

# Estrategias de inserción laboral de profesores principiantes en escuelas públicas de Buenos Aires

Start-up strategies for beginner teachers in state schools of Buenos Aires

Myriam Southwell<sup>1\*</sup>

Andrea Iglesias<sup>2\*\*</sup>

<sup>1</sup> Universidad Nacional de La Plata, Argentina

<sup>2</sup> Instituto de Investigaciones de Ciencias de la Educación, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina.

\*Autor por correspondencia: Correo electrónico: [islaesmeralda@gmail.com](mailto:islaesmeralda@gmail.com)

## RESUMEN

Nos proponemos en este artículo analizar cómo se insertan los profesores principiantes en las escuelas secundarias de gestión estatal y privada de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires a partir de las características que porta el sistema de ingreso a la docencia. Desde el paradigma interpretativo, un enfoque histórico-cultural, y un abordaje cualitativo, realizamos entrevistas en profundidad y observación participante en espacios de formación por los que circulan estos profesores. Los resultados indican que particularmente quienes deciden trabajar en las escuelas de gestión estatal resignifican “lo público” a partir de esa elección, fenómeno que denominamos “militar la escuela pública”.

**Palabras clave:** Formación de Profesores; Profesión Docente; Enseñanza Secundaria; Experiencia Laboral; Escuela pública

## ABSTRACT

In this paper, we propose to analyze how the beginning teachers are inserted both in private and public secondary schools in Buenos Aires City, based on the characteristics of the incorporation system to teaching. From the interpretivist paradigm, a historical-cultural approach, and a qualitative approach, we carried out in-depth interviews and participant observation in training spaces through which these professors circulate. The outcomes indicate that those who decide to work in state schools resignify "the public sphere", stemming from that election; a phenomenon that we call "to advocate for public school".

**Keywords:** Teacher Training; Teaching Profession; Secondary Education; Work Experience; Public school

Recibido: 17/01/2019

Aceptado: 11/11/2019

## Introducción

El presente artículo retoma los resultados de una investigación<sup>\*</sup> donde analizamos la relación entre las trayectorias de formación docente (inicial y continua) y las estrategias de inserción laboral de los

---

\* Nos referimos a la tesis doctoral titulada “Trayectorias de formación y estrategias de inserción laboral. Los profesores principiantes de las escuelas secundarias de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires”, y dirigida por Myriam Southwell. Tesis financiada por una beca doctoral otorgada por el Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Tecnológicas (CONICET), bajo la dirección de Alejandra Birgin y la co-dirección de Myriam Southwell. Asimismo, se desarrolló en el marco de dos Proyectos Ubacyt (códigos 20020130100051BA y

profesores principiantes que se insertan en las escuelas secundarias (de gestión estatal y privadas) de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA).

La temática de los docentes que se inician en su profesión estuvo muy presente en las políticas públicas de América Latina y Argentina en las últimas décadas, y fue indagada por numerosos estudios (Alliaud, 2004), que en su mayoría trabajan desde la categoría de noveles o novatos. Aquí optamos por la de “profesores principiantes” (Menghini y Negrin, 2015) a partir de los cambios recientes en el subsistema formador argentino (Birgin y Charovsky, 2013), que porta características bifrontes, siendo que los profesores de escuela secundaria se pueden formar tanto en la universidad como en Institutos Superiores de Formación Docente (ISFD).

Estos cambios se suscitaron en el contexto de la obligatoriedad de la educación media y la expansión de la educación superior en la región (Ezcurra, 2011), con la consiguiente modificación y diversificación de perfiles en la matrícula ante el ingreso reciente de jóvenes de primera generación en sus familias en acceder al nivel superior (Rinesi, 2015). Nuestra investigación buscó indagar las condiciones laborales en las que se insertan estos profesores principiantes en el marco de las reformas recientes de la escuela secundaria (Southwell, 2011).

La población bajo estudio comprende a un conjunto de profesores principiantes que transitan sus primeras experiencias laborales en el sistema educativo (hasta cinco años de antigüedad). Desde el paradigma interpretativo (Vasilachis de Gialdino, 2006), se realizó un análisis con un enfoque cualitativo y un abordaje histórico-cultural de las trayectorias de formación y las estrategias de inserción laboral de los profesores que se formaron en Historia, Geografía y Letras, tanto en ISFD como en universidades. Estos ejercen en escuelas secundarias de gestión estatal y privada de la CABA en el contexto de reforma e implementación de la Nueva Escuela Secundaria (NES)<sup>†</sup>. El corpus de datos empíricos confeccionado entre los años 2014 y 2016 consistió en la realización de 24 entrevistas en profundidad a profesores principiantes, observación participante en ocho cursos de formación docente continua de la CABA y a dos Juntas de Clasificación Docente.

Nos proponemos en este artículo analizar las formas en las que se insertan estos profesores teniendo en cuenta las características del sistema de ingreso a la docencia en las escuelas secundarias de gestión estatal y privadas de la CABA. Nos centraremos aquí en quienes aspiran a trabajar como “ideal” en las escuelas de gestión estatal y quienes deciden permanecer allí, revisitando los sentidos que adquiere “lo público” a partir de su elección.

## Desarrollo

En la CABA, según el Estatuto Docente, el profesor para ingresar a trabajar en una escuela secundaria estatal debe poseer título docente u habilitante para la profesión obtenido en un ISFD o en la universidad. Luego de titularse, para obtener horas de clase o cargos en las escuelas en carácter de suplente o interino (forma de acceso al sistema educativo), el profesor debe atravesar una instancia de inscripción y concurso que es anual y se realiza de forma digital en las distintas Juntas de Clasificación Docente<sup>‡</sup>. Allí obtiene un orden de mérito según la antigüedad (elemento que otorga mayor puntaje) y los antecedentes que permiten que el docente se incorpore al listado y esté habilitado para presentarse en los Actos Públicos de cada Junta de Clasificación Docente<sup>§</sup>.

---

20020100100642BA) con sede en el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires

<sup>†</sup> Reforma implementada recientemente en la CABA en el contexto de la resolución del Consejo Federal de Educación (Res. CFE 93/09) para reorganizar la educación media en todo el país, en el marco de la LEN y la educación media obligatoria. Esto implicó la reestructuración de la escuela media, a través de la homologación de las orientaciones en todo el país. Para más información véase <http://www.buenosaires.gob.ar/areas/educacion/nes/nes02.php>

<sup>‡</sup> Las Juntas de Clasificación y Seguimiento de Concursos Docente tienen como función la confirmación del puntaje docente, el orden de mérito y por consiguiente de la fiscalización de los listados de los aspirantes a la docencia confeccionados por la Comisión de Registro y Evaluación de Antecedentes Profesionales (COREAP) en base a los legajos digitalizados de los docentes (Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, 2017).

<sup>§</sup> Esta es una instancia administrativa en la que debe presentarse semanalmente para acceder a horas de clase o cargos. En caso de no haber asistido al Acto correspondiente, o si aún no se encuentra inscripto en el listado vigente, el profesor puede acceder a tomar las horas o cargos

Debido a las características de este sistema, y dado que aún no poseen antigüedad, tanto para la inserción como para la permanencia y la estabilidad en el ámbito laboral estatal, los profesores deben recurrir a las distintas opciones que les ofrece el mercado de la formación continua (Davini, 2015), para acumular puntaje y poder competir en mejores condiciones con sus colegas en la denominada “carrera por el puntaje”.

Por su parte, las escuelas secundarias de gestión privada de la CABA son más numerosas que las estatales. Los docentes que trabajan en la gestión privada están parcialmente regulados por el Estatuto del Docente ya que el ingreso y permanencia no se rige por un orden de mérito sino por la “libre contratación” que se define por cada directivo o propietario del establecimiento (Narodowski, Vinacur & Alegre, 2013).

La Ley de Educación Nacional (LEN), sancionada en el año 2006, especifica que los docentes de los establecimientos privados también deben portar título oficial para el ejercicio de la profesión (Art. 64). Sin embargo, es frecuente encontrar docentes que aún no se han graduado y no poseen título habilitante como parte de los usos y costumbres de estas instituciones (Perazza & Suárez, 2011). Esto conlleva a que muchos jóvenes ingresan a trabajar primero en escuelas privadas, dada la facilidad del ingreso y la mayor rapidez en la titularización en el cargo. En este sentido, algunos autores consideran que estas escuelas constituyen la puerta de “entrada” (a veces incluso como titulares) y la estatal se configura como la de “salida” (como suplentes o interinos hasta lograr titularizar) (Narodowski et al, 2013).

### **El camino para ingresar y permanecer en las escuelas de gestión estatal**

En las entrevistas<sup>\*\*</sup> realizadas se observa, en primer lugar, que los principiantes no poseen la información necesaria sobre el funcionamiento del sistema de ingreso a la docencia de las escuelas de gestión estatal de la CABA, lo que genera un serio inconveniente para su inserción. Asimismo, observamos en los testimonios cómo el “papeleo” y los tiempos que tiene que invertir el docente en la inscripción anual son situaciones que desalientan, y que pareciera denotar que no son bienvenidos a trabajar en la escuela estatal. Al mismo tiempo, en las observaciones realizadas en los Actos Públicos se visibiliza que quedan muchos cargos vacantes ante la falta de docentes en algunas áreas, precisamente aquellos que los principiantes logran tomar por el sistema de remanentes. Muchas veces se trata de escuelas con poblaciones vulnerables y lejanas al centro de la Ciudad donde no quiere ir nadie, en palabras de los entrevistados. Si bien la normativa permitió esta flexibilización en las condiciones del ingreso a la escuela de gestión estatal y abrió un intersticio por donde los principiantes pueden acceder, las condiciones de trabajo implican desventajas y un gran desafío para profesores que recién se inician en la profesión, como lo explica Fabián:

El sistema es un poco perverso, porque lo que hace es apoyarse sobre todo cuando son escuelas públicas [con poblaciones vulnerables], entonces tiene un montón de temas bastante álgidos. Digamos que el sistema lo único que hace es tomar a estas voluntades jóvenes, que tienen esta predisposición para cambiar las cosas, esta energía y demás, y los explotan como fusibles. Cuando ya se agota no hay problema, llaman a otro joven que va a venir. Y así sucesivamente (...) son eternos suplentes que se van renovando año tras año. Para mí ese es un problema. (Entrevista Fabián, 32, U, G, E, 5 años).

Este sistema genera una paradoja que a los fines analíticos de nuestra investigación denominamos “escuela se busca” *versus* “profesor se busca”, en referencia a las escuelas que no encuentran profesores para cubrir sus horas y profesores que no encuentran escuelas para insertarse. Sergio es uno de esos profesores que no estaba inscripto en las Juntas de Clasificación Docente, pero buscando trabajo ingresó

---

que quedaron vacantes mediante el “Sistema de cargos y horas vacantes remanentes” en la escuela correspondiente, sistema que se incorporó con las últimas modificaciones al Estatuto Docente introducidas por Decreto N° 516/13 (2013). Véase Capítulo VII, Art. 14 reglamentado (Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, 2018).

<sup>\*\*</sup> A los fines de preservar la confidencialidad e identidad de los profesores, los nombres y los datos de las instituciones de formación y las escuelas mencionadas por los entrevistados fueron modificados. Las citas fueron referenciadas del siguiente modo: alias, edad, institución formadora –ISFD (I) o Universidad (U) –, estudiante (E) o graduado (G); tipo de gestión de escuelas en las que trabaja –estatal (E) o privada (P)– antigüedad en la docencia (años/meses).

por el Sistema de Remanentes en una escuela que “nadie quiere”, y luego fue acumulando horas allí, lo que le permitió permanecer en la escuela estatal:

S:- Buscando trabajo (...) entré en los remanentes. Es una escuela que nadie quiere. La verdad es esa, nadie quiere ir ahí. Yo no la conocía. Buscando remanentes acá había remanentes de Lengua. Y me presenté y no había nadie, estaba vacante. En ese momento era un 1° y un 2° año. Y después fui tomando otros cursos que también quedaron vacantes en los concursos (...) Ese interinato fue así. Una profesora se fue, quedaba libre, salió concurso, nadie lo tomó y me lo quedé yo.

E:- O sea fue a la Junta y volvió.

S:- El ochenta por ciento de las horas van a la Junta y vuelven.

E:- ¿Después las toman otros profes en remanentes o siguen quedando vacantes?

S:- Hemos tenido vacantes por meses enteros. En general siempre aparece alguien (Entrevista Sergio, 36, U, G, E, 5 años)

En contraste, Ariel logró ingresar pero no permanecer, dado que se trataba de una suplencia corta en una escuela del centro de la Ciudad muy deseada por colegas con mayor puntaje. Luego, decidió renunciar a las horas más estables que tenía, un interinato en una escuela donde “nadie quiere ir”, ya que se encontró con situaciones que, según manifestó, por su falta de experiencia no pudo manejar:

Fue una experiencia tremenda. Estuve tres meses ahí. Renuncié. Yo dije “¿interinato en remanentes? Qué golazo”. ¡Vamos! Dejé carpeta. A los dos días me llamaron: “mañana empezás”. ¡Genial! (enfatisa). Fui y me llevé una sorpresa tremenda. Una situación de aula que no había vivido nunca jamás en mi vida (...) Eso hacía que fuera poco atractivo evidentemente, porque era un interinato en remanentes, es raro.

E:- Claro. Por renuncia.

A:- Por renuncia y a mí me dijeron “no, porque el docente consiguió algo mejor”.

Y sí (se ríe). (Entrevista Ariel, 26, U, G, E, 1 año)

Al igual que Sergio, Nahuel logró ir incrementando horas en su escuela y obtuvo una cierta estabilidad porque es una escuela que tiene “mala fama” y nadie quiere tomar horas allí:

Yo no voy [al Acto Público] porque como nosotros laburamos en esta escuela. Nadie quiere ir a esta escuela, tiene una fama creada de que es como trabajar en el infierno (se ríe). Muchas veces lo es, lamentablemente. Quedan siempre horas, entonces de un modo u otro uno se va nutriendo (...) Todas las semanas quedan horas. Nos ha pasado de mandar un mes seguido a Acto Público un cargo de Lengua, Inglés. Y que quede. Porque la escuela, “ahí no, no vayan”. Es difícil, no te voy a negar que es fácil, porque a mí me costó mucho. Y empecé a tomar (...) Tomaba suplencias, los profes renunciaban. Tomaba. Y me hice un compendio de horas (Entrevista Nahuel, 24, I, E, E y P, 2 años y medio).

Muchas veces las características y los problemas que acarrea este sistema “burocrático”<sup>††</sup> se cristaliza en la instancia misma del Acto Público. Allí las reglas del sistema se experimentan en primera persona<sup>‡‡</sup>, junto a otros profesores que atraviesan los mismos inconvenientes y se van también sin horas porque la

---

<sup>††</sup> Referimos aquí a la acepción habitual de la palabra “burocracia” y “burocrático”, que implica un sentido peyorativo, a diferencia del definido por Weber para describir a la forma de dominación legal con administración burocrática que caracteriza al ordenamiento de las instituciones modernas (Weber, 2002).

<sup>‡‡</sup> Los registros fueron narrados en primera persona dada la doble pertenencia de una de las autoras como investigadora y profesora de escuela secundaria, lo que su vez, facilitó el ingreso al campo.

competencia es grande y, como ellos mismos manifiestan, “está re difícil” y “es un camino largo”. Veamos a modo de ejemplo un registro de observación<sup>55</sup>:

Me paro para acreditarme para Educación Cívica, no aparezco en el listado de la Junta. Me buscan varias veces y no estoy. Me dicen que haga el reclamo en la Junta para ver por qué no estoy. Yo insisto en que estoy anotada en esa Junta [tengo el comprobante de inscripción en mi mochila]. Me dicen que tengo que hacer el reclamo y no me puedo acreditar. Me voy al aula de al lado donde está por comenzar la otra Junta. Un profesor de Historia con el que había estado hablando antes de empezar el Acto me dice que me cuida el lugar en la fila para acreditarme, que me vaya a fijar si quedaron remanentes las horas que quería para ir el lunes por el reclamo. Vuelvo. Una profesora que tiene la mitad de puntaje que yo se lleva todas las horas de Educación Cívica. Vuelvo a la fila, le cuento al profesor lo que pasó y me dice que haga el reclamo. Que a él le pasó otras veces. Que una vez no pudo tomar unas horas por un mes por un error administrativo. Me encuentro con otra profesora [nos conocimos en el curso de un sindicato donde también estoy haciendo trabajo de campo], le cuento que no estaba en Junta, me dice que esa junta es “una mierda” que mil veces le pasó. Me pongo a hablar con ella, me cuenta que tiene solo 10 horas de clase y que tiene otro trabajo, que busca horas, pero que “esto es un camino largo”. Me dice que a ella esto de no estar en listado le pasó muchas veces, y que tardan mucho en hacer caso al reclamo. Me dice que es “muy burocrático” (...) Entramos al aula a esperar que llamen para las horas de ambas. Luego me pongo a hablar con una profesora que escucho que se queja porque no toma horas. Le pido los datos para una entrevista [Lara]. Tiene 3 años de antigüedad, es de un ISFD de gestión estatal, es profesora de Historia, está estudiando una maestría en una universidad pública, y tiene pocas horas porque no consigue en la escuela pública, según me dice. Se demora en comenzar la acreditación. Hablamos un rato. Me cuenta que “está re difícil” para tomar horas por los puntajes altos que tienen los demás. Ninguna de las tres tomamos horas (...) Termina el Acto Público, termino el registro junto mis cosas y me voy. Me voy con ese sabor amargo de la tan mencionada “burocracia”, una vez más sin horas, y viendo que muchos profesores se quedan también sin horas como yo. Como ellos dicen “está difícil la cosa” para entrar a trabajar a la escuela pública (Junta A y B, 20.11.2015).

Como se observa en los registros y en las entrevistas, el sistema de ingreso a la docencia en la escuela estatal es complejo y presenta múltiples obstáculos que el principiante debe aprender a sortear y encontrar los “atajos” si desea trabajar allí. Además, aunque no siempre, en la mayoría de los casos se ingresa por las “horas que nade quiere” y hay poca posibilidad de elegir. Veremos a continuación cómo ante esta situación la escuela de gestión privada se transforma en una posibilidad de ingresar a la docencia más rápidamente.

### **Insertarse en la escuela de gestión privada. El “plan B”**

Del relato de los entrevistados se desprende que las instituciones privadas donde trabajan no son uniformes ya que como señala la bibliografía, tras la fragmentación producida en la década del ‘90 hoy coexisten una multiplicidad de escuelas entre los extremos de la “vieja escuela pública gratuita” y las “escuelas privadas de élite” (Tiramonti, 2004). En ese contexto se insertan a trabajar los principiantes entrevistados. Contrariamente a lo que muestran ciertas indagaciones (Tiramonti y Ziegler, 2008), no se observan rasgos diferenciales en las trayectorias formativas de los profesores entrevistados que trabajan en escuelas denominadas de “élite” (aquellos que forman a los sectores privilegiados), ya que todos poseen trayectorias laborales variadas (Jacinto, 2010) y trabajan a la vez en distintos tipos de escuelas

---

<sup>55</sup> Para preservar la confidencialidad de las instituciones los registros fueron identificados con la fecha de realización, diferenciado si se trata de Actos Públicos o cursos de formación docente continua.

privadas, e incluso combinan con trabajos en escuelas estatales de sectores vulnerables, por lo que en coincidencia con otras indagaciones, sostenemos que es difícil afirmar que existe un “cuerpo docente homogéneo” (Arroyo y Poliak, 2008).

Una vez que ingresan a trabajar allí muchos de los entrevistados manifiestan que su verdadera intención es ejercer en escuelas de gestión estatal, pero comenzaron su trayectoria laboral en la gestión privada por razones diversas.

En primer lugar, expresan que es la burocracia y el destrato que “te apabulla” que los hace optar por las escuelas de gestión privada, como varios de los profesores de Geografía que son más requeridos ya que cuentan con menos graduados que en las carreras de Historia y Letras, como el caso de Ariana que logró la titularizar rápidamente. Sin embargo, ella tiene intención de trabajar en la escuela estatal a pesar de que sabe que no será una tarea fácil:

Sí, la idea es no estar siempre en colegios privados, pero es más fácil arrancar en un colegio privado que en un público. Así que eso es una realidad. Si bien yo estoy anotada en los Actos, en el listado (...) Pero a su vez es como la burocracia del listado, todas esas cuestiones apabullan un poco (...) Yo sé que lo tengo que hacer si quiero, porque mi idea es trabajar en el público (Entrevista Catalina, 27, U, E, P, 4 años, 27, U, E, P, 4 años).

En segundo lugar, observamos casos que eligen la escuela privada, al menos provisoriamente, mientras acumulan “experiencia” ya que encuentran en las escuelas estatales aulas más problemáticas que temen afrontar con su corta práctica. Observamos en muchos de los entrevistados la misma intención de ingresar a la escuela estatal. En algunos casos se trata de desconocimiento del sistema de ingreso, falta de tiempo, o simplemente el hecho de que ya lograron una cierta estabilidad en la escuela de gestión privada (como en el caso de los profesores de Geografía), por lo que atravesar este sistema burocrático resulta aún más tedioso y menos necesario:

Cuando conseguí trabajo me dediqué mucho a esto, a dar las clases. Y conseguí privados, me salieron privados. Ni siquiera me anoté en la Junta. Se me pasaron las fechas, un desastre. Ahora el año que viene no se me va a pasar. Pero me dormí como en los laureles (...) Tuve esa suerte. Entonces después nunca tuve necesidad concreta de ir a salir a buscar, ir a los Actos (Entrevista Gabriel, 34, I, G, P, 2 años).

Sin embargo, muchos de estos docentes expresaron que si bien se sienten cómodos con el ambiente donde trabajan, como el relato de Sofía, hay una “identificación” mayor con los alumnos del sector público, y allí es a donde esperan aportar y es el lugar para el que consideran que se formaron. Asimismo, sus trayectorias formativas transcurrieron entre lo privado y lo estatal, pero ciertas lógicas institucionales propias del tipo de gestión privada generan que Sofía sienta una lejanía con el resto del cuerpo docente y a veces con los propios alumnos de un barrio del centro de la Ciudad donde ingresó a trabajar:

Trabajé en escuelas privadas siempre (...) es un lindo ambiente de trabajo (...) no obstante digamos yo noto hay como diferentes procedencias de entre los docentes y los alumnos y yo... digamos es un colegio de un nivel medio, medio-alto y así que con experiencias de vida y de formación diferente (Entrevista Sofía, 38, U, G, P, 2 años y medio).

Aquellos profesores que trabajan en escuelas de ambos tipos de gestión manifiestan similitudes en relación con la falta de posibilidad de elección y la necesidad de acomodarse a la realidad ante la necesidad laboral: “yo no elijo colegios. (...) Caí en este privado, y después fui a Actos Públicos y agarré. Lo que priorizo es que me cierra la horita, y después veo el colegio. Tomo y vemos qué ocurre”. (Entrevista Adrián, 34, U, G, E y P, 4 años). En el mismo sentido, manifiestan que a pesar de que se formaron para trabajar en la estatal y les gustaría poder hacerlo, “después la realidad me llevó para otro lado” (Entrevista Gabriel, 34, I, G, P, 2 años).

En tercer lugar, la necesidad económica es uno de los factores determinantes a la hora de ingresar en estas escuelas ya que aunque desearían incorporarse a la estatal consideran que dada su condición de principiantes “elegir sigue siendo un privilegio”, y no queda otra que animarse y “salir al ruedo”:

María me cuenta de sus peripecias dando clases, de licencia en licencia, que busca estabilizarse (...)

Tiene 22 años y vive con su novio, me cuenta que necesita estabilidad laboral, por eso también busca trabajo en escuelas privadas. Charlamos sobre su sueldo en la escuela pública donde tiene pocas horas, “cada vez que cobro me dan ganas de ponerme a llorar” me dice (Curso sindicato A, septiembre-diciembre, 2015).

En el relato de María se observan claramente las condiciones en las que se encuentra el principiante al recibirse cuando tiene la necesidad económica de insertarse. Concluimos entonces que ante esa premura, y las dificultades que presenta el sistema de ingreso a la escuela de gestión estatal, la gestión privada aparece como la opción del “mientras tanto” (Nicastro & Greco, 2009), acumulan la antigüedad y el puntaje necesarios para poder competir con sus colegas en los Actos Públicos, y a la vez, adquieren mayor experiencia en la docencia.

### **Elegir trabajar en la gestión estatal y “militar la escuela pública”**

En los casos de los entrevistados recién graduados y que se insertaron hace pocos meses, como el caso de María o Sofía, la escuela privada funciona en este “mientras tanto”, lo que denominan “Plan B”. Sin embargo, sostienen que no se formaron para eso ni se sienten “útiles” allí. O el caso de los profesores de geografía entrevistados que aspiran a ingresar más rápidamente en el Estado mientras sostienen sus horas en la escuela de gestión privada donde son titulares. En términos de Bourdieu (1999), podríamos definirlos como “agentes en falso”, a disgusto, que ocupan “posiciones en falso” en el espacio social, lo que les da menos posibilidad a las disposiciones de fijarse, pero a la vez tienen mayor posibilidad de observar lo que para los que están “en su lugar” es evidente y no se cuestionan.

También encontramos casos de profesores que tuvieron experiencias negativas en escuelas de gestión privada ante el control que ejercen los dueños de los establecimientos por lo que luego optaron por la escuela de gestión estatal, generando cierto “circuito de evitación” (Birgin, 2000). Junto a estos casos, encontramos profesores que a pesar del camino “burocrático” sostienen su decisión de trabajar únicamente en escuelas estatales mientras combinan con trabajos por fuera de la docencia, como el caso de Lara que conocimos en el Acto Público citado anteriormente:

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).

Sin embargo, coincidimos con la necesidad de ir más allá del mero análisis de las condiciones laborales de los profesores (Southwell & Vassiliades, 2014), ya que en sus relatos se desprenden otros elementos por los que optan o 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” (Tiramonti & Ziegler, 2008), y las que “resisten el derrumbe” junto a los sectores desfavorecidos (Tiramonti, 2004), considerando entre estas una gama amplia y heterogénea de escuelas. Frente a esta “desigualdad” que describe Lara, hay una fuerte declamación en los relatos que hemos denominado “militar la escuela pública”\*\*\*.

---

\*\*\* La LEN 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 los ‘90 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 asignado 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, p. 165).

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).

Existe además en muchos de los entrevistados, cuya trayectoria formativa transcurrió mayoritariamente en la escuela de gestión estatal, una necesidad de “devolver” a la sociedad las posibilidades que ellos tuvieron. También se observa una “identificación” más fuerte con los estudiantes que asisten a la escuela de gestión estatal, más presente aún en quienes conforman la primera generación de su familia en acceder a la educación superior:

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).

Varios profesores manifestaron que desean dejar “algo más” en estas escuelas con sectores vulnerables. Los profesores entrevistados 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” por insertarse en la escuela estatal donde él se siente cómodo. Hay algo de entender que esa es la “verdadera” escuela. 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 (...) si tengo que 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).

## Conclusiones

Producto de la fragmentación que viene sufriendo el sistema educativo en las últimas décadas (Tiramonti, 2004), y de la particularidad de la CABA donde los establecimientos de gestión privada vienen creciendo en los últimos años (Perazza y Suárez, 2011), los principiantes tienen mayores probabilidades de inserción laboral en estas instituciones.

Como hemos analizado, los principiantes que desean ingresar a trabajar en las escuelas secundarias de gestión estatal de la CABA se enfrentan con un sistema regulado y arbitrario. Quienes se inscriben en las Juntas de Clasificación Docente ingresan a los listados con un puntaje bajo dado que recién se inician en la profesión. Esta situación genera bajas probabilidades de elegir las horas deseadas en los Actos Públicos por lo que los principiantes buscan otras alternativas como trabajar en escuelas de gestión privada mientras acumulan el puntaje necesario para tomar horas en la gestión estatal.

La dificultad en el ingreso a las escuelas de gestión estatal genera la paradoja mencionada “escuela se busca” *versus* “profesor se busca”, instalando un sistema intrincado que complejiza el acceso al primer puesto de trabajo. Sin embargo, a pesar de las dificultades analizadas encontramos que el relajamiento en ciertas reglas o atajos en el acceso al puesto de trabajo permitió que estos profesores aumenten sus posibilidades de inserción, específicamente a través del sistema de cargos y horas vacantes remanentes. Este se constituye como un intersticio por el cual ingresan, por lo general, a escuelas de sectores vulnerables y donde “nadie quiere ir”, logrando una estabilidad laboral relativamente rápida y la acumulación de puntaje. En tanto principiantes y desde su posición de debilidad en el sistema, entendemos que estas elecciones de los profesores se constituyen como acciones tácticas (De Certeau,

1996), ya que el arribo a las horas de las escuelas que “no quiere nadie” les permite perdurar en el cargo y estabilizarse, mejorando sus condiciones laborales y por tanto su posición en el espacio social (Bourdieu, 2007).

Contrariamente a las tesis más generalizadas que sostienen que los principiantes ingresan únicamente por las “peores horas” -descartadas por sus colegas con mayor puntaje-, encontramos que nuestros entrevistados trabajan en escuelas estatales con públicos diversos. Sin embargo, aunque logran ingresar en las “mejores horas”, sí se confirma en los testimonios la dificultad por permanecer en ellas ya que se trata de suplencias cortas. Por otro lado, en muchos casos los principiantes deciden permanecer en las instituciones donde “nadie quiere ir” por considerarlas una experiencia formativa importante, y una manera de probarse a sí mismos ante el desafío que implica el ingreso de nuevos públicos (Rayou y van Zanten, 2004) en el marco de la ampliación de la obligatoriedad de la educación media. Fenómeno este último que denominamos “militar la escuela pública”, ya que consideramos que la razón de la elección de estos profesores por estas escuelas implica resignificar “lo público” al optar por ocupar estos espacios y combatir contra las dificultades de ingreso que se les plantean.

## Referencias Bibliográficas

- Alliaud, A. (2004). La experiencia escolar de maestros ‘inexpertos’. Biografías, trayectorias y práctica profesional. *Revista Iberoamericana de Educación*, 3(34), 1-11. Buenos Aires: OEI. Recuperado de <http://rieoei.org/profesion33.htm>
- Arroyo, M. & Poliak, N. (2008). Discusiones en torno a fragmentación, identidades y compromiso. Enseñar en las Escuelas de Reingreso. En Tiramonti, G. (dir.), *Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media*. (pp. 89-124). Rosario: Flacso/Homo Sapiens. Recuperado de <http://www.amsafe.org.ar/formacion/images/2012-ConcursoNormales/Variacionessobrelaformaescolar.pdf>
- Birgin, A. y Charovsky, M. (2013). Trayectoria de formación de futuros profesores en un territorio fragmentado. *Pedagogía y Saberes*, (39), 33-48. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, Facultad de Educación. Recuperado de <http://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/PYS/article/viewFile/2623/2410>
- Birgin, A. (2000). La docencia como trabajo: la construcción de nuevas pautas de inclusión y exclusión. En Gentili, P. y Frigotto, G. (comps.), *La Ciudadanía Negada. Políticas de Exclusión en la Educación y el Trabajo*. (pp. 221-239). Buenos Aires: CLACSO. Recuperado de <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/gt/20101010023734/11birgin.pdf>
- Bourdieu, P. (1999). *Meditaciones pascalianas*. Barcelona: Anagrama.
- Bourdieu, P. (2007). *El sentido práctico*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Davini, M. C. (2015). *La formación en la práctica docente*. Buenos Aires: Paidós.
- De Certeau, M. (1996). *La invención de lo cotidiano. I: Artes de hacer*. México: Universidad Iberoamericana.
- Ezcurra, A. M. (2011). *Igualdad en educación superior. Un desafío mundial*. Buenos Aires: Ediciones Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Feldfeber, M. (2011). ¿Es pública la escuela privada? Notas para pensar en el Estado y en la educación. En Perazza, R. (coord.), *Mapas y recorridos de la educación de gestión privada en la Argentina*. (pp. 165-199). Buenos Aires: Aique.
- Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires (2018). Estatuto del Docente del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires (Ordenanza N°40593 y sus modificaciones). Ministerio de Educación. Gerencia Operativa de Recursos Humanos Docentes. Recuperado de [http://www.buenosaires.gob.ar/sites/gcaba/files/estatuto\\_mayo\\_2018.pdf](http://www.buenosaires.gob.ar/sites/gcaba/files/estatuto_mayo_2018.pdf)
- Jacinto, C. (comp.) (2010). *La construcción social de las trayectorias laborales de jóvenes. Políticas, instituciones, disposiciones y subjetividades*. Buenos Aires: Teseo/IDES.

- Menghini, R. A. y Negrin, M. (comps.) (2015). *Docentes principiantes. Aventuras y desventuras de los inicios en la enseñanza*. Buenos Aires: Noveduc.
- Narodowski, M., Vinacur, T. & Alegre, S. (2013). *Los mejores maestros. Mitos, leyendas y realidades*. Buenos Aires: Prometeo.
- Nicastro, S. y Greco, M. B. (2009). *Entre trayectorias. Escenas y pensamientos en espacios de formación*. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.
- Perazza, R. & Suárez, G. (2011). Apuntes sobre la educación privada. En Perazza, R. (coord.), *Mapas y recorridos de la educación de gestión privada en la Argentina*. (pp. 25-56). Buenos Aires: Aique.
- Rayou, P. y van Zanten, A. (2004). *Enquête sur les nouveaux enseignants*. Paris: Ed Bayard.
- Rinesi, E. (2015). *Filosofía (y) política de la universidad*. Buenos Aires: Ediciones UNGS.
- Southwell, M. & Vassiliades, A. (2014). El concepto de posición docente: notas conceptuales y metodológicas. En *Educación, Lenguaje y Sociedad*, 11(11), 163-187. Instituto para el Estudio de la Educación, el Lenguaje y la Sociedad, Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de La Pampa (FCH, UNLPam). Recuperado de <http://cerac.unlpam.edu.ar/index.php/els/article/view/1491>
- Tiramonti, G. & Ziegler, S. (2008). *La educación de las élites. Aspiraciones, estrategias y oportunidades*. Buenos Aires: Paidós.
- Tiramonti, G. (comp.) (2004). *La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media*. Buenos Aires: Manantial.
- Vasilachis de Gialdino, I. (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa
- Weber, M. (2002) (14ª ed.). *Economía y sociedad. Esbozo de sociología comprensiva*. México: Fondo de Cultura Económica.