentadxs.

En cuanto a la formación docente continua, lxs profesorxs principiantes descubren pronto que deben elegir “bien” de la

oferta existente, en relación con el puntaje que brindan cada propuesta. De la investigación se desprende que lxs principiantes, en general, se inclinan por el dispositivo de cursos en los espacios estatales, y en menor medida, en los sindicatos u ofertas en instituciones privadas.

Los empecé a hacer [los cursos] una vez que terminé de cursar en la facultad [...] Digamos me encontré con la gente que sabía que había que hacerlos, me encontré al final de la cursada, si lo hubiera conocido antes hubiera empezado a hacer esos cursos mucho antes. (Entrevista Sofia, 38, U, G, P, 2 años y medio)

Al igual que ocurre en relación al funcionamiento de las Juntas y los actos públicos, de nuevo aquí lxs principiantes muchas veces no poseen la información adecuada o las redes personales y comprenden tarde que deben acumular puntaje de este modo para poder competir con sus colegas para tomar horas en las escuelas de gestión estatal.

### Elegir trabajar en la gestión estatal. Esa loca idea de “militar” la escuela pública

Por otro lado, están lxs profesorxs que privilegian trabajar en escuelas de gestión estatal. A pesar de que el ingreso allí se demora más e implica un largo camino “burocrático” (como lo definen lxs entrevistadxs), hay profesorxs que sostienen su decisión de trabajar exclusivamente en este tipo de escuelas, mientras combinan con trabajos por fuera de la docencia:

Esperamos que acrediten para Ciencias Sociales charlando con la compañera de uno de los cursos de formación docente donde estoy haciendo las observaciones. Me cuenta que tiene unas diez horas de clase

actualmente. Le pregunto si busca en escuelas privadas, me dice que no le gusta trabajar en privada, que prefiere la pública, que sigue insistiendo acá. (Junta A y B, 20-11-2015)

Yo creo en la escuela pública. Yo todavía soy de las que cree que toda la educación debería ser pública, igual para todos [...] el chico que se recibe en una escuela privada tiene mucha mejor formación que el chico que se recibe en escuela pública. Y como te digo, eso es disfrazar la exclusión de inclusión. El chico de escuela pública no recibe los mismos tratos, no recibe los mismos contenidos. No logra formarse. (Entrevista Lara, 35, I, G, E, 3 años)

La temática de la libertad de cátedra se repite aquí, para quienes en su trayectoria laboral tuvieron experiencias en la escuela privada y luego optaron por ingresar en la estatal. Señalan ciertos mecanismos de control ejercidos generalmente por parte de lxs propietarixs o lxs apoderadxs de este tipo de escuelas (Perazza y Suárez, 2011) que no son aceptados por lxs docentes, por lo que se observa cierto “circuito de evitación” (Birgin, 2000) para no volver a trabajar en esa gestión. Como relata Sergio:

S: Sí. Si tengo que trabajar, obviamente trabajo en colegio privado. Pero preferiría que sea público.

E: ¿Por qué?

S: Por lo menos mi experiencia no fue buena en [...] este colegio, que es la relación con los compañeros, incluso con los directivos. La verdad que era un bardo en ese sentido trabajar en un colegio privado [...] Y

lidar con los directivos y con los dueños, apoderados legales, era insoportable, porque te bajaban mucha línea. Se querían meter en lo didáctico, cosa que la verdad que [...] Si viene un profesor a decirme algo lo voy a escuchar, pero eran arquitectos, o sea que mucho no tenían para aportar (se ríe). Y en la medida en que se pueda lo voy a evitar. (Entrevista Sergio, 36, U, G, E, 5 años)

Sin embargo, necesitamos ir más allá del mero análisis de las condiciones laborales de lxs profesorxs (Southwell y Vassiliades, 2014), ya que de sus relatos se desprenden otros elementos por los que desean trabajar en la escuela de gestión estatal. Entendemos desde sus experiencias que, según la gestión a la que pertenezcan, las escuelas poseen perfiles institucionales y atienden a públicos diferentes. Dentro de este amplio abanico, encontramos lo que la bibliografía denomina las instituciones de “élite”, que forman para la “excelencia” (Ziegler, Gessaghi y Fuentes, 2018), y también hallamos las que se ocupan de los sectores más postergados, considerando entre estas una gama amplia y heterogénea de escuelas.

Nos encontramos con principiantes que habiendo titularizado sus horas en la escuela privada igualmente mantienen su deseo de trabajar en la gestión estatal, aún en desmedro de su estabilidad laboral. Frente a esta “desigualdad” que describe Lara, hay una fuerte presencia en los relatos de lxs entrevistadxs por el sentido que porta “lo público”. Muchos de estxs jóvenes (en particular, egresadxs de universidades públicas) a pesar de las dificultades que relatan para sostener su tarea, deciden trabajar en estas escuelas en defensa de la educación pública en concordancia con sus preocupaciones político-pedagógicas, y que como hemos analizado en tra-

bajos anteriores (Southwell e Iglesias, 2020) denominamos a los fines analíticos “militar la escuela pública”.<sup>15</sup>

Existe en muchos de lxs entrevistadxs (cuya trayectoria formativa transcurrió mayoritariamente en la educación pública), una necesidad de “devolver” a la sociedad las posibilidades que ellxs tuvieron. También se observa una “identificación” más fuerte con lxs estudiantes que asisten a las escuelas de gestión estatal, más presente aún en quienes conforman la primera generación de su familia en acceder a la educación superior, como Pedro o Sofía, pero no solo en ellxs. Nahuel, Valeria o Ian, desde su lugar como profesorxs quieren dejar “algo más” en estas escuelas. Lxs profesorxs entrevistadxs discuten de este modo los sentidos de lo público en la escuela (Feldfeber, 2011), ya que como relata Pedro hay una “concepción de lo público” y una “decisión política” de aportar allí, o en los términos de Franco, hay una elección “ideológica” al “apostar” insertarse en la escuela estatal donde se siente cómodo. Como dice Pedro, “al fin y al cabo lo público es de todos”:

Toda una concepción de lo público, que viene detrás de eso [...] Por un lado está esto, la típica cosa de que uno se formó en una institución pública, entonces para devolverle a la sociedad, bla, bla, bla, todo eso, debería trabajar en una escuela pública [...] si tengo que

---

15 La Ley de Educación Nacional, vigente desde el año 2006, define las instituciones educativas como de gestión pública estatal, pública de gestión privada (confesionales o no confesionales), de gestión cooperativa y gestión social (art. 13). Nos referimos aquí a lo que comúnmente se denomina como “escuela pública”, debate que proviene de la Ley Federal de Educación que en la década de 1990 y en el contexto de fuerte crítica a la regulación estatal y de libertad de enseñanza, definió que la educación en tanto “servicio público” podría ser gestionada por el sector público o privado, de modo que el carácter de lo público pasó a ser compartido por ambas gestiones (Perazza y Suárez, 2011). De este modo, “la redefinición de los sentidos históricos asignados a lo público en materia educativa, ha ido legitimando las aspiraciones del sector privado, plasmando sus demandas en las bases legales del sistema” (Feldfeber, 2011: 165).

elegir prefiero una escuela pública [...] si los mejores docentes, si todo se va supuestamente, supuestamente [énfasis], a la escuela privada, cada vez la escuela pública va a estar peor. Entonces es una decisión política [...] me parece que estaría bueno no seguir teniendo menos escuela pública. Por lo menos que lo que hay de escuela pública se sostenga o se amplíe. Porque, al fin y al cabo, lo público es de todos. (Entrevista Pedro, 31, I, E, P, 3 años y medio)

Yo, ideológicamente, me parece, apuesto a la escuela pública. Y por eso en estos años, desde que me recibí, estoy intentando transferir horas [de las escuelas de gestión privada que trabaja actualmente hacia las estatales] [...] mi apuesta es a la escuela pública. (Entrevista Franco, 26, U, G, E y P, 3 años y 2 meses)

Me siento más identificada con los chicos estudiantes de escuela pública, quiero tratar de darles herramientas a ellos como las tuve yo para poder superarse, para poder tener una buena vida. Siento que los que me necesitan son ellos [...] más que otros. (Entrevista Sofía, 38, U, G, P, 2 años y medio)

Contrariamente a las tesis que sostienen que lxs profesoras principiantes ingresan por descarte y únicamente por las “peores horas”, aquellas que no toman lxs colegas con mayor puntaje, en muchos casos, estxs jóvenes deciden permanecer en estas instituciones, resignificando el sentido de la escuela pública. Al igual que observan investigaciones internacionales (Rayou y Zanten, 2004), estxs jóvenes consideran que esas escuelas constituyen una experiencia formativa importante, y una manera de probarse a sí mismos ante el desafío que implica el ingreso de nuevos públicos en

el marco de la ampliación de la obligatoriedad de la educación media (Southwell, 2020). Es decir, ellxs no encuentran el trabajo en estas escuelas como algo que “les tocó” o una instancia para atravesar y poder llegar a las “horas deseadas”, sino que por el contrario, deciden trabajar específicamente en estas escuelas.

**Todo se trata de “tener contactos”. La construcción de redes personales como estrategia fundamental para ingresar a trabajar en la escuela secundaria**

Finalmente, la estrategia más habitual que encontramos es la construcción de redes. En el caso de las escuelas de gestión privada, las reglas del juego de estas instituciones aparecen más claras para lxs principiantes entrevistadxs; saben que necesitan desplegar redes y “tener contactos”. La mayoría de lxs entrevistadxs que trabajan en este tipo de gestión ingresaron “siempre por recomendación”, como dice Ariana. Como expresan Lara y María, sin este tendido de redes no es sencillo ingresar en estas escuelas. Cuando no existen redes personales con las escuelas de gestión privadas, el ingreso se ve dificultado:

La verdad que no tendría problema en trabajar en escuela privada. Prefiero la educación pública. Esto es claro. Pero si saliera algún trabajo no tendría problema en trabajar en escuela privada. De hecho, en algún momento, cuando me recibí, que uno no sabe bien cómo era, mandé algunos currículums. Pero viste cómo es, en escuela privada se entra más que nada por contactos. (Entrevista Lara, 35, I, G, E, 3 años)

Mientras llaman para los cargos nos ponemos a hablar con una profesora de Geografía. Me dice que en

las públicas es “medio complicada”, se refiere al tema del puntaje para la toma de horas. Escucho que toma horas una profesora con once puntos. Hablamos del ingreso a la escuela privada, “yo no tengo muchos contactos en privada”, me dice, ve difícil el ingreso por esta cuestión [...] La profesora me sigue hablando, me pregunta cómo entrar a las escuelas privadas. Me dice que llevó *curriculum vitae* pero que no la llaman, trabaja hace nueve años, está un poco cansada de la escuela pública. (Junta A y B, 20-11-2015)

En general, lxs entrevistadxs relatan que ingresaron a trabajar en las escuelas de gestión privada por familiares, compañerxs de la carrera o, en muchos casos, incluso se trata de profesorxs de las instituciones formadoras que no podían tomar las horas y se las ofrecen a sus estudiantes próximxs a graduarse. De este modo, la institución formadora también se transforma para estxs jóvenes en un espacio generador de capital social:

Y la última que es la de la suplencia, era una suplencia que estaba haciendo un compañero mío del profesorado. Que él tuvo un problema, una operación y demás, que se le complicó, y no la pudo continuar. Y me recomendó. Viste que a veces se necesitan profesores, no se encuentran en ningún lado, y prefieren que sea uno recomendado. (Entrevista Ariana, 24, I, G, P, 3 años y medio)

Entré porque en el profesorado hay un taller que se hace los sábados, que es gratuito, de teatro. Y ahí conocí a cierta gente también del profesorado que no había visto antes, y entre ellos un chico que trabajaba ahí [en el colegio de gestión privada donde trabaja ahora

como auxiliar de primaria]. Les estaba faltando uno porque se había ido uno de los auxiliares y me recomendó a mí. (Entrevista Ian, 23, I, E, P, 6 meses)

Vemos entonces la trascendencia que adquieren los llamados “vínculos débiles” en el despliegue de estas redes. Según Granovetter (1973), no son necesariamente los vínculos fuertes (por ejemplo, familiares o amigxs), los que resultan más eficaces para que lxs sujetxs obtengan un determinado beneficio (como un empleo), sino más bien los débiles, es decir, aquellos que se construyen en redes más amplias y que no necesariamente implican la interacción cotidiana. Es así que, unx antigux profesorx, o colega, con quien existe un contacto, puede redundar en una recomendación que se traduzca luego en el acceso al empleo. Por este motivo, los lazos débiles se presentan como más potentes y eficaces que los fuertes, que por lo general no hacen más que reproducir las condiciones propias del entorno más cercano. Este fenómeno cobra especial importancia en los casos de lxs profesorxs que conforman la primera generación de su familia en acceder a la educación superior y luego buscan insertarse, como ocurre con Simón y Gabriel. Dado que en sus familias no encuentran los vínculos que puedan asistirlos en la obtención del empleo, se vuelven fundamentales aquellos que puedan construir por fuera de su entorno social más próximo:

E: ¿Cómo llegaste a estas escuelas en las que estás trabajando ahora?

S: En la primera llegué por [una profesora de ISFD de gestión privada donde estudió] [...] Esa es la primera que empecé hace cuatro años. A una profesora que había sido profesora mía le ofrecían más horas. Y dijo: “yo no las puedo tomar”. Le preguntaron: “¿co-

nocés a alguien?”, “sí”. Cómo yo estaba terminando el profesorado me dijo: “¿te interesa?”, “obvio”. Yo en el laburo podía acomodarme los horarios porque eran cuatro horas nada más al principio. Entonces les dije “estos horarios llego más tarde o entro más tarde”. Así que llegué por ella. Después en el mismo colegio fui tomando más horas. En segundo lugar, entré [...] ahí también, por una profe que le ofrecían horas que me dijo: “no las puedo tomar, es a la tarde”. Yo las tomé. Y en [...] el último en el que ingresé, que fue por el profesorado. Alguien les mandó mi currículum, no sabría decirte quién. Me llamaron, me dijeron “del [ISFD] me mandaron tu currículum, tenemos una entrevista”. Pero yo no supe si fue algún profesor, de rectoría, secretaria. La verdad no sé. (Entrevista Simón, 26, I, G, P, 3 años)

E: ¿Cómo entraste en estos colegios?

G: En uno, porque la rectora fue profesora mía [del profesorado]. Y yo estaba en el profesorado, y [ella] sabía que yo estaba buscando horas. Y le salió una suplencia y me preguntó si podía. Y arranqué ahí. Después seguí el año pasado, también estuve de suplente. Y este año renunció una profe, a principio de año, y me dieron las horas. Y, en el otro, un profesor de Biología de la mañana, que es el director de estudios de la tarde, y también tenía una suplencia larga, que se supone va a titularizar. Y me ofreció [...] Todo por contactos. Estuve mucho tiempo tirando por mi barrio y los barrios alrededores con currículum papel, y nada. (Entrevista Gabriel, 34, I, G, P, 2 años)

A veces se trata de redes entre las instituciones, como el caso de las escuelas religiosas donde trabaja Ariana, luego de que ingresó por un conocido en la primera escuela, la congregación religiosa la convocó para tomar horas de clase en otra de sus instituciones. En su caso, se combinaron sus redes personales con las propias de la institución:

La primera escuela, bueno, fue eso que ya te comenté. La segunda escuela que entré, es una escuela que es de la misma congregación que esta escuela. Necesitaban una profesora de Geografía, ahí doy Geografía. Se contactaron los rectores, me recomendó digamos. Tuve una entrevista y me llamaron. La tercera escuela [...] mi mamá trabaja en esa escuela también. Y a mí no me gusta mucho eso, pero bueno [...] mi mamá acercó mi currículum. O sea, yo lo mandaba por “mail” pero ella lo acercó a mano, y justo se jubilaba una profesora, me llamaron, tuve una entrevista y me llamaron. (Entrevista Ariana, 24, I, G, P, 3 años y medio)

En otros casos se trata de lxs propixs colegas de las instituciones donde lxs principiantes trabajan y cuando no pueden tomar más horas se las ofrecen a sus compañerxs, como le ocurrió a Mercedes:

Había otro profe de Geografía [...] que me dice: “Mirá, un compañero me pidió si podía tomar unas horas en una escuela de [un barrio céntrico de la ciudad], pero yo no puedo tomar más horas, ¿quierés que le pase tu contacto?”, y le dije: “Sí, obvio”. Yo tenía seis horas en la escuela pública, y tres en esa privada. Y así entré acá, a la escuela donde tengo veintiuna horas. (Entrevista Mercedes, 33, U, G, E y P, 4 años y medio)

Por otro lado, las escuelas de gestión estatal tampoco son ajenas a la importancia de las redes personales. Ante la flexibilización en los mecanismos para ingresar al sistema estatal mediante la implementación del sistema de cargos y horas vacantes remanentes, lxs principiantes encuentran un intersticio para poder ingresar a estas escuelas, sorteando los obstáculos burocráticos que mencionamos en apartados anteriores (como el atraso en los listados, los errores u omisiones en la confección del orden de mérito, etcétera). En términos de Certeau (1996), esto podría definirse como una acción táctica de lxs principiantes, dada su condición de debilidad al momento que intentan insertarse en el sistema y que deben aprender a sortear estos obstáculos.

Porque quedaron remanentes del acto público, pero yo todavía no sabía que se publicaban los remanentes ni sabía que cuando hay remanentes podés acercarte. Me enteré que se podía hacer eso por una amiga de mi vieja que trabaja en docencia pública. (Entrevista Mercedes, 33, U, G, E y P, 4 años y medio)

Como planteábamos en líneas precedentes, esto se da en general con las horas que “no quiere nadie”, donde estxs profesorxs eligen quedarse y luego aumentar horas, e inclusive logran quedarse en los cargos como interinxs. Aunque el sistema de ingreso a la docencia se encuentra altamente regulado, estxs jóvenes logran ingresar recurrentemente convocadxs por conocidxs, ex profesorxs de la formación docente inicial, colegas de otros colegios, familiares, inclusive a través de las redes sociales virtuales mediante conocidxs. Veamos algunos ejemplos.

Entré porque un amigo conoce a una compañera de cátedra. Ella me escribió una vez, tipo consulta de

compañeros, “che, ¿conocés a alguien que tenga ganas de dar clases de secundario? Porque tengo un amigo que está en una escuela y no encuentra profesor” Y yo le respondí “sí, yo”. [...] Así entré. Me entrevistó [la rectora del colegio]. Me hizo dos preguntas y me dijo, así eh, “yo quiero que este chico trabaje en esta escuela”. Dije “ah bueno”, la primera vez que me sentí como “bien”, buenísimo. Y ahí empecé con todo. (Entrevista Fabián, 32, U, G, E, 5 años)

Un día el rector de una escuela pública que es amigo de mi abuela, me contacta y me dice que no estaba pudiendo cubrir un cargo de Geografía. No estaba pudiendo cubrir porque los sábados hay, viste, los restantes. Entonces quedaba vacante [...] Y me dijo, fui, y empecé a dar clases. Una suplencia. (Entrevista Pedro, 31, I, E, P, 3 años y medio)

Me habló por Facebook, me dijo “mirá, estamos haciendo esto”. Era una propuesta para trabajar en parejas pedagógicas, “y si te interesa venite tal día, hablamos y vemos”. Entonces fui, hablamos y me contó los horarios y demás, y me di cuenta que no podía y le dije que no, pero que iba a recomendarle a alguien [...] Fue una profesora que tuve, que ahora está de rectora, y me habló por Facebook porque ya la tengo desde hace rato. (Entrevista Ian, 23, I, E, P, 6 meses)

Como observamos, y contrariamente a lo que podría pensarse de las escuelas de gestión estatal dado su sistema de ingreso, en este tipo de escuelas también funciona la estrategia de tender redes personales, aunque con otras características. Podemos concluir que esto redundará en un doble beneficio, para los principiantes que logran arribar a la escuela estatal,

y para las escuelas que consiguen quien cubra las horas que “nadie quiere” y que regresan rechazadas del acto público, lo que implica en muchos casos semanas sin clases para lxs estudiantes.

Por otro lado, dentro de las reglas del juego y los mecanismos que regulan el sistema de ingreso a la docencia en las escuelas de gestión estatal existe lo que podríamos denominar “atajos” que pueden ayudar a que lxs principiantes ingresen y permanezcan en las escuelas de gestión estatal. Frente a ciertas situaciones que observamos en los actos públicos, tales como la superposición de actos en la misma escuela y en el mismo horario, lxs docentes tienden redes personales y tratan de acompañarse unxs con otrxs para lograr acceder a las horas, a partir de la posibilidad que se incorporó en el Estatuto Docente de tomar horas en nombre de otrx profesorx.<sup>16</sup>

Observo que varios profesores se están llamando entre ellos por teléfono, comentan que se dividieron entre los actos para tomar las horas, hay mucho movimiento en los pasillos, y mucha gente. (Junta B, 4-12-2015)

Hablamos con un ex compañero de la facultad que me encuentro en el acto público. Le pregunto si va siempre él, me dice que a veces va la mamá (con autorización) cuando no puede ir. Intercambiamos autorizaciones para los actos que vamos ambos. Quedamos en hablarnos y escribirnos para los actos que vayamos cada uno y tomar horas en nombre del otro. (Junta B, 4-12-2015)

---

16 Esta modalidad surgió recientemente junto a las últimas modificaciones del Estatuto Docente, y aumentó las posibilidades de tomar horas para lxs docentes, evitando que queden remanentes.

Aquí observamos de qué manera lxs profesorxs con cierta experiencia dentro de este sistema, como Adrián, y dada la internalización de las reglas del juego, pueden realizar “anticipaciones prácticas” (Bourdieu, [1980] 2007), dentro de un marco de acciones posibles, que les permiten mejorar su situación.

Del mismo modo, ir conociendo las reglas del juego, ir adquiriendo una “maestría práctica” (Bourdieu y Wacquant, 1995), permite que lxs principiantes encuentren “atajos” para conseguir horas y cubrir la mayor cantidad de actos públicos posible, como las autorizaciones que intercambiamos con Adrián. Esta modalidad aumentó las posibilidades de tomar horas para lxs docentes. Dado que en el sistema presencial la mayoría de los actos públicos de la escuela secundaria se desarrollaban simultáneamente (mismo día y horario), esta estrategia podría aumentar las posibilidades de tomar horas o un cargo, además de ahorrarle tiempo a lxs docentes.

## Conclusiones

En este Capítulo buscamos analizar las estrategias que lxs profesorxs principiantes despliegan para lograr insertarse en las escuelas secundarias de CABA. Ante la situación de desventaja en la que se encuentran (vinculada a su posición dentro del campo profesional docente), concluimos que las estrategias desplegadas (Bourdieu, [1980] 2007) son variadas. Entre las más frecuentes, mencionemos la combinación de horas de clase y cargos (en distintos niveles educativos), la elección de las escuelas por la cercanía y la accesibilidad, así como “evitar” (Birgin, 2000) ciertos tipos de escuelas o de gestión. Consideramos que las estrategias más utilizadas son: la acumulación de puntaje, fundamentalmente a través de la Formación Docente Continua (bajo el dispositivo curso) o

mediante el acopio de antigüedad; y el tendido de redes personales y para las escuelas de ambos tipos de gestión, quizás más propia de la lógica de las escuelas de gestión privada, pero también muy utilizada en las escuelas de gestión estatal, a pesar del carácter “burocrático” del sistema que regula el ingreso a estas últimas, tal y como se evidencia en los testimonios de nuestrxs entrevistadxs.

Del mismo modo, en tanto principiantes y ante su posición en el sistema, lxs profesorxs desarrollan acciones tácticas (Certeau, 1996), buscando sortear los obstáculos y lograr ingresar al mercado laboral docente, como por ejemplo el arribo a las horas de las escuelas que “no quiere nadie” mediante el sistema de cargos y horas remanentes, donde pueden perdurar en el cargo y estabilizarse, mejorando sus condiciones laborales y por tanto su posición en el espacio social (Bourdieu, [1980] 2007).

Los resultados también indican que muchxs principiantes eligen trabajar en las escuelas estatales, manifestando un fuerte compromiso, lo que hemos denominado “militar la escuela pública” (Southwell e Iglesias, 2020). Sostienen esta elección aún en desmedro de mejorar su situación laboral o alcanzar una mayor estabilidad si ingresaran a trabajar en las escuelas de gestión privada. Esta decisión se encuentra fuertemente asociada a otros factores sobre la elección de la docencia que no han sido objeto de este capítulo —y que esperamos poder abordar en futuras investigaciones—, que trascienden los mecanismos burocráticos del sistema de ingreso descripto. Esta decisión muestra también que la docencia para estxs jóvenes está lejos de ser una “segunda opción” o una salida de descarte, como escuchamos repetir en los medios masivos de comunicación en tiempos de fuerte desprestigio hacia la profesión, y como hemos analizado ya en trabajos previos (Iglesias, 2020). En cambio, encontramos en sus relatos fuertes preocupaciones político-pedagógicas,

resignificando el sentido de la escuela pública, aún con mayor impronta entre quienes conforman primera generación en sus familias en acceder a la educación superior en un intento por “devolver” a la educación pública lo que les brindó para llegar hasta aquí.

En síntesis, los relatos de lxs entrevistadxs y las observaciones realizadas muestran que las trayectorias laborales (Jacinto, 2010) de lxs principiantes son variadas, dibujando múltiples caminos por los que llegan al aula. Del mismo modo, van incorporando en ese recorrido las reglas del juego y saberes prácticos (Bourdieu, [1980] 2007) que les permiten responder a las situaciones que se les presentan en sus primeras inserciones laborales desde el aprendizaje de lo cotidiano (Certeau, 1996).

A modo de cierre, consideramos que sería deseable desarrollar políticas públicas y dispositivos, articuladamente desde las instituciones formadoras y las escuelas, que reciban a lxs principiantes, que busquen acompañarlxs en sus primeros ingresos al aula, que lxs hagan sentir bienvenidxs, impulsando mecanismos y dispositivos que sean más hospitalarios con quienes arriban a la docencia. Poniendo en diálogo nuestros resultados con las investigaciones citadas al comienzo de este Capítulo, creemos que se evidencia en nuestras conclusiones que una mejor y mayor circulación de la información sobre el funcionamiento del sistema de ingreso a la docencia podría allanar el camino de la inserción laboral de lxs principiantes en pos de construir un sistema más justo para lxs profesorxs que decidan trabajar en nuestras escuelas secundarias.

## Bibliografía

- Buenos Aires Ciudad (BA). (2018). Secundaria del Futuro. En línea: <https://www.buenosaires.gob.ar/educacion/secundaria-del-futuro> (consulta: 15-07-2022).
- Buenos Aires Ciudad (BA). (2019). Nueva Escuela Secundaria (NES). En línea: <https://www.buenosaires.gob.ar/educacion/escuelas/nueva-escuela-secundaria> (consulta: 15-07-2022).
- Buenos Aires Ciudad (BA). (2020). Actos públicos e información de las Juntas. En línea: <https://www.buenosaires.gob.ar/educacion/docentes/actos-publicos-e-informacion-de-las-juntas> (consulta: 15-07-2022).
- Buenos Aires Ciudad (BA). (2022). Estatuto del Docente. En línea: <https://www.buenosaires.gob.ar/educacion/docentes/estatuto-del-docente> (consulta: 15-07-2022).
- Birgin, A. (2000). La docencia como trabajo: La construcción de nuevas pautas de inclusión y exclusión. Gentili, P. y Frigotto, G. (comps.), *La ciudadanía negada. Políticas de exclusión en la educación y el trabajo*, pp. 221-239. CLACSO. En línea: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/qt/20101010023734/11birgin.pdf> (consulta: 15-07-2022).
- Birgin, A. (comp.). (2012). *Más allá de la capacitación. Debates acerca de la formación de los docentes en ejercicio*. Paidós.
- Birgin, A. (2018). ¿Serán profesoras y profesores? La ampliación de derechos y la formación docente en Ciencias Exactas. Krichesky, M. (comp.), *Derecho a la educación y pedagogías. Aportes para un pensamiento pedagógico del siglo XXI*, pp. 29-46. Unipe.
- Birgin, A. y Charovsky, M. (2013). Trayectoria de formación de futuros profesores en un territorio fragmentado. *Pedagogía y Saberes*, vol. 39, pp. 33-48. Facultad de Educación, Universidad Pedagógica Nacional. En línea: <http://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/PYS/article/viewFile/2623/2410> (consulta: 15-07-2022).
- Bourdieu, P. ([1980] 2007). *El sentido práctico*. Siglo Veintiuno.
- Bourdieu, P. ([1997] 1999). *Meditaciones pascalianas*. Anagrama.
- Bourdieu, P. y Wacquant, L. (1995). *Respuestas: Por una antropología reflexiva*. Grijalbo.
- Certeau, M. (1996). *La invención de lo cotidiano. I: Artes de hacer*. Universidad Iberoamericana.

- Cueto, J. (2021). *La construcción de identidades docentes en estudiantes del profesorado de nivel primario que empiezan a ejercer antes de titularse. Saberes, haceres y sentires*. Tesis de Maestría en Ciencias Sociales con Orientación en Educación. FLACSO. En línea: <https://repositorio.flacsoandes.edu.ec/bitstream/10469/18203/2/TFLACSO-2021JADC.pdf> (consulta: 15-07-2022).
- DINIECE (2008). Perfiles, formación y condiciones laborales de los profesores, directores y supervisores de la escuela secundaria. *Boletín Temas de Educación*, vol. 3, núm. 6.. En línea: <http://diniece.me.gov.ar/images/stories/diniece/publicaciones/boletin/bole6.pdf> (consulta: 15-07-2022).
- Dirié, C. y Oiberman, I. (2007). La creciente importancia de la actividad docente en el mercado de trabajo argentino. *Estudios de Trabajo*, vol. 33, pp. 33-66. Asociación Argentina de Especialistas en Estudios del Trabajo (ASET).
- Donaire, R. (2012). *Los docentes en el siglo XXI ¿Empobrecidos o proletarizados?* Siglo Veintiuno.
- Feldfeber, M. (2011). ¿Es pública la escuela privada? Notas para pensar en el Estado y en la educación. Perazza, R. (coord.), *Mapas y recorridos de la educación de gestión privada en la Argentina*, pp. 165-199. Aique.
- Granovetter, M. (1973). The strength of weak ties. *American Journal of Sociology*, vol. 78, núm. 6, pp. 1360-1380. [Edición en español: García Verdasco, M. G. (trad.). (2000). La fuerza de los vínculos débiles en política y sociedad, vol. 33. Universidad Complutense de Madrid].
- Jacinto, C. (2010). Introducción. Elementos para un marco analítico de los dispositivos de inserción laboral de jóvenes y su incidencia en las trayectorias. Jacinto, C. (comp.), *La construcción social de las trayectorias laborales de jóvenes. Políticas, instituciones, disposiciones y subjetividades*, pp. 15-50. Teseo/IDES.
- Iglesias, A. (2018). Trayectorias de formación y estrategias de inserción laboral. Los profesores principiantes de las escuelas secundarias de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Tesis doctoral. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires.
- Iglesias, A. (2019). De “herederos y corajudos”. La imagen pública de la docencia en la prensa gráfica argentina. *Actualidades Investigativas en Educación*, vol. 9, núm. 2, pp. 1-38. Instituto de Investigación en Educación (INIE), Universidad de Costa Rica. En línea: <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/aie/article/view/37076/37686> (consulta: 15-07-2022).

- Lahire, B. (2008). Pensar la acción: Entre la pluralidad disposicional y la pluralidad de contextos. Tiramonti, G. y Montes, N. (comps.), *La escuela media en debate. Problemas actuales y perspectivas desde la investigación*, pp. 13-21. Manantial/FLACSO.
- Menghini, R. A. y Negrin, M. (comps.). (2015). *Docentes principiantes. Aventuras y desventuras de los inicios en la enseñanza*. Noveduc.
- Narodowski, M., Vinacur, T. y Alegre, S. (2013). *Los mejores maestros. Mitos, leyendas y realidades*. Prometeo.
- Negrin, M. y Bonino, G. (2015). Iniciación anticipada en la docencia: Entre ser estudiantes y profesores. Menghini, R. A. y Negrin, M. (comps.), *Docentes principiantes. Aventuras y desventuras de los inicios en la enseñanza*, pp. 179-192. Noveduc.
- Nicastro, S. y Greco, M. B. (2009). *Entre trayectorias. Escenas y pensamientos en espacios de formación*. Homo Sapiens.
- Nieto, S. (2003). Challenging current notions of "highly qualified teachers" through work in a teachers' inquiry group. *Journal of Teacher Education*, vol. 5, núm. 45, pp. 386-398. Sage.
- Perazza, R. (coord.) (2011). *Mapas y recorridos de la educación de gestión privada en la Argentina*. Aique.
- Perazza, R. y Suárez, G. (2011). Apuntes sobre la educación privada. Perazza, R. (coord.), *Mapas y recorridos de la educación de gestión privada en la Argentina*, pp. 25-56. Aique.
- Rayou, P. y Zanten, A. (2004). *Enquête sur les nouveaux enseignants*. Bayard.
- Roberti, E. (2012). Rupturas y subjetividades: Un acercamiento a la perspectiva de las trayectorias laborales. *Trabajo y Sociedad*, vol. 15, núm. 18, pp. 267-277. En línea: [http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art\\_revistas/pr.7499/pr.7499.pdf](http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.7499/pr.7499.pdf) (consulta: 15-07-2022).
- Rockwell, E. (2011). El trabajo docente. Nuevas huellas, bardas y veredas. XI Congreso Nacional de Investigación Educativa. 7 a 11 de noviembre, México.
- Serra, J. C. (2015). ¿Todos somos principiantes? Reflexiones a partir de las transformaciones en las instituciones de educación secundaria. Menguini, R. A. y Negrin, M. (comps.), *Docentes principiantes. Aventuras y desventuras de los inicios en la enseñanza*, pp. 39-61. Noveduc.

- Southwell, M. (2020). La escuela secundaria frente al desafío de la universalización: Debates y experiencias en Argentina. *Education Policy Analysis Archives*, vol. 28, núm. 39, 1-22. Arizona State University. En línea: <https://epaa.asu.edu/ojs/article/view/4146><https://epaa.asu.edu/ojs/article/view/4146> (consulta: 15-07-2022).
- Southwell, M. e Iglesias, A. (2020). Estrategias de inserción laboral de profesores principiantes en escuelas públicas de Buenos Aires. *Revista EduSol*, vol. 20, núm. 70, pp. 115-131. Universidad de Guantánamo. En línea: <http://edusol.cug.co.cu/index.php/EduSol/article/view/1140/2283> (consulta: 15-07-2022).
- Southwell, M. y Vassiliades, A. (2014). El concepto de posición docente: Notas conceptuales y metodológicas. *Educación, Lenguaje y Sociedad*, vol. 11, núm. 11, pp. 163-187. Instituto para el Estudio de la Educación, el Lenguaje y la Sociedad, Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de La Pampa. En línea: <http://cerac.unlpam.edu.ar/index.php/els/article/view/1491> (consulta: 15-07-2022).
- Ziegler, S., Gessaghi, V., y Fuentes, S. (2018). Las propuestas curriculares en escuelas de élite en Buenos Aires: Diferenciación institucional para educar en el privilegio. *Páginas de Educación*, vol. 11, núm. 2, pp. 40-60. En línea: <https://revistas.ucu.edu.uy/index.php/paginasdeeducacion/article/view/1640> (consulta: 15-07-2022).
- Vasilachis de Gialdino, I. (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Gedisa.