.UBAsociales
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES

Repositorio Digital Institucional

Tipo de documento: Tesis de Doctorado

Título del documento: Trayectorias de formación y estrategias de inserción laboral : los profesores principiantes de las escuelas secundarias de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires

Autores (en el caso de tesistas y directores):

Andrea Iglesias

Myriam Southwell, dir.

Datos de edición (fecha, editorial, lugar,

fecha de defensa para el caso de tesis: 2018

Documento disponible para su consulta y descarga en el Repositorio Digital Institucional de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires.
Para más información consulte: http://repositorio.sociales.uba.ar/

Esta obra está bajo una licencia Creative Commons Argentina.
Atribución-No comercial-Sin obras derivadas 4.0 (CC BY 4.0 AR)
La imagen se puede sacar de aca: https://creativecommons.org/choose/?lang=es_AR

Repositorio Digital Institucional

.UBAsociales
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES



Universidad de buenos Aires

Andrea Iglesias

Trayectorias de formación y estrategias de inserción laboral. Los profesores principiantes de las escuelas secundarias de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires

(Un volumen)

Tesis para optar por el título de Doctora en Ciencias Sociales

Facultad de Ciencias Sociales
Universidad de Buenos Aires

Directora: Myriam Southwell

Buenos Aires
2018

RESUMEN

Esta investigación se propone analizar la relación entre las trayectorias de formación (inicial y continua) de los profesores principiantes de escuela secundaria y sus estrategias de inserción laboral, teniendo en cuenta las reglas de regulación del mercado laboral docente actual.

La población bajo estudio comprende el conjunto de los profesores principiantes (también denominados noveles o novatos). Es decir, aquellos que transitan sus primeras experiencias laborales en el sistema educativo (hasta 5 años de antigüedad), conformando una variedad de casos, entre los que poseen título docente, habilitante, supletorio, y los que se incorporan al mercado laboral antes de graduarse.

Desde el paradigma interpretativo, se propone aquí 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 de Historia, Geografía y Letras, que ejercen en escuelas secundarias de gestión estatal y privada de la Ciudad autónoma de Buenos Aires (CABA) en el contexto de la implementación de la Nueva Escuela Secundaria (NES), y que se forman tanto en los Institutos Superiores de Formación Docente (ISFD) como en los profesorados universitarios.

En las últimas décadas, la problemática de los noveles ha estado presente en las políticas públicas de América Latina y Argentina, y ha sido indagada por numerosos estudios. Sin embargo, la mayoría de ellos trabajan desde la categoría de noveles o novatos. Esta tesis doctoral problematiza los alcances y los elementos que definen al docente novel, aportando la resignificación de la categoría de "principiantes" a partir de la reconfiguración del subsistema formador argentino.

Partiendo del supuesto de dicha reconfiguración, signada por la obligatoriedad de la educación media y la expansión de la educación superior, en la presente investigación se busca indagar: la relevancia que tiene la fragmentación del sistema formador en la inserción laboral de estos docentes; la variedad en sus trayectorias y perfiles; y si la oferta de formación continua prevé de algún modo su inserción laboral.

Desde un abordaje cualitativo, el corpus de datos empíricos de la tesis consistió en la realización de 24 entrevistas en profundidad a profesores principiantes, observación participante en 8 cursos de formación docente continua (FDC) de la CABA y a 2 Juntas de Clasificación

Docente, y conversaciones informales con distintos informantes claves relacionados con esta formación. De este modo, esta investigación pretende aportar al campo de la formación docente, indagando elementos aún poco desarrollados en campo pedagógico y sociológico, a saber: el análisis conjunto de la formación de los docentes principiantes de las Universidades y los ISFD y el acompañamiento en su inserción laboral; redefinir el alcance de la categoría de "principiante"; y vincular la formación docente y las condiciones laborales, con el objetivo de analizar en futuras líneas de investigación cómo influyen estas condiciones en el trabajo docente.

A partir de los datos analizados del campo de la investigación mencionaremos los hallazgos más relevantes:

- Aportamos aquí a la resignificación de la categoría de principiantes incorporando a los jóvenes de primera generación en su familia en acceder al nivel superior, a los estudiantes que se insertan tempranamente a la tarea de enseñar, y distanciándonos de las posturas que delimitan la categoría de principiantes en base a la edad.

- Referido a la formación docente inicial (FDI), en el contexto de la conformación bifronte del susbsistema formador argentino, se observa que las trayectorias de formación analizadas no son lineales sino variadas, y en muchos casos se vieron interrumpidas por cambios en la elección profesional o atravesada por la necesidad económica de estudiar y trabajar.

- En relación a la percepción de los profesores sobre su FDI se desprende que los graduado universitarios reconocen serias falencias en su formación docente aunque ponderan su formación disciplinar, mientras quienes estudiaron en un ISFD revalorizan su formación para la docencia, y observan algunas falencias en su formación disciplinar. El trayecto formativo de las prácticas se constituye como una experiencia enriquecedora para los estudiantes, aunque en la Universidad se resalta la falta de acompañamiento de los formadores.

- Del relevamiento realizado sobre la oferta de FDC se observa una vacancia en las propuestas y un predominio de la modalidad virtual para los profesores de escuela secundaria del área de Ciencias Sociales y una ausencia de una oferta integrada para los principiantes, así como una falta de acompañamiento en su inserción laboral desde las políticas públicas, a pesar de la presencia de esta problemática en la agenda pública y la normativa vigente.

- De las observaciones realizadas se reconoce que las instancias de FDC así como los Actos Públicos de las Juntas de Clasificación Docente de la CABA, son espacios de socialización profesional donde los principiantes construyen redes con sus futuros colegas y acceden a información valiosa que les permite conocer las reglas del juego particulares del mercado docente, siendo espacios ritualizados donde el principiante confirma su identidad de "aspirante" a "docente en ejercicio".

- La inserción laboral de los profesores principiantes traza recorridos diversos, ante una ausencia del acompañamiento de las instituciones formadoras y las escolares. Frente a la soledad aparece recurrentemente la presencia de los colegas y las redes entre pares. Las escuelas de gestión privada aparece como la "puerta de entrada" de los principiantes, en condiciones de mayor precariedad laboral, mientras los principiantes aspiran a ingresar a las escuelas de gestión estatal, donde obtienen las horas que "no quiere nadie" aunque en condiciones más estables.

- Se establece que los principiantes despliegan variadas y combinadas estrategias de inserción y reproducción profesional, se apropian y reinterpretan las reglas del juego, buscando los intersticios en la regulación del ingreso al mercado laboral docente, como el Sistema de cargo y hora vacante remanente, y crean redes que les permiten ingresar a las escuelas secundarias de gestión estatal y privada.

ABSTRACT

This research seeks to analyze the relationship between the training trajectories (basic and progressive) of the High School beginner teachers and their strategies to get access to the labor market, taking into account its current regulations.

The population under study includes all the teachers who begin to work at school and have 5 years of experience at maximum, considering a heterogeneous range of cases, such as those who have an official degree, an "enabling" degree, or a supplementary degree or even those who have not graduated yet.

Standing from the interpretive paradigm, a qualitative approach is proposed as well as a historical and cultural perspective, in order to analyze the training trajectories and labor insertion strategies of History, Geography and Literature teachers, who work in public and private Secondary Schools in Buenos Aires city, In the context of the implementation of the so-called New High School, who study as well at Higher Education Institutions specializing in teacher training as at University Institutes.

Through the last decades, the beginner teachers' phenomenon has been present in public policy, in Latin America and Argentina, and it has been studied in many investigations. Nevertheless, in most cases, this has been studied using the "novice" category. This PhD thesis aims to question the elements which define the "novice teacher" and brings a new one, calling them "beginners", considering the argentine teachers training sub-system reconfiguration.

From this "reconfiguration" assumption, marked by the compulsion of High School education and the expansion of Higher Education, this investigation seeks to inquire: the weight which has the training system on the labor insertion of these teachers, the existing diversity in their trajectories and profiles, and, finally, if the progressive training offer takes into account in any way their labor insertion.

From a qualitative approach, the corpus of empirical data of this thesis consisted on the conduction of 24 deep interviews to "beginners" teachers, participant observation at 8 continuous teacher training courses (CTTC) in Buenos Aires city and at 2 Teachers Classification

Commissions; along with some informal chats with key informants related to this kind of training.

In such a way, this research pretends to provide to the teachers training field, inquiring those elements which still are not very much developed in the pedagogical and sociological fields, specifically: the joint analysis of both, the training of beginner teachers and the Higher Education Institutions specializing in teacher training (HEITT), combined with the observation of labor insertion; to redefine the scope of the "beginner" category, considering the incorporation of teachers who integrate the first generation in the family which get access to higher education level; and to link the teachers training to their working conditions, seeking to analyze in the future how these conditions influence on the teachers everyday work.

From the data analyzed in our fieldwork, we will summarize the most relevant findings:

- We bring here the redefinition of the category of "beginners" by incorporating first generation young people in their family who access the higher level, as well as students who inserted early to the task of teaching, and establishing a distance from those standings that define the category of beginners based on age.

- Regarding on the initial teacher training (ITT), in the context of the double conformation of the Argentine training subsystem, it is observed that the training trajectories analyzed are not linear but varied, and in many cases they were interrupted by changes in the professional choice, or crossed by the economic need to study and work.

- In relation to the teachers' perception about their ITT, it is clear that the university graduates recognize serious shortcomings in their teacher training although they ponder their disciplinary training, while those who studied in a HEITT revalue their training for teaching, and observe some shortcomings in their disciplinary training. The formative activities of the scholar practices are an enriching experience for the students, although in the University the trainer's lack of accompaniment is highlighted.

- From the data collection conducted about the offer of the CTTC, a vacancy in the proposals and a predominance of the virtual modality for secondary school teachers in the area of Social

Sciences and an absence of an integrated offer for beginners, as well as a lack of accompaniment, are observed at their labor insertion moment from public policies, despite the presence of this issue in the public agenda and current regulations.

- From the observations made it is recognized that the CTTC instances as well as the Public Acts of the Teaching Classification Commissions of Buenos Aires city, are valid spaces for professional socialization where beginners build networks with their future colleagues and access to valuable information that allows them to know the rules of the educational market game, being ritualized spaces where the beginner confirms his identity of "aspiring" to "teacher in exercise".

- The labor insertions of the beginner professors draw diverse routes, considering an absence of the accompaniment from the formative and scholar institutions. But it's not only about loneliness: the presence of colleagues and networks between peers appear recurrently as compensation. Private management schools appear as the "gateway" for beginners, in conditions of greater job insecurity, while they aspire to enter state schools, where they get the hours that "nobody wants" although in more stable conditions.

- It's established that beginners deploy varied and combined professional insertion and reproduction strategies, as well as they appropriate and reinterpret the rules of the game, looking for gaps in the regulation of entry into the teaching labor market, such as the remaining vacancy system, and create networks that allow them to enter secondary schools of state and private management.

ÍNDICE

AGRADECIMIENTOS 14

EL CONTEXTO EN EL QUE ESCRIBÍ ESTA TESIS. DIARIO DE UNA INVSTIGACIÓN 18

ABREVIATURAS 28

PARTE I: Configuraciones históricas de la escuela secundaria, del sistema formador y del mercado laboral docente en la Argentina del siglo XX y XXI 29

CAPÍTULO 1: El problema de la investigación 30

1. Presentación del problema de la investigación 30

1.2. El contexto conceptual 35

1.2.1. La categoría de trayectorias 36

1.2.2 Los usos de la categoría de trayectorias en el campo educativo 39

1.2.3. El habitus y el sentido práctico: las "reglas del juego" en el campo docente y el rol de los "recién llegados" 43

1.2.4. La categoría de estrategias y la inserción laboral en los profesores principiantes 52

1.2.5. Las prácticas ritualizadas y el ingreso de los principiantes 56

1.3. El posicionamiento epistemológico y el abordaje metodológico de la investigación 58

CAPÍTULO 2: La escuela media y el sistema formador de docentes del nivel: historización y transformaciones recientes (1906-2016) 66

2.1. Notas para una historia de la docencia en la escuela secundaria argentina. Configuraciones, legados y debates 66

2.2. La formación docente en la Argentina. Historia y tradiciones 72

2.3. La reconfiguración de la escena educativa y del subsistema formador argentino. Definiciones y debates 79

2.3.1. Definiendo la reconfiguración 81
2.3.2. La educación superior y subsistema de formación docente 86
2.4 Conclusión 89

CAPÍTULO 3: Debates y definiciones conceptuales sobre los profesores principiantes. Formación docente y mercado laboral en el contexto de los cambios recientes de la escuela secundaria (2006-2016) 92
3.1. La formación docente y la problemática de los principiantes. Panorama desde la agenda pública 92
3.1.1. Aproximaciones conceptuales a la agenda pública 92
3.1.2. La formación docente puesta en cuestión. Debates y diagnósticos 94
3.2. ¿Qué hay de nuevo con los profesores principiantes del siglo XXI? 99
3.2.1. Discutiendo(nos) las categorías 99
3.2.2. Debate sobre el perfil de los principiantes 104
3.3. La inserción de los profesores principiantes en la escuela secundaria y el mercado laboral docente 111
3.3.1 Mercado de trabajo docente y mecanismos de precarización 112
3.3.2 Regulaciones del mercado de trabajo docente: las "reglas del juego" de la profesión y las condiciones de ingreso para los principiantes 113
3.4. El caso de la Ciudad Autónomo de Buenos Aires: inserción laboral de los profesores principiantes y las particularidades del mercado de trabajo 118
3.4.1. Panorama general: particularidades de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires 118
3.4.2. Las escuelas secundarias de gestión estatal y la regulación del mercado de trabajo docente 123
3.4.3. Las escuelas secundarias de gestión privada. Condiciones de trabajo y mecanismos de precarización laboral 127
3.4.4. Tensiones en torno a la implementación de la Nueva Escuela Secundaria y las condiciones laborales en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Primeras aproximaciones 134
3.5. Conclusión 136
PARTE II: Los profesores principiantes y el trabajo de enseñar. La formación 140

docente (inicial y continua) y la inserción en el mercado laboral de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires

CAPÍTULO 4: La formación docente inicial. Las trayectorias formativas de los que se inician en la docencia 141

4.1. La formación docente inicial. Recapitulación 141

4.1.1. Descripción de los datos del campo. Un recorrido por las trayectorias de los entrevistados 144

4.2. Elección por la docencia: entre la vocación y la segunda opción 148

4.2.1. "Siempre quise ser docente": una elección temprana 149

4.2.2. La docencia como "segunda opción": de la práctica al amor por el oficio 155

4.3. Los profesores principiantes y los relatos sobre su formación docente inicial 161

4.3.1. Prepararse para ser docente. Trayectorias formativas 161

4.3.2. Estudiar el profesorado y ser primera generación en el nivel superior 166

4.3.3. Valoraciones sobre la formación para la práctica en el aula 171

4.3.4. La doble "ficción" de las prácticas docentes 183

4.4. Debates y tensiones sobre la conformación bifronte de la formación docente y la práctica en el aula 189

4.4.1. Elegir la institución formadora 189

4.4.2. Visiones contrapuestas sobre la formación docente: el Instituto o la Universidad 192

4.5. Conclusiones 200

Capítulo 5: Escenas de la formación docente continua. Los principiantes en busca de capacitación 206

5.1. La oferta de la formación docente continua en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y la problemática de los principiantes 206

5.1.1. Breve relevamiento de la oferta de formación docente continua de la Ciudad de Buenos Aires. En busca de una formación específica para principiantes 207

5.1.2. Valoraciones y obstáculos a cerca de la oferta de formación docente continua 211

5.2. Ser principiante en busca de capacitación. Los cursos de formación docente y los 217

espacios de socialización profesional
5.2.1. Entre la exigencia laboral y la voluntad propia de formarse. La capacitación docente, las falencias en la formación inicial y la "carrera por el puntaje" 218
5.2.2. Experiencias en los cursos de formación docente continua. Formarse en el encuentro con otros 239
5.2.3. La formación institucionalizada: las Jornadas de reflexión en la escuela 244
5.3. Los "otros" espacios. El valor de formarse dentro y fuera del aula 246
5.4. Conclusiones 251

CAPÍTULO 6: Las "reglas del juego" en el ingreso a las escuelas secundarias de gestión estatal y privada. Las estrategias de inserción laboral de los que "arriban" a la docencia 256
6.1. La inserción en la docencia y las experiencias de "arribar" al aula. Relatos de los "recién llegado" a la escuela secundaria 257
6.1.1 Arribar a la escuela y entrar al aula. El "piletazo" inicial 257
6.1.2. Arribar temprano. Trabajar en la escuela siendo estudiante 262
6.1.3. Arribar en una escuela secundaria que se reforma y se vuelve a reformar. La inserción de los principiantes en el contexto de la Nueva Escuela Secundaria 270
6.1.4. La socialización profesional y el rol de los colegas en la escuela secundaria. Aprender a "surfear la ola" con otros o en soledad 277
6.2. Iniciarse como profesor. Conocer las "reglas del juego" y las condiciones del trabajo de enseñar 289
6.2.1. "Reglas del juego" del ingreso y la permanencia en la docencia. Principiantes que buscan trabajar en la escuela secundaria de gestión estatal 290
6.2.2. Iniciarse en la escuela de gestión privada. La necesidad de ingresar a trabajar y las historias de "salir al ruedo" 298
6.3. Ritos de pasaje: del "aspirante" al "docente en ejercicio". Los Actos Públicos de las Juntas de Clasificación Docente de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires como instancias formativas 306
6.4. Las estrategias de inserción laboral. Ser principiantes y el trabajo de enseñar 317
6.5. Conclusiones 337

CAPÍTULO 7: Conclusiones finales 342

BIBLIOGRAFÍA 353

ANEXO 1: Sistematización del trabajo de campo 384
Cuadro Nº 1: Cursos de formación docente continua observados 384
Cuadro Nº 2: Juntas de Clasificación Docente observadas 384
Cuadro Nº 3: Relevamiento de la oferta de formación docente continua 385
Cuadro Nº 4: Matriz de entrevistas (por carrera) 387
Cuadro Nº 5: Agrupamientos de los profesores entrevistados (24 casos) 391
Cuadro Nº 6: Casos según trayectoria formativa y laboral 393
Cuadro Nº 7: Categorización Atlas.ti 394
Ejemplo Nº 1: Grilla de puntaje de un profesor de Historia para una Junta de Clasificación Docente de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires 402
Ejemplo Nº 2: Oferta de horas a cubrir para el área de Ciencias Sociales de una Junta de Clasificación Docente de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires 403
Ejemplo Nº 3: Sistema *on line* de inscripción a las Juntas de de Clasificación Docente de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (capturas de pantalla) 404
Ejemplo Nº 4: Ofertas y promociones de cursos de formación docente continua de instituciones estatales y privadas relevadas en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires 407

ANEXO 2: Instrumentos de recolección de la información 413
1. Ficha profesores (enviada por correo electrónico) 413
2. Guía de pautas de las entrevistas a profesores 416
3. Dimensiones de la guía de pautas de la entrevista a los profesores 420
4. Ficha por institución (relevamiento de la oferta de formación docente continua) 422

A quienes luchan a diario por una sociedad más justa,

a quienes dieron su vida por ello

A los docentes por su lucha

A Erwin, mi compañero

AGRADECIMIENTOS

La escritura de esta tesis no hubiera sido posible sin la ayuda y el esfuerzo de muchas personas e instituciones a las que les quiero agradecer sinceramente.

A mi directora de tesis, Myriam Southwell, por la paciencia, las lecturas, los cafés, los viajes, por acompañarme y darme el empuje que necesitaba para seguir adelante y entregar esta tesis. A mi directora de la beca doctoral de CONICET, Alejandra Birgin, por sus múltiples lecturas, los tés, los mates y las charlas que orientaron desde el primer día esta tesis y mi trabajo en el camino de la investigación. A ambas, por defender una educación pública de calidad e inclusiva, por hacer de nuestra educación y nuestra academia un lugar más honesto, por la rigurosidad y seriedad que las caracteriza, gracias por la confianza.

A los profesores y profesoras que me brindaron su tiempo y me contaron acerca de sus vidas en esas largas y bellas entrevistas que fueron la base para esta tesis, y que disfrute escuchar una y otra vez. Y a todas las personas que directa o indirectamente me brindaron ayuda para reconstruir la información necesaria en el armado de esta tesis (profesores, directivos, secretarios, administrativos).

A mi familia y a mis padres por bancarme siempre en este camino de la investigación y los largos años de estudio. Por haberme dado la posibilidad de desarrollarme profesionalmente con el apoyo y el cariño de siempre. A mi mamá que me acompañó en los momentos en los que esta tesis parecía imposible como desde la primera tarea que traje de la escuela a casa. A ella y su incansable ejemplo de honestidad y entrega hacia la profesión y a la salud pública, siempre gracias. A mi papá por mostrarme que otro camino en la educación es posible, por las lecturas que me acercó desde niña y marcaron mi camino en las Ciencias Sociales. A ambos por contagiarme ese amor por la docencia y la alegría de esta profesión. Agradezco también contar con Fiona y Cleopatra por acompañarme siempre en esta travesía de escribir.

A mis amigos que me escucharon y me alentaron siempre en mi proyecto profesional, por los cumpleaños, los festejos y las salidas que no fui, las que suspendí y todas las veces que los abandoné por esta escritura, gracias por comprender, apoyarme siempre y escucharme.

Al grupo de colegas del Proyecto UBACyT del que formo parte desde que empecé este camino, por las lecturas, las ideas, los mates, la honestidad, el apoyo, la confianza, el cariño de un grupo humano que hizo que esta tarea sea más amena. A todo el grupo de tesistas, y especialmente a Adriana Fontana, Malena Charoswky, Nadina Poliak y a Florencia Rodríguez que me permitieron sumarme a un proyecto que venían desarrollando juntas y aportaron a mi tesis desde el primer día. Gracias a Alejandra Birgin que me permitió sumarme. A ella especialmente mi reconocimiento por su paciencia en esa ardua tarea que fue acompañarme en el proceso de investigación y escritura.

Al Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IICE) de la Universidad de Buenos Aires por permitirme forma parte y darme un lugar de trabajo en el que me siento a gusto. Al hermoso grupo humano que conforman sus investigadores en formación sin el que esta tarea hubiera sido mucho más costosa y sobre todo mucho más aburrida. Gracias especialmente a Verónica Silva por haber hecho de este trabajo solitario uno mucho más llevadero en esos días eternos que compartimos mientras escribíamos nuestras tesis, y agracias a Agustina Mutchinick por alentarnos y acompañarnos en esas juntadas maratónicas. Gracias a todo el equipo de becarios por estar siempre y por trabajar para la educación pública con tanta alegría y vocación. Gracias también a los demás integrantes del IICE y de su Biblioteca, por la ayuda constante y la garra en contextos adversos.

A los distintos grupos de revisión entre pares de los que he participado, por las lecturas y aportes, fundamentales en este camino, a Catalina González Del Cerro y Cynthia Bustelo, por las risas, las lecturas, y los almuerzos compartidos. Especialmente a mi grupo actual, Javier Schargorodsky y Pablo di Napoli. Gracias porque desde la Filosofía y la Sociología cada uno enriqueció esta tesis, y gracias especialmente por el buen humor incansable de ambos, que alegraron la tarea de la reescritura. También mi agradecimiento por su acompañamiento a Laura Colombo que nos juntó y nos acompaña siempre en nuestra carrera académica desde la pasión y la humildad que la caracterizan. Agradecer especialmente también a Pablo di Napoli por sus lecturas y su escucha, que junto a Carolina González, me acompañaron en la escritura durante mi estadía en México, un momento difícil, dada la distancia, para continuar con esta tarea, y que sin la compañía de ellos no hubiera sido posible. También agradezco la ayuda de Ana María

Salmerón, todo el acompañamiento de Blanca Trujillo, y especialmente el apoyo de Inés Dussel que facilitó mi estancia, gracias a todas ellas por hacer de México un bello lugar para la escritura.

A todos mis colegas y amigos investigadores, especialmente a Soledad Catoggio y Juan Eduardo Bonin, por la ayuda y la asistencia permanente que me han dado todos estos años, y que me posibilitaron llegar hasta aquí cuando lo creía imposible. Gracias por el tiempo, el cariño y la paciencia que me tuvieron siempre y por confiar en mi capacidad.

Al Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) por darme la posibilidad de formarme y dedicarme a la investigación para que esas ideas que tenía cuando era alumna de grado se plasmaran en esta tesis.

A la Universidad de Buenos Aires por brindarme la opción de estudiar lo que me gusta, en una institución pública y de prestigio, y a la Facultad de Filosofía y Letras que me acompaña desde que entré a mi primera carrera de grado. A los docentes y no docentes del Doctorado de Ciencias Sociales de esta Universidad, que me brindaron mucho en estos años, y me acompañaron en este proceso. Un agradecimiento especial para Silvina Emanueli por su esfuerzo, su trabajo y su paciencia. Especialmente quiero agradecer a los profesores de los seminarios que me ayudaron a avanzar y a sentir que este proyecto no era imposible, especialmente a los que ya no están con nosotros y tuve la posibilidad de conocer. Gracias a todos ellos.

A mis alumnos de la escuela secundaria, porque sin ellos esta tarea hubiera carecido de sentido, por sus comentarios siempre ocurrentes y frescos, por recordarme que la vida es bella y vale la pena vivirla con plenitud. Y a mis compañeros docentes de la escuela que no abandonan la lucha. Gracias por eso.

A mi compañero de vida Erwin, por su amor, su ayuda, su paciencia, su compañía, su aliento incansable siempre, y sus ideas, esas que café mediante hicieron de esta tesis la mejor versión que podía ser. A él le debo muchos de los aportes de este trabajo, por haberme ayudado a poner en palabras lo que quería investigar desde aquel día en que soñaba con ser investigadora. Mi agradecimiento a él siempre por ayudarme a crecer en esta carrera, por su honestidad intelectual, por su capacidad de amarme y ofrecerme su paciencia infinita en los momentos más difíciles de la escritura donde parecía que no podría terminar esta tesis, por las maratones de

revisión y las noches que no durmió por ayudarme, por abrazar la investigación y la docencia, pasiones que compartimos.

A todos los que trabajan a diario por hacer de este mundo un lugar más justo e igualitario, a los que dieron la vida por esos principios, a los que nos muestran que la ciencia y la educación merecen otro lugar en nuestra sociedad, a los que creen que el esfuerzo individual no basta porque el rol del Estado es indelegable, a los que creen que la educación es un Derecho para todos y hacen posible que tengamos una educación pública que nos enorgullece como Pueblo y a la que defenderemos siempre. ¡Arriba los que luchan, Compañerxs!

A la vida, por darme la posibilidad y el enorme placer de trabajar de lo que me apasiona, rodeada de la gente que amo y me hace feliz.

A todos y cada uno, sencillamente gracias.

EL CONTEXTO EN EL QUE ESCRIBÍ ESTA TESIS. DIARIO DE UNA INVESTIGACIÓN

Desde muy chica, cuando comenzaba a leer un libro me gustaba empezar siempre por los agradecimientos del escritor. Fue una práctica que conservé en la universidad, cuando todos mis compañeros obviaban esas páginas, yo siempre iba a buscar en ellas si me identificaba con el autor, y cuando me conmovían, continuaba mi lectura con más entusiasmo. Quizás esto es lo que me llevó a escribir este apartado para comenzar mi propia escritura, la escritura del proyecto más desafiante al que me he enfrentado, la escritura de mi tesis doctoral.

Una docente del doctorado, Paula Carlino, nos dijo una vez que la escritura de la tesis es un proceso colectivo, porque es un trabajo solitario pero no por ello individual, y es un proceso transformador de la propia identidad porque significa pasar de ser lector a ser escritor, ser productores de conocimiento. Al mismo tiempo, la escritura no es simplemente una técnica; está imbricada con emociones y tensiones en esa transformación identitaria que se produce en el investigador (Carlino, 2005a). En el camino de iniciarme en la investigación, a la luz de mi propia escritura estas ideas toman hoy otro valor. Roland Barthes enumera 10 razones para escribir. Creo que en mí lo que inspiró embarcarme en este proyecto fue la idea de que "la escritura descentra el habla, el individuo, la persona" y permite producir sentidos nuevos (Barthes, 2007, p. 41-42).

En mi caso, esa transformación identitaria estuvo atravesada por la encrucijada en la que se encuentra hace un tiempo el campo educativo y el campo de la investigación. Emprendí mi beca doctoral en un contexto político-social muy distinto al actual. Ese contexto inicial me incentivó para avanzar en la investigación. Hoy presencio a diario en los medios masivos de comunicación situaciones que para quienes nos dedicamos a la investigación y a la educación nos entristecen y nos duelen. Si bien los docentes han sido enjuiciados muchas veces, esta vez la embestida fue muy fuerte, pasaron de ser "los héroes de la tiza y el pizarrón" (Clarín, 5/3/2016) a los "vagos" que hacen paro y no quieren trabajar. En esa tensión entre la voz del gremio docente y los medios masivos, me encontré escribiendo una tesis sobre los profesores.

En ese devenir, me pasaron muchas cosas en los últimos meses, entre el contexto social y el que atravesaba mi tesis y mi proceso personal, en marzo decidí que debía escribir esto. Decisión que me recordó las palabras que escuché de José Ignacio Rivas Flores en unas Jornadas Académicas a las que asistí hace un tiempo, y nos dijo que debemos situar el conocimiento e investigar pensando en el sujeto. Investigar es una "forma de resistencia política", por eso el investigador tiene que constituirse en un "actor incómodo", y debe "molestar" con lo que escribe, porque la resistencia se encuentra allí. Estas páginas intentan, a modo de resistencia, relatar qué pasó durante esos meses en los que escribí mi tesis. Sólo me resta decir que espero que como lectores las disfruten tanto como yo las disfruté al escribirlas, al igual que me emocioné durante todos mis años de estudiante al leer los agradecimientos de otros autores, hoy me convierto en autora y quiero contarles qué pasó en ese tiempo que escribí esta tesis.

Comenzamos en Marzo.

Los hechos fueron varios, y oscilaron entre la campaña del desprestigio público en los medios, a la represión de las fuerzas policiales del Estado cuando un grupo de docentes intentaban instalar la Escuela Itinerante en la Plaza del Congreso el 10 de marzo. Los medios instalaron una imagen pública de los docentes y los sindicalistas poniendo en duda su formación y capacidad de ejercer la profesión. En ese contexto escribí esta tesis. Y mientras veía en la televisión programas enteros dedicados a desmantelar su imagen y su autoridad pedagógica, leía las entrevistas realizadas a los docentes durante mi trabajo de campo y pensaba en su trabajo diario en las aulas, el esfuerzo cotidiano por contrarrestar la embestida de los medios y de otros actores que se disputan su imagen pública. Marchas multitudinarias y paros sucesivos muestran la fortaleza del cuerpo docente y de sus gremios, de los padres y alumnos que acompañan con más empuje al correr los días. El reclamo continúa y los docentes enfrentan el escarnio público en los medios masivos. La lucha continúa mientras la tesis avanza.

Este contexto interpela mi escritura de tal forma que decidí escribir estas líneas al comienzo, porque no habría sido honesto de mi parte no hacerlo, porque sentí la necesidad de

hacerlo[1], porque esta tesis no habría sido la misma sin ese contexto que fue marcando el camino de la escritura, esa escritura colectiva que nos transforma y nos permite pensar mientras nos proponemos terminar una tesis y salir a dar la batalla cultural por los sentidos del trabajo docente.

Entramos en Mayo.

La tesis avanza, más lento de que lo que desearía, pero no dejo de preguntarme si no es por este contexto que me interpela, interpela mi escritura, mi lectura, y me distrae continuamente de la hoja en blanco. Otra vez la realidad me atraviesa y con ella la investigación se ve permeada por el reclamo contra el fallo del 2x1 de la Corte Suprema. Se llenan las calles y las escuelas de debates, y un repudio generalizado que me da aliento para la escritura. Y nuevamente se juzga el rol social de la escuela, y de los docentes, pero esta vez más solapadamente. Los medios se repliegan y el tema se diluye y da lugar a otros. Y la tesis debe seguir su rumbo.

Llegamos a agosto.

Y cuando había dado por terminado este apartado, unos meses después de que lo comencé a escribir, vuelven los medios a la caza de brujas, ante la desaparición forzada de Santiago Maldonado. Y otra vez, cuando me sentaba a escribir un nuevo capítulo de la tesis, la realidad me interpela y me atraviesa, y de nuevo no sería honesto no decir que esto me está pasando, nos está pasando, mientras escribo. Y me quedo sin palabras, pienso que este apartado tendrá tantas entradas como situaciones nos interpelen como docentes e investigadores desde el aula. Y sigo escribiendo, y leo, y escribo, y resumo, y subrayo, y mientras pienso en la tesis no dejo de preguntarme por él, no puedo aceptar que esto nos esté pasando, y sigo escribiendo, y me pregunto #DondeEstaSantiagoMaldonado.

Los capítulos avanzan pero Santiago no aparece, y me sigo preguntando, y me sigo entristeciendo, y en la tele algún periodista habla indignado de adoctrinamiento en las escuelas, y

[1] Agradezco a Pablo di Napoli, compañero del IICE (UBA) y del grupo de revisión entre pares, que me dio la idea de escribir este apartado, idea que surgió parados bajo la lluvia, compartiendo paraguas en la multitudinaria marcha en el Congreso en repudio a la represión docente de la noche del 9 de abril. Gracias, Pablo, por la idea, tenías razón, este es el contexto en el que escribí mi tesis y necesitaba contarlo.

en las redes los demonizan, hablan los Ministros, los periodistas, los "especialistas". Nuevamente, ríos de tinta sobre el rol de la escuela y los docentes, todos hablan, y yo me sigo preguntando #DondeEstaSantiago, y los docentes continúan en sus aulas dando la batalla cultural, y sigo con mi tesis, y Santiago sigue sin aparecer.

Arranca septiembre.

Comenzando otro capítulo se abre una nueva entrada, la reforma de la denominada "Secundaria del futuro". Más de 20 escuelas tomadas, una asamblea multitudinaria enfrente del Ministerio y los pibes cantando a coro emocionan: "olé olé, olé olá, el compañero Maldonado dónde está". Y Santiago no aparece, y los pibes siguen en las escuelas, y la caza de brujas en los medios se renueva. La policía entra en las escuelas, padres que retiran a sus hijos de las clases donde se habla de Maldonado, docentes sumariados por actividades que se consideran de "adoctrinamiento" y el discurso de los medios sobre el ingreso de la "política" en el aula.

Ahora además van por los alumnos, y los castigan públicamente por las tomas. Largas entrevistas donde intentan demostrar que su intención es "política", periodistas que se preguntan por la solidaridad de los colegios universitarios que no se ven afectados por la reforma pero se encuentran tomados igual (como el Colegio Nacional de Buenos Aires y el Pellegrini). La palabra "solidaridad" no aparece en ninguno de sus relatos, porque para los medios no hablan de eso. Ellos hablan de la "utilización política". Y se preguntan desfilando por los programas de TV sobre qué valor tiene la palabra de los alumnos, quiénes son los pibes para juzgar la reforma. Y nuevamente persiguen a los docentes que apoyan las medidas de los alumnos y osan hablar del tema en sus aulas, y otra vez se pone en juego su conocimiento, qué tanto sabe un docente para evaluar la aplicación de una reforma, por qué mejor no preguntar a los "especialistas". Y varios especialistas desfilan por los programas de TV y me siento tan ajena a ellos, a las lecturas que he hecho de ellos más de una vez, y me alejo, y me pienso como tesista del área de educación, y me vuelvo a posicionar, y trato de reencontrarme con la tesis para volver a la escritura.

Septiembre se hace largo y me interpela más que nunca. Toma del Mincyt y la escritura se ve más interrumpida. La tensión permanente entre estar escribiendo y apoyar a los colegas y amigos investigadores que están poniendo el cuerpo en el Ministerio. No dejo de pensar que esta

tesis es producto de algo que logramos colectivamente, de un derecho que adquirimos todos, y así quiero que continúe, quiero más compañeros detrás de mí que puedan doctorarse y alcanzar ese sueño que alguna vez tuve y ese derecho que adquirimos y que permitió que se haga realidad. Dejo de escribir un rato y me voy al Polo Científico. Twitteo y saco fotos como tratando de permanecer allí un rato más. Sé que tengo que volver a escribir pronto, pero tampoco podía dejar de ir. Me renueva las esperanzas ver que estamos todos tras la misma causa, eso me anima, y vuelvo a la escritura, y los tiempos apremian y la realidad social también, pero quiero terminar esta tesis, tengo que terminarla. La toma se levanta tras una reunión con promesas (ya incumplidas anteriormente), pongo mi esperanza allí y respiro para seguir con la escritura.

A fin de mes, los pibes levantan las tomas, cansados de que se los estigmaticen y los criminalice, y como una muestra de "buena fe" ante las promesas de las autoridades de la cartera educativa de la Ciudad por llegar a un consenso y la consulta en la reforma. Me permito dudar. Santiago sigue sin aparecer, los medios cubren de cerca el caso y la pregunta sigue siendo #DondeEstaSantiago. Cierra el mes con un seminario intensivo junto a colegas franceses de un proyecto Ecos-Mincyt en el que participo. El intercambio con ellos me refuerza la importancia de nuestro trabajo de investigación. Hay tantas cosas por decir aún, y la tesis debe seguir su curso. A pesar del agotamiento continúo con la escritura para completar los primeros capítulos de la tesis. Llego con la meta el último día del mes, es sábado por la noche, el cansancio me gana, pero tengo que preparar la valija para irme. México me espera.

Comienza octubre.

Un nuevo mes, ahora lejos de casa, viajo a México D.F. por una estadía de investigación de tres meses. Espero allí encontrar la concentración que en Buenos Aires me abandonó por momentos. Con la preocupación y un pueblo conmovido por los recientes terremotos, me dispongo a intercalar la escritura con conocer la Ciudad y su gente, sus escuelas, sus profesores. La UNAM me deslumbra. Busco allí el espacio para trabajar y continuar con la tesis, mientras me acostumbro al ritmo de una ciudad que no duerme. Y Santiago sigue sin aparecer, van dos meses y la Plaza de Mayo se colma nuevamente, yo en viaje pero con mi corazón allí.

Avanza el mes y releyendo las entrevistas me doy cuenta de que acá estoy, en una ciudad inmensa que no conozco, tratando de "surfear la ola" de la escritura de una tesis doctoral lejos de mi casa y de mi vida en Buenos Aires: una tarea que no se enseña, al igual que el oficio docente, y vuelvo a las entrevistas y a la escritura. Tengo que volver, no hay más tiempo para evadirse.

Finalizando el mes, con un dolor inmenso nos enteramos de la noticia de lo de Santiago, otra vez el aparato de los medios masivos de comunicación despliega su artillería. Desolador el panorama, la tesis avanza con una sensación de injusticia que me oprime el pecho. Sigo escribiendo. Las hipótesis de la muerte de Santiago proliferan tratando de desligar al Estado del caso. Mi indignación crece a la distancia. Sigo escribiendo, tratando de aislarme de esa sensación.

Llega Noviembre.

Mi estadía en México avanza con actividades muy interesantes y enriquecedoras. Llega mi cumpleaños, y visitas a ciudades bellísimas que despliegan toda su historia junto con Pablo y Carolina, que hacen más llevadera la estadía lejos de casa. En mi recorrido visito escuelas, charlo con docentes, conozco las instituciones formadoras, recorro los normales. Me distraigo un momento de la tesis y corro la mirada, pero a la vez pienso en ella todo el tiempo. Viajo para conocer distintas realidades educativas en México. Me impacta la multiplicidad de experiencias que conozco en medio de un país que atraviesa una reforma educativa y momentos de incertidumbre para los profesores. Visito la ciudad de Iguala, y el caso de los 43 normalistas asesinados se vuelve muy presente. Una experiencia única, sus escuelas, sus profesores, sus estudiantes. Un viaje que me llena de energías para continuar con la escritura.

Cerrando el mes, una nueva embestida de los medios masivos. Se anuncia en los diarios una reforma de la formación docente en la Ciudad de Buenos Aires con la disolución de los 29 Institutos Superiores de Formación docente y la creación de una Universidad ("UniCABA") para formar a los profesores. Me lamento por no estar en Buenos Aires. Mis compañeros docentes y estudiantes se manifiestan y se movilizan en contra de la reforma y en defensa de la educación pública. Me llena de orgullo su fortaleza, la reforma avanza a pesar de sus esfuerzos y diciembre se acerca sin mejores novedades. Avanzan también la reforma laboral y previsional. Me duele mi país a la distancia. Me cuesta volver a la escritura de la tesis. Estando lejos siento que me

atraviesan las noticias de Argentina. Me conmueven, me duelen. La impotencia me ronda cuando decido volver a la escritura para avanzar y escribir lo que yo veo de los docentes, de los Institutos que tenemos y del recurso humano que allí existe. Escribo con más ganas junto con la tristeza de sentir que no alcanza con lo que escriba para mostrar qué formación tenemos en nuestro país.

Comienzo diciembre.

Se acerca mi regreso a Buenos Aires, lo espero ansiosa. La tesis avanza a paso lento, y por momentos siento que es una tarea imposible. Mi estadía en México ayuda a ver otras realidades y tomar una distancia necesaria. Las calles se colman de ofrendas navideñas y comienza la cuenta regresiva para mi retorno a Buenos Aires. Allí me espera mucho trabajo y avanzar con la escritura sin más excusas. Me esperan mi familia y mi compañero. Mi regreso se hace desear y me impaciento. Pongo toda mi energía en la tesis mientras las noticias que llegan desde Buenos Aires no son alentadoras. Represión y debates sobre reformas nefastas que me angustian a la distancia, imágenes que no creí volver a ver que me recuerdan los tiempos tormentosos del país en mi adolescencia cuando egresé de mi escuela secundaria en el medio de una crisis profunda en la Argentina. Con una tristeza grande y una impotencia aún mayor decido aprovechar las semanas que me quedan en México para concentrarme en la tesis y alejarme un poco de las escenas que llegan desde Buenos Aires. Me distancio un rato del dolor que me generaron y retomo la escritura con toda la energía y la intención de avanzar.

Finalizando diciembre, entre la alegría de las fiestas y la desesperanza de los últimos sucesos en la Argentina, los profesorados de la CABA continúan su lucha contra la reforma de la formación docente. Se suceden los videos en los actos de colación de fin de año con alumnos y profesores contra la reforma y la repercusión en las redes sociales crece. Mientras recorro las posteos de mis amigos y compañeros de los ISFD en las redes me pregunto qué valor formativo para estos futuros profesores pueden aportar estas escenas. Leo solicitadas y denuncias que se multiplican de las autoridades y docentes de los Institutos, junto al apoyo de los especialistas e investigadores que me conmueve. Pienso cómo impacta a los principiantes insertarse laboralmente en este contexto de desprestigio de la formación docente, y particularmente de los ISFD. Pienso en mis entrevistados, los que reniegan de la formación docente y el

acompañamiento que no tuvieron en sus prácticas durante la universidad, mientras escucho en la televisión a los funcionarios alagar a la universidad, como si el hecho de que la formación docente sea universitaria por sí misma implicara una mejor preparación. Pienso en la valoración sobre la formación recibida de mis entrevistados graduados de ISFD, y sus relatos me emocionan aún más en este contexto. Trato de alejarme nuevamente de esta situación para continuar con la escritura, pero cada fragmento de entrevista que cito en la tesis me trae de nuevo a estos pensamientos. Será la distancia y la imposibilidad de acompañar la lucha diaria, pero cada palabra, cada cartel, cada discurso de las numerosas marchas y eventos en defensa de #NuestrosProfesorados me emociona y me enoja cada día un poco más. Continúo la escritura con la esperanza de que algo de todo esto que estoy escribiendo en la tesis ayude a quienes toman decisiones, que parecieran hacerlo a ciegas. Entre esos sentimientos vuelvo a Buenos Aires, me reencuentro con mi familia y con un país castigado. Me entero de que el CONICET me otorgó una beca post doctoral y la ansiedad de la escritura se entremezcla con la alegría de la continuidad laboral, mientras mis compañeros becarios e investigadores siguen la lucha por la reincorporación de quienes no tuvieron mi misma suerte y denunciamos el recorte en Ciencia y Tecnología.

Comienza enero.

Los tiempos de la entrega se acortan y será un mes arduo de trabajo. La situación en el país parece calmarse hasta que entre tantas noticias de reformas un Decreto presidencial elimina la paritaria docente nacional y modifica la representatividad de los gremios. De nuevo la embestida de los medios, de nuevo las críticas a la docencia, de nuevo el desfile por la TV de personajes que hablan "mal" de los docentes, sus conocimientos, sus representantes, entre tantas otras cosas que podría enumerar, pero recuerdo que debo seguir con la tesis para llegar. Se avecina la entrega y la ansiedad crece, la Ciudad es un horno que acompaña las playas sin arena y las piletas sin agua, pero sigo con la escritura porque el tiempo apremia. La tesis se apodera de las horas de sueño, de las que estoy despierta, en todo momento pienso en ella esperando que este proceso por fin llegue a su fin, mientras veo en las redes sociales infinidad de denuncias contra derechos que no se respetan y un Gobierno que le habla a otro público.

Llegamos al final, febrero.

"La tesis se entrega o se entrega", me digo a mí misma mientras le doy los últimos retoques y sueño con el momento de mandarla a imprimir. Pienso, ya llega, tranquila. Y finalmente llegó el día, este proceso de escritura se termina, mientras el país afronta nuevos recortes en los derechos de sus ciudadanos, pero la lucha continua. Los docentes y los sindicatos intentan restablecer las paritarias, siguen los desfiles en la TV de supuestos "especialistas" que denigran la profesión y ponen en duda nuevamente los conocimientos que portan los profesores, nada nuevo en la estrategia mediática de cara al comienzo de clases. La escritura de este apartado también se termina, aunque siento que vuelvo al principio, porque al igual que en marzo del 2017 hoy la lucha docente está presente, se palpita nuevamente, mi relato continua en ese contexto, y ahí espero que nos podamos a encontrar. La tesis se termina, mejor dicho, su escritura se termina. Pero no se termina antes de que agradezca, les agradezca, como los autores que me emocionaban cuando era estudiante, la posibilidad de haberla compartido con todos ustedes. Gracias!

Ser novato es un lugar esperanzador: puro aprendizaje y tener todo el futuro delante de ti. Ya lo decía Moris en una canción: 'fueron los días de oro y el sol miraba sin preguntar'. Uno arranca inseguro en un trabajo como este hasta que de pronto un día cualquiera, puede ser un martes en la segunda hora o un jueves antes de terminar la jornada que sentís que el traje de profesor te queda bien. No tiene que ver con los espejos y menos con la moda: es una sensación de comodidad en el cuerpo, en los pies, en las manos, en los ojos, en el pelo, en el alma. Y lo que dio su puntapié inicial como una salida laboral interesante se convierte en algo impensado: una vocación. Si tuviese que definir acá la palabra vocación diría que es aquello que te importa hacer bien más allá de los relojes, los espacios y el dinero. Es, por supuesto, uno de los modos de la trascendencia cotidiana e invisible. Pero que es sumamente necesaria para que el mundo funcione tal y como lo conocemos. Y en ese sentido la vocación es una forma de mantener la cordura (…) Entonces ya soy profesor. Me siento bien conmigo mismo. Con el pecho inflado (…) aprendí, después de un tiempo, a dar clases. Se trata de la magia del oficio y la repetición. Tengo buenos momentos con mis alumnos, a veces inolvidables.

Walter Lezcano

Los Actos Públicos. Partes de guerra docente em El 'deep' conurbano

ABREVIATURAS

CABA: Ciudad Autónoma de Buenos Aires

CFE: Consejo Federal de Educación

COREAP: Comisión de Registro y Evaluación de Antecedentes Profesionales

DGEC: Dirección General de Estadística y Censos

DINIECE: Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa

DINIEE: Dirección Nacional de Información y Estadística

ESI: Educación Sexual Integral

FDC: Formación docente continua

FDI: Formación docente inicial

GCBA: Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires

IFDCE: Institución de formación docente continua del Estado

INFD: Instituto Nacional de Formación Docente

LEF: Ley Federal de Educación

LEN: Ley de Educación Nacional

LES: Ley de Educación Superior

ME: Ministerio de Educación de la Nación

MEyD: Ministerio de Educación y Deporte de la Nación

NES: Nueva Escuela Secundaria

POF: Planta Orgánica Funcional

UE: Unidad Educativa

PARTE I

Configuraciones históricas de la escuela secundaria, del sistema formador y del mercado laboral docente en la Argentina del Siglo XX y XXI

CAPÍTULO 1

El problema de la investigación

En el presente capítulo presentamos el problema de esta investigación y los objetivos de la tesis, conjuntamente con los aportes al campo de la educación y las áreas de vacancia en las que se sitúa el trabajo. Del mismo modo, presentamos el contexto conceptual, el abordaje epistemológico y los aspectos metodológicos de la investigación. Asimismo, se menciona brevemente la estructura de la tesis y el contenido de cada capítulo. Finalmente se esbozan los resultados esperados.

1. Presentación del problema de la investigación

El tema de trabajo de esta tesis es la relación entre las trayectorias de formación (inicial y continua)[2] de los[3] profesores principiantes de escuelas secundarias y sus estrategias de inserción laboral, teniendo en cuenta la regulación del mercado laboral docente actual. Esta tesis se propone indagar la relevancia que tiene la fragmentación del sistema formador en la inserción laboral de los profesores principiantes, la variedad en sus trayectorias y perfiles, y las diversas estrategias de formación que ponen en práctica para su ingreso y ascenso en la carrera docente, buscando establecer las diferencias entre quienes trabajan en escuelas de gestión estatal y gestión privada. Del mismo modo, pretendemos[4] analizar si la formación continua de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires incluye específicamente oferta orientada a la inserción laboral de los principiantes y las problemáticas sobre el ingreso a la docencia, considerando instituciones de gestión estatal, privada y asociaciones gremiales docentes.

[2] La formación docente inicial refiere a la preparación necesaria para la obtención del título habilitante para el ejercicio de la docencia, que puede obtenerse tanto en un Instituto Superior de Formación Docente (ISFD) como en un profesorado universitario. La formación docente continua o permanente, es posterior a la inicial y, en términos generales, se realiza una vez que el docente comienza a ejercer la profesión (Davini, 2015).

[3] En la presente tesis utilizaremos el masculino gramatical para referirnos al colectivo mixto, de forma que incluimos aquí a los y las profesores/as principiantes.

[4] Consideramos que el proceso de la investigación no es individual. El resultado de esta tesis es un producto colectivo, por lo que adoptaremos para la exposición la primera persona del plural con el objetivo de dar cuenta de esa construcción colectiva.

Posicionados desde el paradigma interpretativo (Vasilachis de Gialdino, 2006) se propone aquí un análisis con un enfoque cualitativo y un abordaje histórico–cultural. Pretendemos aportar con esta tesis al campo de la formación docente, indagando elementos aún poco desarrollados en el campo pedagógico y sociológico. Por un lado, el análisis conjunto de la formación de los docentes principiantes de las universidades y de los Institutos Superiores de Formación Docente, y el acompañamiento en su inserción laboral (Alen, 2009). Por el otro, la vinculación entre la formación docente y las condiciones laborales (Duhalde, 2007; Terigi, 2009).

A partir de la década de 1970 asistimos a una transformación profunda de las sociedades a nivel global. El declive de las instituciones modernas significó la pérdida de sus capacidades performativas y homogeneizadoras (Dubet, 2006), profundizando el proceso de individuación característico de la modernidad. Dicho proceso tuvo su correlato en el mundo del trabajo bajo el fenómeno de la "desafiliación" de los sujetos respecto del Estado y los grandes colectivos sociales (Castel, 1997), con las consecuencias que esto ha implicado en la dimensión subjetiva de los trabajadores (Sennett, 2001). Dichas transformaciones también han involucrado cambios en las regulaciones del trabajo docente.

Esta problemática es abordada por la literatura nacional e internacional. Distintos estudios internacionales indagan el modo en que la formación profesional y las condiciones del trabajo docentes, cada vez más complejas, se traducen en diferentes trayectorias laborales (Lytle, 2000; Nieto, 2003). Investigaciones cualitativas, analizan las percepciones que graduados jóvenes de la carrera docente tienen acerca de su desarrollo profesional (cf., por ejemplo, Anderson y Olsen, 2006; Rayou y Van Zanten, 2004). Otras investigaciones, de corte más etnográficas, analizan las estrategias de inserción laboral, apreciando las tensiones que se establecen entre la formación inicial y las condiciones reales del trabajo docente (cf., por ejemplo, Smagorinsky *et al*., 2004).

Estudios recientes de organismos internacionales (PREAL; UNESCO; OEI), desde su diagnóstico y concepción sobre la región de América Latina y el Caribe, acuerdan en la necesidad de mejorar la calidad de la formación inicial y su articulación con la continua, aumentar la inversión y la mejora de las condiciones laborales, recuperar el saber práctico y la experiencia de los docentes, y coinciden sobre la falta de dispositivos de apoyo para los docentes noveles en sus primeras experiencias laborales (Terigi, 2010; Vezub, 2010; OEI, 2010). A su vez,

investigaciones recientes sobre el MERCOSUR, también observan una falencia en la articulación entre las políticas dirigidas a la formación inicial y la continua, así como una gran heterogeneización y fragmentación de la oferta en la región, con variaciones en el grado de control y regulación estatal (Perazza, 2014), que persisten en desmedro de la perspectiva actual de la región de una formación integral y articulada (Alliaud, 2014a). Asimismo, estudios comparativos de los países del Cono Sur, indagan sobre las múltiples dimensiones del trabajo docente, como las condiciones laborales y el acceso al primer empleo (Tenti Fanfani, 2005).

En el ámbito nacional, investigaciones cualitativas examinan las transformaciones en la formación docente y las condiciones laborales de las últimas décadas. Entre ellas: los "nuevos modos de regulación" de la tarea docente, siendo los jóvenes los más afectados por los "nuevos circuitos de empleabilidad" (Birgin, 2001); el ingreso de nuevos sujetos a los Institutos Superiores de Formación Docente –en adelante ISFD– (Birgin y Pineau, 2007) y a las universidades de reciente creación (Rinesi, 2015); la pauperización de las condiciones del trabajo docente (Donaire, 2009); las diferencias de trayectoria en cuanto a la formación inicial y continua, y la necesidad de modificar dicha formación (Braslavsky y Birgin, 1992); las "trayectorias de desarrollo profesional" de docentes de nivel medio, a partir de su inserción en el campo laboral-profesional (Vezub, 2011); la heterogeneidad en la formación de los ISFD entre jurisdicciones (Tenti Fanfani, 2010); y el descrédito en la formación docente y los nuevos desafíos para los formadores (Duhalde, 2007). Informes de organismos nacionales también observan esta heterogeneidad y fragmentación del sistema formador (DINIECE, 2007).

El proceso mundial de masificación de la educación media y la expansión de la superior durante la segunda mitad del siglo XX (Ezcurra, 2011a), con la consiguiente modificación y diversificación de perfiles en la matrícula (Rinesi, 2015; Carli, 2012; Jacinto, 2010a; Kessler, 2014), junto a la incorporación de nuevos sujetos que eligen la docencia (Charovsky, 2013; Dubini, 2012), ha puesto en evidencia la fragmentación y diversificación del sistema educativo y formador (Birgin y Charovsky, 2013). Para el caso argentino esto implica situarnos en el contexto actual de reconfiguración del sub sistema formador (Birgin, 2013). Ésta se caracteriza por la obligatoriedad de la educación media a partir de la sanción de la Ley de Educación Nacional (Nº 26.206), la aparición de nuevas universidades nacionales y la responsabilidad del Estado de garantizar y democratizar el acceso a la educación superior (Rinesi, 2015), la creación del

Instituto Nacional de Formación Docente[5] –en adelante INFD– y las modificaciones en la formación docente (reformas de planes de estudio, políticas de investigación y acompañamiento), todos elementos inscriptos en un territorio social y económico fragmentado. Estas políticas educativas posibilitaron el acceso a la educación superior a sectores anteriormente excluidos del nivel, garantizando lo que se denomina la "igualdad formal" en el ingreso al sistema, y compensando las desigualdades de origen de los sectores populares (capital cultural y simbólico) quienes viven como "conquista" el acceso a esta formación (Bourdieu y Passeron, 1969 [2006])

Este supuesto de la reconfiguración sienta sus bases y a la vez discute con una tesis anterior, la fragmentación del sistema educativo (Tiramonti, 2004), que alude al "modo de segregación que construye una específica distancia social entre aquellos que habitan los diferentes fragmentos" (Tiramonti, 2008, p. 28). Investigaciones recientes reafirman la conformación de "circuitos" diferenciados de formación, constituyendo distintos perfiles docentes (Arroyo, 2011). En este sentido, se concluye que la fragmentación del colectivo docente refuerza la fragmentación mencionada anteriormente (Poliak, 2008), reafirmando la tesis de la "no intercambiabilidad" de los docentes (Birgin, 1999). El análisis de los datos del último Censo Nacional Docente disponible (año 2004) reafirma dicho fenómeno, específicamente para los docentes de la escuela media[6] (DINIECE, 2007).

En las últimas décadas la problemática de los profesores *novel*es o *novatos* ha estado presente en las políticas públicas de América Latina y Argentina (Vaillant, 2013; OEI, 2010), y ha sido indagada por numerosos estudios con los que esta tesis doctoral dialoga (cf., por ejemplo, Alliaud, 2004; 2009), destacando la importancia que tiene la trayectoria escolar del docente en su formación inicial y en su desempeño laboral. Trabajos que sistematizan las experiencias de acompañamiento de maestros y profesores noveles (política desarrollada por el INFD), apuestan por la superación de la formación continua concebida como individual y compensatoria de la

[5] El Instituto Nacional de Formación Docente, se conforma en el 2007, creado en el marco de la Ley de Educación Nacional, como un organismo de alcance nacional que impulsa y coordina las políticas de formación docente inicial y continua en todo el país.

[6] Se sostiene que "el sistema educativo ha perdido su carácter homogéneo dando lugar a la presencia de circuitos diferenciados en términos de calidad y resultados. Esta segmentación de la oferta se expresaría, también, en la emergencia de trayectorias laborales diversas para los docentes […] Al docente ya no lo caracteriza un perfil único y intercambiable entre distintos tipos de escuelas y sectores de gestión […] los docentes más preparados y que cuentan con credenciales universitarias son captados preferentemente por el Nivel medio de enseñanza y en mayor medida por el sector privado." (DINIECE, 2007, p. 21).

formación inicial (cf. por ejemplo, Alen, 2009). Sin embargo, pocos trabajos (cf. por ejemplo, Duhalde, 2007; Terigi, 2009) problematizan la relevancia que tiene la fragmentación actual del sistema formador y las condiciones de acceso a la carrera docente en su inserción laboral, así como la variedad de trayectorias y perfiles de los que aspiran a la profesión en dicho contexto.

La mayoría de estos estudios trabajan desde la categoría de noveles o novatos, asociada históricamente a los debates de la década del ´90 en torno al ejercicio y la profesionalización docente (Alliaud, 2014a), conjuntamente con las políticas de los organismos de crédito internacional y sus lineamientos sobre la formación docente en América Latina (Birgin, 2012). Según Birgin (2013), algunas investigaciones que trabajan con este concepto, asocian a los jóvenes que aspiran a la docencia con una "noción de déficit", definiéndolos desde sus falencias (culturales, sociales, económicas, pedagógicas), ligado a su origen social. Terigi (2012) también advierte que frente al proceso democratizador que vive la región, ciertos análisis proponen el "reclutamiento de los talentosos" para ejercer la docencia, ante el déficit que portarían estos jóvenes.

En diálogo con estos estudios, la tesis busca problematizar esta categoría[7] y los elementos que definen al docente novel (Birgin y Charovsky, 2013; Charovsky, 2013; Dubini, 2012). En este sentido, adscribimos aquí a la categoría de *profesores principiantes* (Menghini y Negrin, 2015 ; Marcelo, 2012), pretendiendo resignificarla a través de la diversidad de perfiles de los aspirantes a la carrera y los que se inician en la profesión en el contexto de la reconfiguración anteriormente mencionada, particularmente a aquellos jóvenes que provienen de sectores sociales recientemente incluidos en el nivel superior, con la consiguiente modificación de perfiles en la matrícula (Rinesi, 2015; Carli, 2012; Jacinto, 2010a; Kessler, 2014).

Enunciado el problema de la tesis, presentaremos a continuación su estructura. La escritura se organiza en dos partes. La primera parte, aborda desde una perspectiva histórico-cultural el proceso de la configuración de la escuela secundaria, del sistema formador y del mercado laboral argentino en el siglo XX y XXI a los largo de tres capítulos. El primer capítulo

[7] Esta discusión nace en el seno del Proyecto UBACyT del que participo (Programación científica 2014-2017, Código: 20020130100051BA), denominado "Articulaciones entre la formación de profesores y la educación secundaria en la escena educativa fragmentada" a cargo de Alejandra Birgin, y radicado en el Instituto de Investigación de Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires (IICE-UBA).

incluye el problema de la investigación, el contexto conceptual y el marco epistemológico y metodológico. El segundo capítulo, desarrolla brevemente la historia de la conformación de la escuela secundaria en Argentina, así como del subsistema formador docente y la reconfiguración del mismo (años 1906-2016). Y el tercer capítulo, donde se trabaja por un lado, los debates y las definiciones conceptuales sobre los profesores principiantes en el contexto de la reconfiguración del subsistema formador y la escena educativa de la historia reciente del siglo XXI (años 2006-2016), y por el otro, las características del mercado laboral en Argentina junto a la inserción de los profesores principiantes de escuela secundaria para el caso de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires en el marco de la implementación de la Nueva Escuela Secundaria (NES) en esta jurisdicción.

La segunda parte de la tesis, retoma las configuraciones históricas analizadas en la primera parte para analizar los datos empíricos recogidos en el trabajo de campo de la investigación planteando un recorrido por tres capítulos. En el capítulo cuatro se trabaja las trayectorias formativas iniciales de los profesores que se inician en la docencia a través del análisis de distintos espacios formativos que transitan. En el capítulo cinco se analiza la oferta de formación docente continua de la CABA relevada, así como las valoraciones de los entrevistados sobre estas propuestas. El capítulo seis gira en torno a las condiciones laborales y las estrategias de inserción que despliegan los profesores principiantes para ingresar a las escuelas secundarias de gestión estatal y privada de la Ciudad de Buenos Aires. Las conclusiones condensan los principales resultados de la tesis y futuras líneas de trabajo. Para finalizar, el apartado de la bibliografía y dos anexos que poseen, el primero la sistematización de los datos de las entrevistas y las observaciones, y un segundo anexo, con las herramientas de recolección de los datos del campo.

1.2. El contexto conceptual

Sostenemos aquí la noción de contexto conceptual de Maxwell (1996) en lugar de marco teórico, ya que nos proponemos crear categorías conceptuales más que verificar teorías previas. La conformación del contexto conceptual fue elaborado sobre la base de distintos aportes disciplinares de la sociología, la antropología, la historia y la pedagogía, que abonan a la tesis a

través de los conceptos ordenadores básicos, es decir, las categorías que de manera interconectada permitirán el análisis de los datos empíricos del campo que desarrollaremos en los capítulos 4, 5 y 6. Atentos a la perspectiva del autor, el contexto conceptual fue elaborado en paralelo al análisis de estos datos, y no como una teoría a priori.

En este aparatado, en primer lugar, realizamos un breve recorrido por las tesis clásicas de circuitos, fragmentación y trayectorias. Dado que la presente tesis aborda específicamente las trayectorias de formación de los profesores principiantes, nos detendremos en las discusiones y los usos que se le han dado al concepto en el campo educativo, así como los distintos matices que realizan Lahire (2008), Larrosa (1998, 2003) y Dubet y Martuccelli (1998), a partir del concepto de experiencia.

En segundo lugar, desarrollamos elementos centrales de la teoría de Bourdieu (1980 [2007]), desde sus categorías de campo, habitus y sentido práctico en relación a las reglas del juego de la profesión docente.

En tercer término, abordamos la categoría de estrategias para referirnos a la inserción laboral de los profesores. Ubicamos allí distintos aportes y posicionamientos de la sociología sobre esta categoría. Abordamos su tratamiento desde la perspectiva de Bourdieu (1979 [2006]), así como las limitaciones de esta categoría que señala De Certeau (1996), aportando el concepto de táctica.

Luego, retomamos desde una perspectiva antropológica el sentido de las prácticas ritualizadas en relación a los espacios de formación y socialización profesional de los docentes, así como los elementos que Bourdieu (1985, 1997) retoma sobre el rito desde su teoría.

1.2.1. La categoría de trayectoria

La categoría de *trayectoria*, fundamental en nuestra investigación, ha sido ampliamente estudiada en las últimas décadas. Aquí interesan particularmente los aportes de la sociología que han sido reapropiados por el campo pedagógico, para analizar luego la conformación de las trayectorias de formación profesional de los profesores principiantes. En este sentido, la tradición francesa del estudio de los *itinerarios laborales*, ha generado mayor impacto, desde los conceptos

de *recorrido* y *trayectoria*. El concepto de trayectoria ha sido utilizado en América Latina para distintas temáticas, entre ellas, las educativas: "la idea de trayectoria viene a plantearse como un concepto teórico-metodológico amplio que, más allá de la temática particular, abordada, centra su atención en la interpretación de fenómenos sociales a lo largo del tiempo" (Muñiz Terra, 2011, p. 15).

Esta apropiación del concepto por parte de la pedagogía, implicó en algunos casos la utilización de categorías como *trayectoria*, *biografía*, *proyecto biográfico*, indistintamente, sin tener en cuenta el paradigma o enfoque en que se inscriben. Entre los estudios retrospectivos y proyectivos, se ha hecho hincapié en la articulación entre los elementos objetivos y subjetivos, aunque no siempre consideran la dimensión temporal y espacial. El análisis de la temporalidad nos ayuda a entender que los sucesos de un trayectoria más que lineales son disruptivos, es decir, lo que la tradición americana que estudia las trayectorias laborales denomina "puntos de inflexión", y los estudios franceses "lo inesperado" (Muñiz Terra, 2011).

Desde la literatura sociológica, el estudio de una trayectoria supone reconocer el papel relevante que adquiere el pasado en el desarrollo biográfico de un sujeto a través de sus experiencias anteriores (Bourdieu, 1980 [2007]), y que, sumado a las expectativas que éste tiene sobre su futuro, en un contexto de oportunidades específico, conforman y dan sentido a sus acciones del presente (Miller, 2000). En este sentido, los estudios sobre trayectorias laborales las definen como:

> La forma a partir de la cual se representan los fenómenos de movilidad socio-laboral a través del tiempo, y los efectos que tales procesos generan sobre las relaciones laborales y las condiciones de vida individuales. La premisa subyacente es que los eventos de vida del presente se explican por los cursos de consecuencias generados por acontecimientos anteriores, en un contexto de oportunidades socialmente estructurado, a la vez que abierto a las preferencias y opciones adoptadas a nivel individual (Chávez Molina, 2005)

Los estudios sobre *trayectorias laborales* han influido en el campo pedagógico, desde un análisis de la dinámica del "interjuego entre lo estructural, lo institucional y lo biográfico [y reconociendo] los límites que imponen los condicionantes macroestructurales" (Jacinto, 2010c: 44). Específicamente para el estudio de las *trayectorias profesionales docentes*, es importante

detenerse en cómo éstas se articulan con las "experiencias institucionales" y las "biografías individuales" (Jacinto, 2010b). De esta manera,

> el atractivo de los estudios con trayectorias laborales reside en su utilidad para vislumbrar la relación entre tiempo biográfico y tiempo histórico-social. El análisis de la interacción de factores de distinto orden permite comprender los procesos de cambio que se dan en el plano estructural a través de su expresión a nivel micro: el curso de vida de los sujetos. De este modo, posibilita abordar los procesos microsociales en su conexión con el ámbito estructural y la dimensión subjetiva de los fenómenos laborales. De allí que, esta perspectiva conciba al trabajo en un sentido amplio que incluye un conjunto de interrelaciones a nivel individual, organizacional y societal (Roberti, 2012, p. 274).

Para nuestra investigación, consideramos central emprender el estudio de las trayectorias desde la tensión entre los elementos objetivos y subjetivos, a lo largo del tiempo y el espacio, permitiendo abordar el recorrido biográfico individual de manera integral entre los elementos externos que limitan el "campo de posibilidades" de los sujetos y las decisiones que toma dentro de su espacio de acción (Mereñuk, 2010). También buscamos analizar cómo dentro de los "tipos de trayectorias probables" en un grupo social y bajo circunstancias objetivas determinadas, hallamos "desviaciones" en relación al "punto inicial del trayecto" (Bourdieu, 1989 [2015], p. 153-154). Como mencionamos, en los últimos años en la Argentina, producto de la reconfiguración del subsistema formador, se dieron condiciones que posibilitaron el acceso de sectores antes relegados a la educación superior. En ese marco, ¿cómo se desarrollan las trayectorias de los profesores principiantes? ¿Influye ese recorrido formativo en la inserción laboral de estos docentes?

Desde la sociología del trabajo y de las profesiones, la categoría de *trayectorias profesionales* (Dubar, 1994), ha influido ampliamente en la investigación educativa, particularmente en su relación con las condiciones laborales docentes y las reformas educativas de las últimas décadas (Cordero, 2001), así como en relación a la socialización profesional y la construcción de la identidad profesional de los profesores. Al mismo tiempo, la sociología de la juventud también ha contribuido al campo pedagógico, particularmente en el estudio de las trayectorias de los jóvenes que abandonan la escuela o repiten, e ingresan tempranamente al mundo del trabajo (Jacinto, 2010a). Del mismo modo, este tipo de estudios permiten observar la diversificación de los itinerarios en la inserción laboral de los jóvenes en el contexto de

desempleo y precarización laboral de comienzos del siglo XXI y la dificultad de alcanzar sus proyectos profesionales (Zandomeni de Juárez, 2004).

1.2.2. Los usos de la categoría de trayectorias en el campo educativo

En el campo pedagógico, la categoría de trayectorias históricamente posee múltiples usos: trayectorias escolares, laborales, de formación, formativas, profesionales, educativas, entre otras (Vicente, 2012). Un conjunto de estudios clásicos aportan la categoría de *trayectorias escolares* (Terigi, 2007; Montes, 2009; Kessler, 2006). Otros trabajos, analizan cómo éstas influyen en la posterior "trayectoria profesional y social" (Vincent, Lahire y Thin, 1994 [2008]), así como en el pasaje al mundo del trabajo (Filmus y Sendón, 2001), y también se ha hecho hincapié en los jóvenes en "condiciones de vulnerabilidad", que en muchos casos estudian y trabajan (Jacinto, 2010a). Esta categoría ha sido ampliamente utilizada y se aplica generalmente en sentido amplio, en muchos casos, sin problematizar las concepciones que porta.

En nuestra investigación, desde el campo propiamente pedagógico, definimos a las *trayectorias docentes* como "el resultado de las estrategias, acciones y elecciones que los profesores efectúan, a veces de manera autónoma, otras veces convocados por las autoridades educativas, en contextos específicos, frente a situaciones particulares" (Vezub, 2011, p. 165). A grandes rasgos, las trayectorias se componen de un contexto de oportunidades socialmente estructurado, así como de las preferencias, elecciones, motivaciones, expectativas y opciones adoptadas por los sujetos. En el caso particular de las *trayectorias de formación docentes*, en primer lugar, están conformadas por un mercado de trabajo socialmente estructurado y regulado por el Estado con sus correspondientes condiciones de trabajo; una oferta de formación inicial y continua burocráticamente regulada (cuyo cumplimiento determina las posibilidades de acceso y ascenso en el escalafón docente); la pertenencia de clase (en lo que refiere particularmente a los capitales culturales y sociales adquiridos desde el inicio de la trayectoria escolar); y un campo profesional con reglas de juego claramente delimitadas.

En segundo lugar, existen otros elementos que delimitan las trayectorias de los docentes como el conjunto de conocimientos, expectativas, deseos, frustraciones y representaciones individuales acerca de las posibilidades y limitaciones dentro del campo profesional. Este

conjunto de construcciones conforman lo que Dubar (1994) denomina "trayectoria subjetiva", entendida como la vinculación que el sujeto realiza a partir de la reconstitución de su pasado y la proyección en el futuro. Todos elementos que se relacionan de forma dinámica, ya que no se perciben ni operan en la realidad de manera aislada, sino que forman parte de un proceso complejo y extendido en el tiempo y el espacio (Muñiz Terra, 2011). Adoptando esta perspectiva, nos preguntamos ¿cómo se conjugan los elementos estructurales (la oferta de formación docente y el mercado laboral) con las trayectorias subjetivas de los profesores principiantes?

La trayectoria de formación docente se desarrolla institucionalmente en la llamada *formación inicial* y la *formación continua*. Actualmente, la primera refiere a la preparación mínima necesaria para la obtención del título habilitante para el ejercicio docente (a través de una carrera de profesorado en los ISFD o en el ámbito universitario). La expresión "continua" o "permanente"[8], posterior a la inicial y en ejercicio (Davini, 2015), implicó la necesidad de extender la formación en el tiempo, como consecuencia del proceso de trabajo en permanente transformación (Diker y Terigi, 1997). En los últimos años, asistimos a una perspectiva sobre esta formación basada en el "desarrollo profesional" como actividad permanente o "formación en ejercicio" (Birgin, 2012; Terigi, 2009), en una mayor articulación con la práctica concreta de los docentes (Feldfeber, 2010).

En síntesis, asumimos en nuestro trabajo de investigación la utilidad y los alcances de la categoría de trayectorias para nuestro objeto de estudio. Al mismo tiempo, entendemos que esta categoría ha sido criticada, y posee ciertas limitaciones para el ámbito educativo. En este sentido, consideramos que desde el campo pedagógico, el análisis de los datos empíricos de nuestra investigación, pueden complementarse con la categoría de *experiencia* de Larrosa (2003). El autor aporta a este debate planteando que puede pensarse a alumnos y profesores de la vida escolar desde esta categoría. Contrariamente a los planteos que presentan las acciones de los sujetos como racionales, la utilidad de este término radica en que

[8] Históricamente, la formación post inicial recibió diferentes valoraciones, lo que determinó sus múltiples denominaciones: "capacitación laboral", "formación post inicial", "perfeccionamiento en ejercicio", "formación en curso de empleo", "perfeccionamiento", y "formación continua" (Pineau, 2012). Esta última, se institucionalizó en la Red Federal de Formación Docente Continua que "operacionalizó la Reforma" de la década del ´90, y la multiplicidad de oferta de "circuitos de capacitación" (Birgin, 1999).

> lo que la experiencia tiene de experiencia […] es, precisamente, la imposibilidad de objetivación y la imposibilidad de universalización. La experiencia es siempre de alguien, subjetiva, es siempre de aquí y de ahora, contextual, finita, provisional, sensible, mortal, de carne y hueso, como la vida misma. La experiencia tiene algo de la opacidad, de la oscuridad y de la confusión de la vida, algo del desorden y de la indecisión de la vida (Larrosa, 2003, p. 3).

Conjuntamente, el autor nos previene que debemos separar la experiencia de la "práctica" en tanto no es pensada desde la acción sino desde la "pasión" y en ese sentido "escapa a nuestro saber, a nuestro poder y a nuestra voluntad" (Larrosa, 2003, p. 4). Desde su perspectiva, no se trata de un "concepto", sino de una "palabra". De esta forma, "la experiencia sería el modo de habitar el mundo de un ser que existe" (p. 5).

Si bien este concepto reviste un nivel de análisis distintos al de trayectoria, ya que no busca reconciliar la dimensión objetiva y subjetiva, nos interesa porque permite plantear la singularidad de las prácticas, lo que emerge, lo acontecimental, visibilizar lo heterogéneo en lugar de buscar las "regularidades" como la teoría de Bourdieu (2007), en un campo reglado como la docencia. En síntesis, lo que nos interesa aquí es la relación que el autor establece entre la idea de experiencia y la formación:

> La experiencia es lo que me pasa y lo que, al pasarme, me forma o me transforma, me constituye, me hace como soy, marca mi manera de ser, configura mi persona y mi personalidad. Por eso el sujeto de la formación no es el sujeto de la educación o del aprendizaje sino el sujeto de la experiencia: es la experiencia la que forma, la que nos hace como somos, la que transforma lo que somos y lo convierte en otra cosa (Larrosa, 2003, p. 7).

También desde el campo pedagógico, un valor similar porta la categoría de *experiencias escolares* que presentan Dubet y Martuccelli (1998), donde "los alumnos construyen su experiencia, 'fabrican' relaciones, estrategias, significaciones a través de las cuales se constituyen en ellos mismos" (p. 15). También en este análisis se observa la importancia del lugar que ocupa el sujeto en la escala social, ya que "la experiencia […] también se define por relaciones sociales, que ligan y oponen por ejemplo a alumnos y maestros, a la administración de los establecimientos, a los padres…" (Dubet y Martuccelli, 1998, p. 16). Los autores definen la experiencia escolar como

> la manera en que los actores, individuales y colectivos, combinan las diversas lógicas de la acción que estructuran el mundo escolar. Esta experiencia posee una doble naturaleza. Por una parte, es un

> trabajo de los individuos que construyen una identidad, una coherencia y un sentido, en un conjunto social que no los posee *a priori*. En esta perspectiva, la socialización y la formación del sujeto son definidas como un *proceso* mediante el cual los actores construyen su experiencia […] Pero por otra parte, las lógicas de la acción que se combinan en la experiencia no pertenecen a los individuos; corresponde a los elementos del sistema escolar y se han impuesto a los actores como pruebas que ellos no eligen (Dubet y Martuccelli, 1998, p. 79, el subrayado es original).

A los fines de esta tesis interesa particularmente, por un lado, que los autores le dan un rol fundamental a la socialización, y, por el otro, que relacionan las experiencias con las estrategias de los agentes, ya que la experiencia cambia con el transcurso del tiempo porque los sujetos (en este caso, los alumnos) ocupan distintos lugares y despliegan distintos "recursos estratégicos" dentro de una determinada "lógica estratégica en la cual el actor construye una racionalidad limitada en función de sus objetivos, de sus recursos y de su posición" (Dubet y Martuccelli, 1998, p. 80-81). De este modo, esta teoría conjuga los elementos planteando que "el individuo moderno es definido tanto por la separación creciente entre la objetividad y la subjetividad, como por la imbricación del punto de vista de la persona en la experiencia construida" (p. 445).

Desde nuestro posicionamiento, las tres teorías pueden ser complementarias. El concepto de experiencia de Larrosa desde una mirada más subjetivista puede ayudarnos a observar cómo se transforma el docente cuando transita, vive, construye su trayectoria al ingresar a la escuela y en los espacios de socialización profesional junto a otros colegas. Dubet y Martuccelli agregarían que hay que mirar esa experiencia del sujeto según el lugar que ocupa en la escala social mediado por el proceso de transformación que implica la socialización y la formación en la institución escolar por la que transita. Por su parte, la perspectiva de Bourdieu, busca conjugar las condiciones objetivas y subjetivas, es decir la correspondencia entre la posición en la que se encuentra el agente en la estructura social y los hábitos y formas de pensar que tienen generalmente quienes están en esa posición[9]. En relación con la formación, es la experiencia que vive el docente cuando se inicia en su trayecto laboral lo que lo forma, no es un aprendizaje que le viene dado por fuera o el sujeto aprende, lo incorpora en la propia vivencia. En decir, Bourdieu acordaría con que la propia experiencia constituye al sujeto, pero esas experiencias están homologadas con la posición que el agente tiene en la estructura social.

[9] Si bien no lo utilizamos en nuestra investigación, Southwell trabaja el concepto de "posición docente" en relación a los discursos que regulan y organizan el trabajo de enseñar, en referencia a los múltiples modos en que los profesores viven y asumen su tarea, así como los problemas y desafíos que se plantean en torno de ella (2008, 2013B, 2015).

Tomando en cuenta los aportes de estas concepciones, ¿qué experiencias son las que forman a los profesores principiantes? ¿En qué sentidos se ven transformados al transitar sus experiencias en su trayectoria formativa? ¿Son experiencias meramente individuales o son vividas junto a otros en el proceso de la socialización profesional docente? ¿Por qué espacios formativos transitan? ¿Estos espacios los transforman en el sentido de la experiencia que plantea Larrosa?

1.2.3. El habitus y el sentido práctico: las "reglas del juego" en el campo docente y el rol de los "recién llegados"

Atentos a las críticas que la teoría de Bourdieu ha recibido, sostenemos en esta tesis que sus categorías son de utilidad en relación con nuestro problema de investigación. Para poder trabajar luego la categoría de estrategias e inserción laboral de los docentes, definiremos aquí varios de los conceptos centrales de la teoría del autor, comenzando por su categoría nodal de *habitus*:

> Los condicionamientos asociados a una clase particular de condiciones de existencia producen *habitus*, sistemas de *disposiciones* duraderas y transferibles, estructuras estructuradas dispuestas a funcionar como estructuras estructurantes, es decir, como principios generadores y organizadores de prácticas y de representaciones que pueden ser objetivamente adaptadas a su meta sin suponer el propósito consciente de ciertos fines ni el dominio expreso de las operaciones necesarias para alcanzarlos, objetivamente 'reguladas' y 'regulares' sin ser para nada el producto de la obediencia a determinadas reglas, y, por todo ello, colectivamente orquestadas sin ser el producto de la acción organizada de un director de orquesta (Bourdieu, 2007, p. 86, el subrayado es original).

El concepto de habitus ha sido recuperado por la tradición pedagógica, y en nuestro caso, nos permite desagregar elementos que entendemos son fundamentales para analizar la construcción de la subjetividad docente, puesto que se relaciona con otro concepto central en su teoría, el *sentido práctico*, es decir el "sentido del juego socialmente construido" (Bourdieu y Wacquant, 1995, p. 83). "El sentido práctico orienta 'opciones' que no por no ser deliberadas son menos sistemáticas, y que, sin estar ordenadas y organizadas con respecto a un fin, no son menos portadoras de una suerte de finalidad

retrospectiva" (Bourdieu, 2007, p. 107). El sentido práctico garantiza que las prácticas sean "sensatas", lógicas.

De este modo, se entiende al habitus como "un sistema socialmente construido de disposiciones estructuradas y estructurantes, adquirido mediante la práctica y siempre orientado hacia funciones prácticas" (Bourdieu y Wacquant, 1995, p. 83). El autor utiliza este concepto en lugar de "costumbre", para reforzar la idea de la "maestría práctica", como "estado práctico", que no accede al nivel del discurso, pero no por ello implica que el habitus se adquiera por ensayo-error de forma mecánica (Bourdieu, 2007).

El habitus, en tanto "razonable", se desarrolla bajo ciertas condiciones de posibilidad, es decir, las "opciones" que orientan el "sentido práctico", que permite aprovechar las oportunidades que se presentan. El "sentido del juego" precisamente implica el ajuste del habitus a las condiciones del campo. El sentido del juego "es a la vez la realización de la *teoría del juego* y su negación como teoría" (Bourdieu, 2007, p. 130, el subrayado es original). Las prácticas de los agentes sociales más que racionales son razonables, dada la internalización de las reglas del juego que les permite hacer "anticipaciones prácticas" dentro de esta lógica y que adquieren por la "experiencia", como planteamos en el apartado anterior. Es el "sentido práctico" lo que les permite actuar dentro de los límites conocidos. Destaquemos que en la teoría de Bourdieu los agentes no hacen "ajustes conscientes" de sus aspiraciones a las probabilidades, sino que son las condiciones objetivas las que limitan dichas aspiraciones o las transforman en "impensables" o "locuras", como hipótesis prácticas fundadas en la experiencia, apuntando a prácticas que resulten "sensatas" (Bourdieu, 2007).

Consideramos que parte de ser profesor principiante implica transitar los espacios reglados y burocratizados del campo docente. Nos preguntamos entonces, ¿qué estrategias despliegan estos profesores para conocer las reglas del juego y tomar decisiones "razonables" (mediadas por el habitus) en el marco de las condiciones de oportunidad del mercado laboral docente? ¿Qué tipo de anticipaciones pueden hacer para insertarse en ese juego? ¿Cómo influyen los espacios formativos y de socialización docente en este conocimiento que van adquiriendo del mundo profesional?

Precisamente en relación a esta última pregunta, en definitiva, "[h]ablar de habitus es plantear que lo individual, e incluso lo personal, lo subjetivo, es social, a saber, colectivo. El habitus es una subjetividad socializada" (Bourdieu y Wacquant, 1995, p. 87). Tomamos esta noción para nuestra investigación porque justamente "recuerda al mismo tiempo que esa capacidad de elaborar la realidad social, a su vez socialmente elaborada, no es la de un sujeto trascendente, sino la de un cuerpo socializado, que invierte en la práctica de los principios organizadores socialmente elaborados y adquiridos en el decurso de una experiencia social situada y fechada" (Bourdieu, 1997, p. 9). Nos permite entonces, desde una perspectiva histórico-cultural, pensar la construcción de la subjetividad de los docentes principiantes y de los más experimentados, desde el aprendizaje mutuo y las experiencias compartidas en los espacios de socialización profesional. ¿En qué espacios comparten sus experiencias los profesores con mayor antigüedad con los que recién se inician? ¿Cómo influye este intercambio en el conocimiento de las reglas de juego de la profesión docente que buscan adquirir los principiantes?

Un elemento interesante que permite pensar la relación del agente con el orden social, es que el habitus se conserva mediante "el principio de estrategias de reproducción que tienden a preservar las brechas, las distancias, las relaciones de orden, cooperando así en la práctica (y no de manera consciente y deliberada) con la reproducción del sistema entero de diferencias constitutivas del orden social" (Bourdieu, 1989 [2015], p. 15). La "operación práctica" del habitus precisamente es presentar "esquemas generadores de clasificación" que operan en esa relación con el orden social. Al mismo tiempo, la "eficacia simbólica" de las prácticas aprendidas se relacionan con el poder de la institución, como la escolar, ya que las reglas que ésta establece están en concordancia con esas estructuras objetivas que establece el habitus.

Conjugando la perspectiva de Bourdieu con la antropología de las subjetividades, Cabrera plantea precisamente que el habitus, como "esquema de percepción, pensamiento y acción" es transmitido a los sujetos en el proceso de socialización, proceso que precisamente "apunta a la aprehensión de este habitus", lo que genera la transformación de la subjetividad (Cabrera, 2014, p. 198). Acordamos aquí en que la "la subjetividad no versa exclusivamente sobre lo individual, lo personal, íntimo […] la subjetividad es construida socialmente […] se conforma junto a otros, en interacción y relación con ellos" (Cabrera, 2014, p. 188). De esta manera, la noción de subjetividad implica "maneras de hacer, pensar y sentir corporizadas" y "maneras de ser" de los

sujetos. En coincidencia con el planteo de la autora, en esta investigación nos interesa el análisis de los espacios de socialización, como trabajaremos en los Capítulos 4, 5 y 6, ya que consideramos que transforman la subjetividad de los que ingresan a la docencia, dado el intercambio que se da allí con otros colegas principiantes y también con los más experimentados.

En este sentido, al estudiar la subjetividad, desde nuestro trabajo de campo "lo que observamos son acciones, comportamientos, 'haceres' […] conductas de la gente con la que trabajamos. También podemos incluir lo que los sujetos expresan (dicen) de manera tanto oral como prácticas" (Cabrera, 2014, p. 197), es decir, lo que Bourdieu denomina "sentido práctico", y a través del cual se expresa el "habitus", se hace cuerpo y es incorporado por los profesores principiantes en estos espacios de socialización profesional, transformando su subjetividad en tanto empiezan a formar parte del colectivo de docentes.

La relación entre el sentido del juego y el espacio estructurado del juego, o entre el "habitus y campo es, ante todo, una relación de condicionamiento: el campo estructura el habitus que es producto de la incorporación de la necesidad inmanente de ese campo […] Pero también es una relación de conocimiento o construcción cognoscitiva: el habitus contribuye a construir el campo como mundo significante, dotado de sentido y de valía, donde vale la pena desplegar las propias energías" (Bourdieu y Wacquant, 1995, p. 88-89). Para que el juego pueda darse, los agentes tienen que implicarse en él, adherir a él. Al mismo tiempo, "el sentido del juego, es el sentido del por-venir del juego, el sentido […] de la historia del juego" (Bourdieu, 2007, p. 132). Esta adherencia al juego está dada por la "fe práctica" en todos los campos, que procura que los "recién llegados", a través por ejemplo de los "ritos de pasaje", tomen los presupuesto que rigen en él y los consideren indiscutidos. Este análisis nos ayuda pensar la situación de los que ingresan a la docencia, que incorporan el habitus en el juego mismo de ser docente, en su ámbito laboral, es decir, el habitus se hace cuerpo en ese transitar del espacio escolar. Dicho esto, a modo de hipótesis ¿podríamos hablar entonces de un habitus docente?

A su vez, estos elementos de la teoría del autor se relacionan con su concepto de *campo*, que en tanto "espacios estructurados de posiciones (o de puestos)" poseen "leyes generales" que regulan su funcionamiento. Sin embargo, "en cualquier campo encontramos una lucha, cuyas formas específicas habrá que buscar cada vez entre el recién llegado que trata de romper los cerrojos del derecho de entrada y el dominante que trata de defender su monopolio y de excluir a

la competencia" (Bourdieu, 2003, p. 120). Esta lucha que se dan al interior de cada campo se relaciona al mismo tiempo con el sentido del juego, y la necesidad de que "haya algo en juego y gente dispuesta a jugar, que esté dotada de los *habitus* que implican el conocimiento y el reconocimiento de las leyes inmanentes al juego, de lo que está en juego" (p. 120, el subrayado es original). Las "relaciones de fuerza" entre los participantes al interior del campo se dan entonces a partir del "capital específico" acumulado por cada agente, que orienta sus estrategias al interior del campo y es válido sólo en ese mismo campo. La lucha y la tensión se generan cuando

> aquellos que, dentro de un estado determinado de la relación de fuerzas, monopolizan – de manera más o menos completa– el capital específico que es el fundamento del poder o de la autoridad específica característica de un campo, se inclinan hacia estrategias de conservación- las que dentro de los campos de producción de los bienes culturales, tienden a defender la *ortodoxia*, mientras que los que disponen de menos capital –que suelen ser también recién llegados, es decir, por lo general, más los más jóvenes– se inclinan a utilizar estrategias de subversión: las de la *herejía* [que] es la que obliga a los dominantes a salir de su silencio y les impone la obligación de producir el discurso defensivo de la ortodoxia. (Bourdieu, 2003, p. 121, el subrayado es original).

Sin embargo, el autor aclara que a pesar de esta lucha entre quienes detentan las posiciones dominantes y los recién llegados, las "revoluciones parciales" que se dan al interior del campo, "no ponen en tela de juicio los fundamentos mismos del juego", sino por el contrario, los herejes afirman un "retorno a los orígenes" (Bourdieu, 2003, p. 122). En relación a nuestro objeto de estudio, podríamos pensar que los principiantes como recién llegados no conocen las reglas del juego del campo, como analizaremos en el Capítulo 6, se trata de reglas que se aprenden en la práctica de ser principiante. La incorporación del "habitus del profesional", docente en este caso, no se da de manera lineal y sin tensiones/contradicciones como plantea el autor. En ese juego, nos volvemos preguntamos si los profesores que se inician, los "recién llegados" en términos de Bourdieu, incorporan un habitus que podríamos denominar propiamente *habitus docente*. Del mismo modo, ¿no sería necesario matizar la idea de las estrategias de conservación de los más antiguos frente a la llegada de los más jóvenes, y sus estrategias de subversión? ¿Qué estrategias despliegan los principiantes al ingresar al ámbito laboral? ¿Cómo caracterizaríamos en el campo profesional la relación entre los docentes de mayor antigüedad y los recién llegados? ¿Cómo median en esta relación de las estrategias desplegadas por ambos actores?

Como mencionamos anteriormente, esta concepción del habitus ha sido muy utilizada en el campo educativo, a la vez que muy criticada por algunos autores por su limitación explicativa de los fenómenos sociales. En este sentido, Bernard Lahire (2008) plantea que esta categoría no es suficiente para explicar la complejidad de la vida social contemporánea. El problema radica en que el habitus, en tanto "maneras de hacer que están incorporadas y eso es el producto de lo que el mundo social ha hecho en y sobre nosotros" (p. 14), presenta una visión "homogénea" y "coherente" de los individuos. En su lugar, Lahire elige la categoría de *disposiciones*, como "las diversas maneras de ver, de sentir, de actuar […] socialmente construidas, formadas a través de la experiencia social, a través de la multiplicidad de experiencias sociales" (p. 13). Esta categoría permite para el autor dar cuenta de la heterogeneidad, la pluralidad y la contradicción en la práctica de los sujetos a través de su experiencia. Nos permite complejizar en lugar de simplificar: "es preferible concebir a los alumnos como portadores, no de habitus (coherente, homogéneo), sino como portadores de patrimonios, disposiciones, que pueden ser heterogéneas" (p. 20).

Los aportes de Lahire coinciden en este punto con la perspectiva de Larrosa (2009), ya que para éste último la construcción subjetiva se da en la transformación que el sujeto experimenta en su propia experiencia de vida, en tanto recorrido que conlleva arriesgarse. Lo que caracteriza a la formación es la "invención". Ambos aportes ayudan a pensar el margen de acción de los profesores principiantes en su inserción laboral, así como el rol de agentes transformadores que podrían ocupar en el ámbito escolar.

Dado el objeto de nuestra investigación, el planteo de Lahire nos permite conjugar la importancia del pasado, sin que sea por esto determinante para las decisiones que toma el sujeto en el presente. Al mismo tiempo, el autor reconcilia la configuración de lo social (el contexto) y lo individual (el repertorio de las prácticas del sujeto), en tanto busca un interjuego dialectico entre ambas díadas, pasado-presente y social-individual. Buscamos desde su aporte no reducir las estrategias de los profesores principiantes, como prácticas sociales, al determinismo histórico ni a la estructura social, permitiendo que emane el carácter transformador del agente y sus prácticas reconociéndolas como heterogéneas y contradictorias. Coincidimos con el autor en la importancia de analizar el carácter contradictorio de las prácticas de los agentes, aún dentro de un contexto reglado como el campo docente. Sin embargo, nos distanciamos de su crítica en relación a las

díadas mencionadas, ya que consideramos que estos elementos están presentes en la teoría de Bourdieu, como expondremos a continuación.

En esta tesis, retomamos las críticas de Lahire (2008), pero nos distanciamos de ellas ya que a diferencia de las interpretaciones que ha tenido el concepto de habitus, Bourdieu nos advierte que no hay que caer en la imagen circular de reproducción que pueden generar, ya que si bien "el ajuste previo del habitus a las condiciones objetivas es sólo un caso particular (sin dudas el más frecuente) […] hay que cuidarse de universalizar inconscientemente el modelo" (Bourdieu y Wacquant, 1995, p. 90), aceptando las posibilidad de los agentes. En base a nuestro problema de investigación, nos interesa el planteo de Bourdieu justamente en relación a que el habitus tiene una inercia o una "tendencia espontánea […] a perpetuar unas estructuras que corresponde a sus condiciones de producción" (Bourdieu, 1997, p. 25), por lo que es posible que el habitus entre en tensión con el campo y las expectativas. Las disposiciones se revisan permanentemente conforme el habitus cambia, aunque este proceso nunca se da para el autor de manera radical. ¿Implica el ingreso de los principiantes al sistema escolar y al mercado laboral un cambio en estas estructuras y las reglas del campo? Y a la inversa, pensando en términos históricos al sistema formador, ¿el ingreso de los "nuevos docentes", primera generación en acceder al nivel superior, fue posible a partir de un cambio en las condiciones objetivas? ¿Su ingreso genera un cambio al interior del campo profesional y de sus reglas?

Asimismo, el agente "no es ni sujeto ni conciencia, ni tampoco el simple ejecutante de un papel o la actualización de una estructura o de una función" (Bourdieu y Wacquant, 1995, p. 88), por el contrario, es producto de la historia. En la misma línea, el habitus no es destino, sino que es producto de la historia, "perdurable más no inmutable" (Bourdieu y Wacquant, 1995, p. 92). Los agentes están "dotados" de habitus, que incorporaron a través de la experiencia lo que les permite a su vez llevar adelante su "conocimiento práctico", siempre enmarcados en "los límites de las imposiciones estructurales de las que son productos y que los definen" (Bourdieu, 1997, p. 10). Al mismo tiempo, siempre existen "agentes en falso", a disgusto, que ocupan "posiciones en falso" en el espacio social, lo que les da menos posibilidad de fijarse a las disposiciones, pero a la vez tienen mayor posibilidad de observar lo que para los que están "en su lugar" es evidente y no se cuestiona (Bourdieu, 1997). Podríamos preguntarnos a modo de hipótesis si los profesores principiantes podrían considerarse como agentes en falso en términos de la teoría de Bourdieu.

Retomando las disputas que surgen en el campo y el rol de los agentes en relación a las reglas del juego que plantea Bourdieu, consideramos que Elías (2003) puede aportar a este debate desde la contraposición de sus categorías de los *establecidos* "desde antaño", y los *forasteros*, "un grupo más reciente de residentes cuyos miembros eran tratados como forasteros por parte del grupo establecido. Este último cerraba filas y estigmatizaba a los forasteros como individuos de menor valor humano" (p. 220). Acercando ambas teorías, podríamos decir que en el campo se dan esta lucha entre quienes detentan posiciones dominantes y quienes aspiran a tenerlas, que como bien plantea Elías, aceptan su posición de inferioridad al ingresar, mientras los más antiguos hacen valer su lugar de privilegio en esa relación.

¿Cómo analizamos la relación entre los docentes de mayor antigüedad y los principiantes en estos términos? ¿Qué lugar en la jerarquía de poder ocupan los principiantes al ingresar en sus primeras escuelas? Una de las investigaciones mencionadas en el apartado anterior, trabaja precisamente esta idea del "forastero" para los docentes que aún sin recibirse ingresan a la escuela a dar clases (Charovsky y D´Angelo, 2011). Aquí retomamos esta categoría y los aportes de Elías para preguntarnos cómo es la relación entre los profesores más experimentados, como ya residentes de la escuela, al momento de ingresar los principiantes. ¿Cómo son las relaciones entre ellos? ¿Qué rol cumple la socialización profesional en relación a la posición que posee cada uno? ¿Cómo se posicionan los profesores principiantes al interior del campo docente al insertarse laboralmente?

Elías plantea que un factor importante en la confrontación entre ambos grupos es que los establecidos se conocen entre sí, tendieron lazos a lo largo de su historia conjunta, por lo que poseen un "potencial superior de cohesión", mientras que los forasteros no se conocen entre sí, es decir, su nivel de cohesión es nulo, lo que refuerza la identidad de los establecidos y su poder en la jerarquía social. Los establecidos "cerraron filas frente a los recién llegados, protegiendo de este modo su identidad grupal y reafirmando su superioridad" (Elías, 2003, p. 226). Al mismo tiempo, evitan el contacto con los forasteros frente al "miedo a la contaminación". Sin embargo, el autor plantea que los establecidos necesitan de los forasteros para la conformación de su identidad, "viejos" vs. "nuevos", dos grupos que se construyen en franca oposición. Un elemento interesante es que "la sociodinámica de la relación entre grupos ligados entre sí como establecidos y forasteros viene determinada por la forma de su vínculo, no por ninguna de las

características que poseen los grupos afectados con independencia de ella" (p. 233). A pesar de las distancias que separan el campo de la investigación de Elías de nuestro propio trabajo,[10] nos preguntamos cómo se da esta relación entre establecidos y forasteros en el campo docente, mediado por la socialización profesional, tanto en la escuela como en los espacios de formación que transitan los principiantes. En particular, para pensar el ámbito de la inserción laboral de los principiantes, y retomando las estrategias de conservación que éstos despliegan según la teoría de plantea Bourdieu, podríamos decir que lo que aparecen como un "factor exasperante" frente a la aparición de los forasteros, es que desconocen el pasado común de los establecidos, quienes viven este desconocimiento como una amenaza a su lugar de poder, ya que atenta contra ese "nosotros ideal" que los establecidos han construido (p. 247).

Acordamos con estas categorías de Elías, muy utilizadas en las ciencias sociales, pero nos interesa además recuperar aquí la reinterpretación de su teoría que realiza Fernández Vavrik (2016), ya que en su investigación[11] incorpora al análisis la conceptualización del *recién llegado* con la intención de "escapar a la lógica binaria imperante en estudios de frontera, pertenencia o 'identidad'" (p. 6). Entre los "locales", ya establecidos en el lugar, y los "visitantes", los recién llegados son algo ajenos al ámbito donde se incorporan pero aunque "exhiben en su accionar cierto desconocimiento de normas y de valores de sentido común [al mismo tiempo] muestran interés en la gramática local y una capacidad de aprender de modo práctico su normatividad" (p. 6).

Esta categoría intermedia implica que el recién llegado "no es un extranjero, alguien que está de paso, sino alguien que pretende quedarse, al menos por un tiempo" (Fernández Vavrik, 2011, p. 4). Al llegar, enfrenta la "hostilidad" de los establecidos, como vimos desde el análisis de Elías. La diferencia con el forastero radica en que pretende ser integrado y actúa en consecuencia. Éste no posee el "conocimiento práctico" en término de Bourdieu, por lo que debe construirlo y se muestra "competente" para hacerlo. A diferencia del forastero que está fuera del

[10] Elías realizó la investigación de la que surgen estas categorizaciones en el contexto de una comunidad urbana en Winston Parva EE.UU. a fines de la década del '50.

[11] El autor realizó una investigación empírica en el año 2006, cuyo objeto de estudio fueron los becarios de zonas rurales y de comunidades indígenas que se incorporaron como estudiantes a la Universidad Nacional de Cuyo, Mendoza.

"nosotros" local, el recién llegado está sobre la frontera, por lo que si el contexto es de hospitalidad irá aprendiendo y familiarizándose con los valores locales, si en cambio arriba a un contexto hostil, será visto como "peligroso" y no podrá adaptarse. Lo interesante es que el autor plantea que el recién llegado genera "nuevas relaciones" en el ámbito local y con su presencia puede cuestionar el orden instituido y hasta modificar las reglas del juego en términos de la teoría de Bourdieu (Fernández Vavrik, 2016).

Fernández Vavrik (2016) encuentra como limitación en la perspectiva de Elias que la "pertenencia a uno u otro grupo aparece como definitiva. Establecido o outsider son status que no se negocian" (p. 4). Son dos grupos con "fronteras" bien marcadas. De ese modo, "Elias pasa por alto la negociación cotidiana de las fronteras y de las reglas de pertenencia. Parece incurrir en una 'sustantivación' de las fronteras" (p. 5). No aparece en su perspectiva la posibilidad de que los outsiders puedan conformarse como establecidos en algún momento. Por el contrario, Fernández Vavrik considera que "los límites de la pertenencia no son dados, no están supuestos, sino que están en constante traza" (p. 7). Mientras los forasteros son "los no-establecidos", no constituyen un grupo ni poseen cohesión, los establecidos constituyen un grupo definido. Por su parte los "recién llegados" es para el autor "una categoría que se realiza prácticamente (*accomplishment*) y se utiliza en la vida cotidiana. Es decir, recién llegado no es un individuo ni un grupo sustanciales ni se define esta categoría por un origen 'verdadero', 'esencial' o 'natural'" (p. 14).

El aporte de Fernández Vavrik, junto a la teoría de Bourdieu y su concepción sobre los recién llegados, nos permite preguntarnos: ¿pone en jaque los usos y costumbres instituidos de los profesores experimentados la llegada de los principiantes? ¿El recién llegado genera una incomodidad en los profesores con mayor antigüedad? ¿Cómo es recibido el nuevo cuando arriba a la escuela por sus colegas? ¿Produce modificaciones en el orden instituido a medida que se va incorporando en la institución y va conociendo las reglas del juego?

1.2.4. La categoría de estrategias y la inserción laboral de los profesores principiantes

El concepto de *inserción laboral* ha sido cuestionado por la sociología, dada la dificultad de establecer el límite exacto en que el sujeto sale del sistema educativo e ingresa en el mundo del trabajo. Se ha planteado, por ejemplo, que la idea de "transiciones" sería más pertinente ya

que permite atender mejor a la conformación de las biografías. Sin embargo, en esta tesis optamos por la categoría de inserción, en el sentido de proceso, considerando importante la articulación entre las trayectorias individuales y la esfera institucional, particularmente en el sistema formador docente y el espacio escolar reglado en el que se inserta (Jacinto, 2010a).

Dado que en esta tesis indagamos en la lógica de los circuitos de empleabilidad de las escuelas estatales y privadas, creemos que las estrategias de inserción laboral que los profesores despliegan en éstos son fundamentales. En este sentido, definimos la categoría de inserción como el momento en el cual el principiante ingresa a sus primeros puestos de trabajo para ejercer como profesor en las escuelas secundarias (independientemente de si se ha graduado o no al momento de ingresar al puesto de trabajo) (Serra, 2015).

La inserción laboral de los profesores principiantes se encuentra mediada por las estrategias que despliegan al momento de acceder a sus primeros puestos de trabajo en base a 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 la inserción (Chignoli y Peralta de Glorioso, 2004). Para pensar a los principiantes, nos resulta enriquecedor analizar los "itinerarios de inserción laboral", es decir, observar el recorrido que realizan en el camino por conseguir su primer empleo (Orteau, 2007).

Asimismo, consideramos al sistema de formación docente parte fundamental de las trayectorias docentes, ya que condicionan las estrategias de reproducción implementadas por los actores al interior del campo profesional. Desde esta concepción dinámica, las *estrategias* desplegadas por los sujetos se definen como el conjunto de las acciones mediante las cuales los individuos, consciente o inconscientemente, tienden a conservar o mejorar su posición dentro de la estructura social (Bourdieu, 1979 [2006]).

Estas estrategias se vinculan íntimamente con los diversos capitales que el individuo posee (en particular nuestra investigación se centra en lo que Bourdieu denomina capital cultural y social). A su vez, éstas se relacionan con el "sentido práctico" que brinda al sujeto el conocimiento sobre las reglas del juego socialmente construidas, orientando sus decisiones dentro de un campo de acciones posibles (Bourdieu, 1980 [2007]). Dicho de otro modo, las estrategias

son “las líneas de acción objetivamente orientadas que los agentes sociales construyen sin cesar en la práctica y que se definen en el encuentro entre el habitus y una coyuntura particular del campo” (Bourdieu y Wacquant, 1995, p. 89)”. Desde esta percepción, podríamos preguntarnos entonces: ¿qué estrategias despliegan los profesores principiantes para insertarse laboralmente y, una vez dentro del sistema, para mantenerse y mejorar su lugar dentro del mercado laboral docente?

Hasta aquí los aportes de Bourdieu. Como mencionamos anteriormente, su teoría ha recibido diversas críticas. Particularmente retomaremos aquí a De Certeau (1996), quien en su análisis de las prácticas cotidianas, realiza su propia definición de estrategias como un

> cálculo (o a la manipulación) de las relaciones de fuerzas que se hace posible desde que un sujeto de voluntad y de poder (una empresa, un ejército, una ciudad, una institución científica) resulta aislable. La estrategia postula un lugar susceptible de ser circunscrito como algo propio y de ser la base donde administrar las relaciones con una exterioridad de metas (p. 42).

Según De Certeau (1996), el problema radica en que las estrategias, tal como las define Bourdieu, “no ‘aplican’ principios ni reglas”, sino que los sujetos eligen dentro del “repertorio de sus operaciones”, tornándose un planteo determinista (p. 63). En definitiva, el término estrategia refiere a que

> las prácticas dan una respuesta adecuada a las coyunturas. Pero Bourdieu repite al mismo tiempo que no se trata de estrategias propiamente dichas: no hay opción entre varias posibles, por tanto no hay ‘intención estratégica’; no hay introducción de correctivos debidos a una mejor información, por tanto no hay ‘el menor cálculo’; no hay previsión, sino sólo un ‘mundo presunto’ como la repetición del pasado. En suma, ‘es porque los sujetos no saben, en realidad, lo que hacen, que lo que hacen tiene más sentido del que ellos pueden imaginar’ […] ‘Docta ignorancia’ pues, habilidad que no se conoce (p. 64).

De Certeau (1996) encuentra entonces un pensamiento circular en la teoría de Bourdieu: “las ‘estrategias’, que se ajustan a las coyunturas, ellas mismas reducidas a las ‘estructuras’ de las que son los efectos y estados particulares” (p. 67). De forma similar, el autor observa el mismo procedimiento en el carácter “dogmático” del concepto de “habitus”, ya que a través de él Bourdieu acomoda “las prácticas a las estructuras” y marca al mismo tiempo las diferencias entre éstas (p. 66).

De este modo, el autor introduce en su estudio la categoría de *tácticas*, en tanto repertorio de prácticas, definidas como "un cálculo que no puede contar con un lugar propio, ni por tanto con una frontera que distinga al otro como una totalidad visible. La táctica no tiene más lugar que el del otro" (De Certeau, 1996, p. 68). Esta categoría le permite analizar al sujeto en la coyuntura en la que se encuentra, ya que ésta "necesita constantemente jugar con los acontecimientos para hacer de ellos 'ocasiones'" (p. 68), del mismo modo que ocurre con las prácticas cotidianas, en tanto conforman "maneras de hacer" que "crean un espacio de juego con una estratificación de funcionamientos diferentes e interferentes [valiéndose] de usos y costumbres" (p. 36). En esas prácticas cotidianas el sujeto aplica "procedimientos [como] esquemas de operaciones, y de manipulaciones técnicas" (p. 51). En estos usos el autor reconoce "acciones", tomando la jerga militar, "que tienen su formalidad y su inventividad propias" (p. 36). De este modo, las tácticas son "un arte del débil" (p. 43), porque "se encuentra determinada por la ausencia de poder, como la estrategia se encuentra organizada por el principio de un poder" (p. 44).

Aquí es interesante resaltar la diferencia entre ambas categorías, ya que para el autor las "tácticas manifiestan también hasta qué punto la inteligencia es indisociable de los combates y los placeres cotidianos que articula, mientras que las estrategias ocultan bajo cálculos objetivos su relación con el poder que las sostiene, amparado por medio del lugar propio o por la institución" (De Certeau, 1996, p. 51). Las tácticas se despliegan desde un lugar de resistencia en una coyuntura específica y frente a las estrategias de quienes detentan un lugar de poder en la estructura. De este modo, la categoría de táctica le permite al autor devolverle al sujeto la posibilidad de transformación a través de sus acciones y decisiones que Bourdieu pareciera haberle quitado en la interpretación de De Certeau. A modo de hipótesis, podríamos arriesgar que desde esta perspectiva las estrategias serían más el dominio de los profesores experimentados y las tácticas el de los principiantes, en tanto estos últimos desarrollan "modos de hacer" que implican la astucia y el aprovechamiento de la coyuntura, en su rol activo como sujetos que no detentan el poder y se encuentran en una relación de debilidad frente a los profesores de mayor antigüedad y experiencia en la docencia.

Explicadas las limitaciones de la categoría estrategias, consideramos que su análisis sigue siendo de gran utilidad a los fines de esta tesis, ya que los agentes en la perspectiva de Bourdieu también toman decisiones, razonables y en el marco de lo "pensable" dentro del campo y del

habitus incorporado, pero tienen un margen de acción. Asimismo, incorporamos la categoría de tácticas para analizar las acciones de los profesores principiantes en su inserción laboral, considerando que como recién llegado al sistema, éstos se encuentra en una posición de debilidad dentro del mercado laboral, por lo que deben desplegar acciones tácticas en el contexto de un juego que aún desconoce y en el cual necesita insertarse y comprender su lógica para permanecer. Al mismo tiempo, podríamos plantear en términos de hipótesis, si para el campo de la docencia no sería necesario relativizar los alcances de las categorías de De Certeau, ya que podríamos pensar que los profesores más experimentados pueden romper las reglas del juego y desplegar tácticas, del mismo modo que los principiantes pueden reproducir los esquemas de poder en los que tienen una posición desfavorable. Con esto queremos decir que no necesariamente tácticas y estrategia, en la coyuntura actual y en el campo docente, son privativos de uno u otro actor.

1.2.5. Las prácticas ritualizadas y el ingreso de los principiantes

Retomando los aportes de Bourdieu (2007) sobre el sentido del juego y las prácticas que se suceden en ese contexto, tomaremos para el análisis de las prácticas de los principiantes los aportes del campo de la antropología en relación las prácticas rituales. Nos interesan ya que éstas pueden funcionar a modo de rito de iniciación o como "experiencia iniciática". En este sentido, Turner retomando a Van Gennep define los "ritos de paso o transición" como

> ritos que acompañan todo cambio de lugar, estado, posición social y edad [y] se caracterizan por tres fases, a saber: separación, margen […] y agregación. La primer fase (de separación) comprende la conducta simbólica por la que se expresa la separación del individuo o grupo […]; durante el período 'liminal' intermedio, las características del sujeto ritual (el 'pasajero') son ambiguas, ya que atraviesa un entorno cultural que tiene pocos, o ninguno, de los atributos del estado pasado o venidero, y en la tercer fase (reagregación o reincorporación) se consuma el paso" (Turner, 1988 [1969], p. 101).

Si bien el origen de este concepto está alejado de nuestro objeto de estudio, consideramos que aporta al análisis de la problemática de los profesores principiantes. En este sentido, mientras el ritual es transformador, Turner (1964) considera que la "ceremonia" es confirmatoria. El ritual transforma la subjetividad de los agentes involucrados, ya que "las diferentes experiencias iniciáticas contribuyen a la modificación de la subjetividad por medio de

la performance ritual" (Cabrera, 2014, p. 203). A este respecto, nos preguntamos: ¿qué instancias por las que atraviesan los principiantes pueden considerarse ritos de paso hacia la profesión? ¿De qué forma estas instancias definen/transforman su subjetividad como futuros profesores?

Por su parte, Bourdieu, también analiza la función social del ritual. Lo que otros autores -como Turner- denominan "rito de paso", para Bourdieu son "ritos de institución", ya que su función es separar a los sujetos que se consagrarán de aquellos que nunca van a pertenecer. Esta interpretación se relaciona con su análisis sobre la educación de élites. Los ritos de institución "no son más que el límite de todas las acciones explicitas mediante las cuales los grupos se esfuerzan en inculcar los límites sociales o, lo que viene a ser lo mismo, las clasificaciones sociales" (Bourdieu, 1997, p. 12). Esta concepción de Bourdieu nos ayuda a pensar la institución escolar en la que se insertan los principiantes así como su ámbito laboral, en tanto espacio ritualizado.

El rito para Bourdieu instituye el límite arbitrario como legítimo y natural. Para el autor, en lugar de detenernos a analizar el paso, hay que observar "la línea" que divide. En este sentido, lo que no es transparente es que en realidad el "grupo instituido" se define en relación al "grupo oculto", como el rito del examen que instituye la línea demarcatoria entre los "admitidos" y los "reprobados" (1989 [2015]). Así, el rito cumple su rol más importante, consagrar la diferencia, institucionalizarla, estableciendo las diferencias sociales como naturales. Su eficacia simbólica radica en que actúa sobre "la representación de lo real". A la vez, una de las funciones del acto de institución es desalentar la transgresión, naturalizando la diferencia y la asimilación del habitus mediante la enseñanza, aunque los ya "consagrados" pueden transgredir y "saltarse las reglas del juego" (Bourdieu, 1997). En este sentido, "la institución es un acto de magia social que puede crear la diferencia *ex nihilo* o bien […] explotar de alguna forma las diferencias existentes" (Bourdieu, 1985, p. 110, el subrayado es original). De este modo, el rito de institución garantiza la existencia de la creencia colectiva sobre lo que cada uno es, sacerdote o profesor. ¿Cómo se relaciona esta idea de pasar a "pertenecer" con los principiantes en tanto se están iniciando en la profesión docente?

Al igual que el autor analiza para la función del habitus, "la creencia de todos, previa al ritual, es la condición de su eficacia. Sólo se predica ante convertidos" (Bourdieu, 1985, p. 117). Al instituir una identidad, el ritual impone un nombre. En este sentido, "el acto de institución es

un acto de comunicación" (Bourdieu, 1985, p. 111), notifica la identidad en un doble sentido según Bourdieu, ya que la expresa y la impone de modo tal que convoca al sujeto a comportarse según la función y el lugar instituido. Consideramos que en sus inicios, el principiante transita por distintos espacios que lo van constituyendo como docente en ejercicio, y es allí donde estos aportes de Bourdieu y del campo antropológico portan un alto valor para nuestro análisis. ¿Cuáles son los ritos de paso que instituyen tanto la profesión docente, la escuela como espacio de trabajo, la formación docente, y que debe atravesar (en tanto línea divisoria en términos de Bourdieu) el principiante para conformarse como docente en la escuela secundaria?

Como analizaremos en el Capítulos 6, los principiantes transitan en su inserción a la docencia espacios altamente burocratizados y ritualizados, deben atravesar esa "línea" divisoria que los separa de sus colegas más experimentados si desean pertenecer. En tanto "recién llegados", en términos de Fernández Vavrik (2016), llegan con la pretensión de quedarse al campo profesional docente, aunque desde la perspectiva de Elías (2003) pueden ser vistos como "forasteros" por los profesores con mayor antigüedad, que cierran sus filas frente a la amenaza de su llegada. En este sentido, y dado su lugar de debilidad en la estructura social, podríamos decir, desde los aportes de De Certeau (1996), que despliegan una serie de acciones tácticas para incorporarse al campo de la docencia, no sin tensiones y contradicciones en los términos de Bourdieu (2007), esperando atravesar el rito iniciático, y pasar a pertenecer a través de ese acto consagratorio al cuerpo docente.

1. 3. El posicionamiento epistemológico y el abordaje metodológico de la investigación

En esta investigación nos posicionamos desde el paradigma interpretativo que plantea Vasilachis de Gialdino (2007), cuyo fundamento radica en la necesidad de "comprender el sentido de la acción social en el contexto del mundo de la vida y desde la perspectiva de los participantes" (p. 6). Los supuestos básicos de dicho paradigma implican que a diferencia del mundo natural, en el mundo social no se busca generalizar ni predecir, y toma relevancia el concepto del "mundo de la vida" que focaliza en el modo en que los actores interpretan su realidad social, en el ejercicio de la "observación" a la "comprensión". Se trata de transitar desde la propia perspectiva del investigador a la "perspectiva de los participantes" (Vasilachis de Gialdino, 1992).

En este sentido, acordamos con la necesidad de abonar a una "epistemología del sujeto conocido", cuyo presupuesto básico es la igualdad esencial entre los seres humanos. De este modo, la mirada reposa en la propia práctica de la investigación y no en el conocimiento científico ya producido (Vasilachis de Gialdino, 2007). Asimismo, consideramos necesario aclarar el lugar que ocupa la teoría en el proceso de interpretación y de análisis de esta investigación. No nos proponemos aquí verificar teoría, situación que obstaculiza la interpretación del otro, sino que acordamos en que la función de la teoría es sensibilizar y sugerir ideas al investigador, en lugar de limitarlo (Mendizábal, 2006). Desde la perspectiva a la que abonamos, la teoría se desarrolla inductivamente en el propio proceso de investigación a través de la categorización que surge del análisis de los datos, aunque el investigador puede utilizar conceptos de teoría preexistente (Maxwell, 1996), siempre que no obstaculicen su mirada del otro. La división teoría-metodología está presente en tanto "constituye, por oposición epistemológica, una oposición constitutiva de la división social del trabajo científico", pero no deben ser consideradas como instancias separadas en el trabajo en el campo del investigador (Bourdieu, 1995, p. 167). Asimismo, el contexto sociohistórico en el que se encuentra situado el investigador cualitativo, condiciona las decisiones que toma a lo largo del proceso de la investigación (Vasilachis de Gialdino, 2013). En este sentido, el contexto social y político actual de la educación no podría pasar desapercibido en nuestra investigación.

Proponemos entonces un análisis con un enfoque cualitativo y un abordaje histórico–cultural. Dada la naturaleza del problema y los objetivos de la presente investigación, el diseño metodológico es de tipo cualitativo y de característica flexible, planteando una estructura interconectada y que permite modificaciones a lo largo del proceso de investigación (Mendizábal, 2006). Siguiendo a Maxwell (1996), consideramos que la fortaleza de la metodología cualitativa radica en su "aproximación inductiva". Entre los propósitos de ese tipo de investigación, se encuentran por un lado, la "comprensión del significado", analizando la manera en que el sujeto le da sentido a la realidad y actúa en consecuencia, y por el otro, la comprensión del "contexto particular" en el que los sujetos se encuentran, y que le da sentido a sus acciones.

Del mismo modo, como mencionamos en el aparado anterior, el contexto conceptual aquí definido (Maxwell, 1996), implica concebir la subjetividad como una construcción social e

histórica, que se conforma en la interacción y la relación con otros (Cabrera, 2014). Esta perspectiva orienta la propuesta metodológica y el trabajo de campo de la presente investigación.

La unidad de análisis son los/as profesores principiantes (también denominados noveles o novatos), según los siguientes criterios:

- que se inicien en la profesión en las disciplinas de Historia, Geografía y Letras;
- que posean hasta 5 años de antigüedad en docencia (tanto quienes poseen título docente habilitante, como quienes se encuentren ejerciendo sin haber concluido la formación inicial);
- que se encuentren trabajando (tanto en calidad de titulares, interinos o suplentes) en escuelas secundarias de la educación común de gestión estatal y gestión privada de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

El análisis de las trayectorias de formación (Dubar, 1994) y las estrategias de inserción laboral (Jacinto, 2010c) precisan de la utilización de técnicas metodológicas que introduzcan la perspectiva de los sujetos. Se considera que dichas estrategias se encuentran en íntima relación con el conocimiento de las reglas del juego (Bourdieu, 1980 [2007]) y la socialización profesional docente (Tenti Fanfani, 2007a; 2007b). Siguiendo esta perspectiva el trabajo de campo se realizó en dos etapas:

1) La primera etapa consistió en una serie de tareas previas al ingreso al campo, con el fin de comprender la regulación del sistema formador y el trabajo docente:

a) Exploración de la oferta de formación docente inicial y continua para reconstruir las opciones existentes en un conjunto de instituciones estatales, privadas y sindicales seleccionadas, a través de la información que brindan en sus Páginas Web y boletines oficiales.

b) Exploración de las condiciones laborales actuales de los profesores principiantes, centrándonos en los modos de acceso, permanencia y ascenso en su cargo u horas de clase que posean, a través del relevamiento de la bibliografía específica (cf. por ejemplo Donaire, 2012; Perazza, 2014; Narodowski, Vinacur y Alegre, 2013) y de la información obtenida en conversaciones informales con informantes claves.

c) Análisis de los datos obtenidos en los últimos dos Censos Nacionales Docentes disponibles[12] (años 1994 y 2004). Dicho análisis facilitó la observación de posibles cambios y continuidades en el perfil de los profesores principiantes, contemplando las modificaciones en la normativa y la regulación del trabajo docente para el nivel medio.

2) Una segunda etapa de la investigación que constó de:

a) Observación participante en espacios de socialización docente[13] (Arroyo y Poliak, 2008), en los cuales se producen y reproducen los valores que conforman la identidad profesional y se transmite la "maestría práctica" (Bourdieu, 2007) (espacios de formación continua –cursos presenciales en instituciones públicas, privadas y en sindicatos docentes de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, y Actos Públicos–), y que enmarcada en la perspectiva etnográfica (Ameigeiras, 2006), permitieron ingresar y conocer el mundo de la vida de los sujetos en estudio, para interpretar la realidad desde su punto de vista (Hammersley y Atkinson, 1994). La inclusión de estas observaciones permitió acercarse al intercambio que se produce entre los docentes principiantes y los más experimentados dentro de las relaciones de "sociabilidad" (Catoggio, 2010) que se generan en estos espacios donde los principiantes comparten sus experiencias y construyen su subjetividad como profesionales de la educación. Dada la informalidad de algunos de estos espacios, es en esos intercambios donde puede generarse una "red social" (Catoggio, 2010; Granovetter, 1973), elemento clave que permitió luego reconstruir aspectos de las trayectorias y de las estrategias de inserción de los profesores principiantes, fundamentalmente para el circuito de las escuelas de gestión privada.

b) Entrevistas en profundidad (semi-estructuradas) a los docentes principiantes seleccionados (24 en total, 8 por cada carrera), que posibilitaron el acceso a los significados a través de los cuales éstos explican y justifican las acciones que realizan en

[12] A la fecha no se ha publicado aún el análisis del último Censo Nacional Docente (realizado en el año 2014), solamente disponemos de los datos preliminares, por lo tanto los últimos datos oficiales que utilizamos para nuestra investigación son los del Censo Nacional Docente del año 2004. Para mayor información véase la página oficial de la Dirección Nacional de Información y Estadística educativa (DINIEE) http://portales.educacion.gov.ar/diniece/censo-docente/

[13] En la propuesta metodológica original de esta tesis se había considerado realizar además observaciones participantes en salas de profesores de escuelas secundarias de gestión estatal y privada de la CABA. Sin embargo, dada la complejidad para ingresar a las escuelas estatales y realizar investigaciones en al contexto de la gestión educativa actual, se decidió no realizarlas frente a la imposibilidad de desarrollar el ejercicio comparativo ideado originalmente entre éstas y las escuelas de gestión privada.

sus primeras inserciones laborales (Holstein y Gubrium, 1995), ya que al brindarnos su testimonio en primera persona, pueden ser reconocidas sus maneras de pensar y vivir la situación de ser principiante (Vasilachis de Gialdino, 2013).

c) Conversaciones informales[14] a informantes claves de espacios de formación continua, que permitieron reconstruir particularmente la diversidad de la oferta y las problemáticas actuales de los espacios de formación continua (Davini, 2015), con especial interés en los que asisten y son convocados con mayor frecuencia los profesores principiantes.

Los conceptos y la información recolectada en la etapa 1 de la investigación se articulan y dan un sentido analítico a los testimonios recolectados en la etapa 2. Por un lado, la información obtenida en la etapa 1 permitió tener cabal comprensión de la regulación del mercado laboral docente y la oferta disponible de formación docente inicial y continua. Por el otro, facilitó el análisis de datos recolectados en las entrevistas y en las observaciones participantes, y ayudaron a comprender el relato de los actores sobre sus trayectorias y experiencias en relación a las categorías analíticas de la primera etapa.

El acceso al campo de esta investigación fue facilitado por mi doble pertenencia como investigadora y profesora principiante de escuelas secundarias en la CABA. En coincidencia con Wacquant (2006) y en relación a la necesidad de analizar el involucramiento que el investigador tiene cuando se encuentra comulgando junto con los sujetos a los que investiga, podríamos decir que en esta segunda etapa de la investigación realicé lo que el autor denomina en su trabajo etnográfico "participación con observación" en lugar de observación participante, ya que transité por los cursos de formación junto al resto de los docentes por mi condición de profesora principiantes de una escuela secundaria de gestión privada de la CABA. Mi doble pertenencia como investigadora y profesora fue lo que me posibilitó con mayor facilidad el acceso al campo.

Adoptamos aquí la teoría fundamentada en los datos de Glaser y Strauss, cuya metodología se basa en dos estrategias. Por un lado, el método de comparación constante, por el

[14] Consideramos que la información recolectada en este punto no fue obtenida por medio de entrevistas en sentido estricto dado que las mimas responden metodológicamente a un conjunto de requisitos relacionados con la forma del registro (escrito o grabado) y el seguimiento de una guía de pautas (Holstein y Gubrium, 1995). Dado que en estos casos no se han cumplido con las condiciones mencionadas preferimos denominar a las interacciones que dieron lugar a la información recolectada en este punto como encuentros informales.

cual se recogen y analiza los datos del campo simultáneamente y a lo largo de todo el proceso de investigación, buscando generar teoría en lugar de verificarla. Por el otro, el muestreo teórico, que no pretende una representación estadística, sino seleccionar casos que permitan ampliar la teoría ya existente mediante la saturación teórica. En paralelo a la recolección de datos, se desarrolló una etapa de codificación donde surgieron las categorías, que a partir de las similitudes y diferencias entre los casos, y que a través de la comparación constante se contrastaron con la teoría ya existente (Soneira, 2006).

Siguiendo este razonamiento el muestreo realizado fue de carácter intencional, atendiendo al principio metodológico de saturación teórica de los datos, enmarcado en una perspectiva cualitativa de investigación que no pretende una generalización estadística (Soneira, 2006). Se parte del supuesto de la reconfiguración del sub sistema formador, con una diversidad de trayectorias profesionales y perfiles docentes (Birgin, 2013; Rinesi, 2015). El muestreo pretendió dar cuenta de esta diversidad, por lo que la selección de los docentes se realizó luego del acercamiento a los espacios de socialización y formación continua, conociendo los aspectos centrales de las trayectorias de los principiantes, y habiendo generado las redes necesarias entre éstos y la investigadora. Del mismo modo, este conocimiento previo de los entrevistados permitió realizar una selección de casos específicos para conformar la muestra analizada que constituyeran profesores que fueran primera generación en su familia en acceder al nivel superior (Charovsky, 2013; Dubini, 2012).

En este sentido, la selección de los entrevistados se realizó siguiendo el criterio de heterogeneidad a partir de las siguientes categorías: mujeres y varones, graduados y estudiantes de la formación inicial docente, formados en Institutos de Formación Superior (de gestión estatal y gestión privada) y en universidades estatales, que se encuentren trabajando en escuelas secundaria de gestión estatal y gestión privada de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Para garantizar esta heterogeneidad, los profesores completan en primer lugar una ficha[15] (que fue enviada por correo electrónico) donde consignaron sus datos principales (datos personales,

[15] Para mayor detalle sobre la confección de los instrumentos de recolección utilizados en el campo (la ficha y las preguntas de la entrevista semi-estructurada) ver Anexo 2. Para el listado de los entrevistados ver Anexo1, Cuadro Nº 4.

institución en que se formó, lugar de trabajo, situación de revista), en función de seleccionar aquellos que cumplan con los criterios de la muestra para luego concertar la entrevista.

Dado que la realidad social es compleja y se presenta de manera fragmentada, los datos se integraron a través del ejercicio de la triangulación (Vasilachis de Gialdino, 1992) de entrevistas semi-estructuradas en profundidad, observación participante, conversaciones informales con los informantes claves y los informes censales, lo que permitió lograr una mayor credibilidad de los datos (Maxwell, 1996), reduciendo así los sesgos propios de cada técnica de recolección. En coincidencia con la postura de Maxwell (1996), consideramos aquí que el análisis de los datos forma parte del diseño, es decir, que el análisis se realizó de manera continua durante todo el proceso de investigación y no solo al final de dicho proceso.

Para el procesamiento de la información obtenida del campo se elaboraron dos matrices de datos (utilizando el programa *Excel*), una para sistematizar los casos de los principiantes entrevistados y otra para conformar el mapa de la oferta de la formación docente continua. Dado que la investigación cualitativa genera una gran cantidad de material de registros, se realizó un análisis de los datos asistido por computadora a través del software *Atlas.ti* (versión 7.5.4). Este software asistió en el proceso de la investigación para que puedan emerger las categorías de análisis desde la codificación, de manera de beneficiar y enriquecer el proceso de análisis (Chernobilsky, 2006). Asistidos por este software identificamos elementos significativos y recurrentes en el discurso de los entrevistados y en las observaciones realizadas, estableciéndose así códigos y familia de códigos, así como conexiones entre los mismos, con el objetivo de generar relaciones de sentido que permitieron dar cuenta del fenómeno estudiado (Ver Anexo 1, Cuadro N° 7).

Finalmente, en relación a los resultados esperados, como observaremos a lo largo del desarrollo de los distintos capítulos de la tesis, la investigación permitió en primer lugar, analizar la formación docente inicial de los profesores de escuela secundaria, trabajando de manera conjunta las instituciones formadoras (ISFD y universidades), en relación a la valoración que los entrevistados hacen sobre los aciertos y las falencias en cada una de ellas. En segundo lugar, esta investigación también aportó para pensar las vacancias en las políticas públicas de acompañamiento en los espacios que transitan los principiantes posteriormente a su formación

inicial y en su ingreso a la docencia (la propia institución escolar y los espacios de formación docente continua). En tercer lugar, se establecieron cuáles son las estrategias de inserción y reproducción profesional de los principiantes y de qué manera se relacionan con el conocimiento de las reglas del juego y la creación de redes, necesarias para la incorporación en las escuelas secundarias, diferenciando las estrategias desplegadas por los docentes para la incorporación en las escuelas gestión estatal y gestión privada. En quinto lugar, se observa la manera en que los principiantes se apropian y reinterpretan las reglas del juego, desplegando estrategias que permean la experiencia de ingreso a la docencia, buscando los intersticios en la regulación del ingreso al mercado laboral docente. Finalmente, se busca con la presente tesis aportar a pensar las instancias de formación docente continua así como los espacios de ingreso a la docencia (como los Actos Públicos) como espacios de socialización donde los principiantes construyen redes con sus futuros colegas y acceden a información valiosa que les permite conocer las reglas del juego particulares del mercado docente y desplegar estrategias acordes para insertarse laborablemente.

CAPÍTULO 2

La escuela media y el sistema formador de docentes del nivel: historización y transformaciones recientes (1906-2016)

En este capítulo abordamos varios elementos relacionados al problema de esta investigación desde una perspectiva histórico-cultural con la intención de contextualizar el análisis de los datos del campo de la segunda parte de la tesis. Con este objetivo, en el primer apartado realizamos una breve reseña de la historia de la escuela secundaria en la Argentina. En el segundo apartado, historizamos la formación docente inicial y continua en la Argentina, especialmente nos centraremos en la formación de profesores de escuela secundaria. En el tercer apartado se abordan los principales aportes del campo pedagógico sobre las transformaciones del sistema educativo y formador de la última década en la Argentina, desde la revisión de las tesis clásicas de circuitos y fragmentación educativa. Se busca con ello contextualizar la hipótesis de la reconfiguración en esta investigación, particularmente a partir del ingreso de profesores principiantes que conforman la primera generación en su familia de acceder al nivel superior.

2.1. Notas para una historia de la docencia en la escuela secundaria argentina. Configuraciones, legados y debates

Para analizar la inserción y la formación de los profesores de la escuela secundaria desde una perspectiva histórica, consideramos necesario en primer lugar revisar brevemente la historia de su conformación y los cambios recientes en su función social, particularmente en lo que refiere al ingreso de nuevos públicos ante la obligatoriedad del nivel. En este sentido, acordamos con Southwell (2011) que "cuando se analiza la configuración de la escuela media, su dinámica interna y su inserción social, resulta necesario repasar la historia del nivel secundario, ya que proporciona algunos elementos estructurantes de la organización escolar y sus mitos fundantes que están todavía vigentes" (p. 35). Para revisitar la historia de estas conformaciones, iniciaremos nuestro recorrido en 1906 con la creación de la primera instancia de formación de profesores de nivel secundario en la Universidad Nacional de La Plata bajo la influencia de Víctor Mercante, representante de la corriente normalista, y finalizaremos en el 2016 en el

contexto de la obligatoriedad de la escuela secundaria, la masificación de la educación superior y la reconfiguración del subsistema formador, en la etapa final de nuestro trabajo de campo.

El "formato" de la escuela media se constituyó en base a "rasgos específicos", que consolidaron lo que hoy conocemos como escuela secundaria. Como plantea la autora, esa "forma escolar" triunfó sobre otras en su modo de socialización en Europa entre los siglos XVI y XVII, e instauró la escuela como el centro de la acción pedagógica. Entre fines del siglo XVIII y principios del siglo XIX, en el territorio del Río de la Plata las universidades coloniales y los colegios formaban a la aristocracia y la burocracia colonial. Ante la conformación de la Nación, y en el contexto de la difusión de los principios del liberalismo ilustrado, crece la casta de funcionarios asociados a las instituciones nacionales y con ella proliferan los "colegios preparatorios". Promediando el siglo XIX, la creación de los Colegios Nacionales con un "currículum enciclopédico" (como el Colegio Nacional Buenos Aires en 1863), promueve un "modelo unificado de educación liberal en todas las grandes ciudades del país" (Southwell, 2011, p. 40). Por su parte, las Escuelas Normales conformarán el sistema de formación docente, escindido de la educación secundaria promediando el siglo XX, también caracterizadas por un currículum enciclopédico, positivista y "orientado a la formación en la práctica de la enseñanza" (p. 43), como analizaremos en el siguiente apartado.

Desde sus inicios, la educación secundaria estuvo asociada en la Argentina a la formación de las élites y los funcionarios del Estado (Birgin, 1999). A comienzos del siglo XX se sucedieron distintas propuestas de reforma curricular que, con distintas improntas, discutían la raigambre enciclopedista y la necesidad de incorporar conocimientos ligados al trabajo, a la vez que intentaron regular el proceso de ascenso social que vivía el país (Tiramonti y Ziegler, 2008). Al mismo tiempo, estas reformas daban cuenta de la falta de consenso en los sucesivos gobiernos sobre la formación que brindaba la escuela secundaria y su función social, oscilando entre un estudio que ampliara la educación primaria, otro que incorporara conocimientos para la formación profesional o la etapa preparatoria para el ingreso a la universidad (Ruiz, Molinari, Muiños, Ruiz y Schoo, 2008). En ese contexto de reformas, "con algunas modificaciones generadas entre fines del siglo XIX y comienzo del XX, la rígida separación entre Colegios Nacionales y Escuelas Normales se hacía más porosa, aunque seguirían reclutando a distintos sectores sociales y con distinta finalidad" (Southwell, 2011, p. 45), puesto que los Colegios

Nacionales conservarían su formación generalista monopolizando el ingreso a la universidad promediando el Siglo XX (Ruiz, G., Molinari, Muiños, Ruiz, M., Schoo, 2008). Esta porosidad puede observarse a través de los distintos procesos de reforma que atraviesa el nivel.

La "matriz de selección" de la escuela secundaria argentina tuvo vigencia entre fines del siglo XIX y comienzos del siglo XX, mediante un "sistema de competencia abierta" sin reglas formales para la selección, donde los "excluidos" asumían el fracaso como responsabilidad individual (Montes y Ziegler, 2012). Este mecanismos de "selección por exclusión" pervivió en el imaginario de la función social de la escuela secundaria iniciado el siglo XX y entrará en conflicto ante la "apertura del nivel a nuevos sectores sociales" (p. 166). Como plantea Southwell (2009),

> durante el siglo XIX argentino, la preocupación por regular, modelar y prescribir la tarea docente estuvo dirigida centralmente al magisterio para la enseñanza primaria. La escuela media y sus docentes tuvieron una historia diferente, ya que ella no fue parte de la enorme "empresa civilizatoria" que buscó hacer masiva la escuela elemental. Hubo que esperar hasta mediados del siglo XX para que la escuela media alcanzara características de masividad (p. 171).

A continuación mencionemos brevemente alguno de estos procesos de reforma.

A comienzos del siglo XX, la reforma Saavedra Lamas de 1916, inspirada en la pedagogía de su autor Víctor Mercante, compartimentó la educación secundaria en cuatro modalidades (Colegio Nacional o Bachillerato, Normal, Comercial e Industrial). Esta reforma implicó una modificación significativa en la escuela media en relación a la duración de la escolaridad, su organización y también sus aspectos curriculares, acercando a la clase media en ascenso a una formación técnica y alejándola de la universidad y los cargos en la función pública que reservaban para sí las élites (Tiramonti y Ziegler, 2008). Derogada la reforma por Hipólito Yrigoyen en 1917, la escuela secundaria consolida allí los rasgos que le darán su formato característico luego de la experiencia de las décadas anteriores: currículum graduado y enciclopédico, un sistema de promoción ciclado y por edades, la división en asignaturas, la formación docente basada en la división disciplinar, el orden y la disciplina como centro de la escena (Southwell, 2011). Luego, tras la influencia del normalismo, como veremos en el apartado siguiente de este Capítulo, el nivel medio incorporará nuevas características. Durante las décadas del '30 y del '40, la función de la escuela primaria se centró en la integración de la sociedad,

influida por las ideologías nacionalistas, y bajo un nuevo impulso que tomó la Iglesia católica en el país (Ruiz G., Molinari, Muiños, Ruiz M. Schoo, 2008), lo que llevó a que se cuestionaran el carácter laico, público y humanista del sistema educativo argentino (Southwell, 2011). En síntesis,

> el largo ciclo de la escolaridad media reseñado hasta aquí da cuenta de una significativa permanencia del modelo de Bachillerato y Colegio Nacional como la representación de la idea misma de educación media. Con cada nuevo intento de reforma parecía verse reforzada la "legitimidad" de una cierta aristocracia moral que resultaba fortalecida. Diferentes atisbos de reforma y las "vueltas atrás" que acompañaban numerosas propuestas de cambio, reforzaban la gramática persistente, consolidando la imagen social de la segunda enseñanza (Southwell, 2011, p. 57).

Hacia mediados del siglo XX, en el contexto de fuertes cambios sociales y económicos tras el ascenso del peronismo, asistimos a un proceso de democratización en el acceso a la escuela media (y al crecimiento matricular de otras modalidades, como la escuela técnica), así como al ascenso de una clase media argentina junto al acceso a la educación superior, lo que implicó además una "acelerada demanda de nuevos profesores" (Pinkasz, 1992, p. 64). Este período también se caracterizó por la preocupación ante las altas tasas de deserción. De este modo, observamos cómo progresivamente, al ritmo de los cambios sociales y políticos en el país, se irá abandonando la matriz elitista de la escuela secundaria junto a su expansión matricular.

La segunda mitad del siglo XX se verá signada por ciertas problemáticas, acompañadas de la expansión matricular y el acceso de nuevos sectores de las capas medias de la sociedad a la escuela secundaria, como ser la deserción, la repitencia y el desgranamiento.

Durante las décadas del '60 y '70, en paralelo a la expansión matricular, los regímenes militares hicieron proliferar la oferta privada y deteriorar los estándares de calidad de la educación estatal, en paralelo a una serie de reformas inspiradas en los principios desarrollistas y tecnicistas. Precisamente el desarrollismo influyó sobre el curriculum, y durante el gobierno frondicista, bajo el impulso de la teoría del planeamiento, "por primera vez en la historia se logró un acuerdo curricular básico para un programa de aplicación en todas las escuelas provincias y nacionales del país" (Puiggrós, 2012, p. 150). Asimismo, durante este período comenzó la transferencia de las escuelas nacionales a las provincias (proceso que se continuará en la década

del ’70 y ’90), y se benefició a la educación privada. De este modo, “entre 1960 y 1980 hubo intentos por modificar la tradicional estructura del colegio secundario por otras formas institucionales más ‘adecuadas’ para los procesos de masificación; se buscaba generar cambios en una estructura rígida que persistía en la homogeneidad” (Southwell, 2011, p. 51).

Asimismo, durante la autoproclamada “Revolución Argentina”, en el marco de una reforma general del sistema educativo (Southwell, 2011), en 1969 durante la dictadura de Onganía “se produjo un cambio sustancial en el esquema de formación normal de maestros para la escolaridad básica y el nivel inicial” (Draghi, Legarralde, Southwell y Vassiliades, 2015, p. 12-13). Por decreto el onganiato estableció que la formación de maestros pasara al nivel superior (con carreras de dos años y medio de duración para obtener el título habilitante), lo que implicó un cambio de función en la educación secundaria normal, que a partir de ese momento dejaría de proveer maestros al sistema escolar perdiendo así un monopolio que había ostentado durante décadas. Es decir, esta medida consumó el pasaje de la carrera de magisterio a nivel terciario, en línea con la tendencia de América Latina para ese período. Hacia la tercera presidencia de Perón las políticas educativas se orientaron sobre la modificación del nivel en busca de la democratización del acceso (Southwell, 2011).

Durante la dictadura del ‘76, las políticas “se orientaron casi exclusivamente a reforzar patrones tradicionales de autoridad, implantar mecanismos de control ideológico y reformular –reduciendo– el rol del Estado en prestación y regulación del sistema educativo” (Southwell, 2011, p. 53). Al mismo tiempo, y en concordancia con el plan económico de la dictadura, se produjo una segmentación creciente al interior del sistema, junto al incremento de la oferta privada, la caída de las tasas de escolarización; el “empobrecimiento efectivo se produjo en términos de calidad educativa, y se acentuó la inequidad interna de los sistemas educativos.” (Southwell, 2011, p. 54)

Tras el regreso de la democracia en la década del ‘80, junto a las políticas públicas focalizadas, se “profundizó una fragmentación de las experiencias de escolarización de los distintos grupos sociales” (Pinkasz, 1992, p. 64). Asimismo, retomando la tesis clásica de (Braslavsky, 1985) de la confección de “circuitos” educativos desiguales frente al ingreso de nuevos públicos, algunos autores plantean que la expansión matricular, junto a esta bifurcación en la oferta del nivel medio, generaron un “proceso de diferenciación” entre las instituciones

(con sus respectivas "estrategias de selección") y la conformación de "circuitos de diferentes calidad y prestigio" (Tiramonti y Ziegler, 2008).

La Ley de Transferencia de Servicios Educativos de 1992, junto a la Ley Federal de Educación (Nº 24.195) –en adelante, LFE–, sancionada en 1993, cierra el ciclo de descentralización y transferencia, provincializando el nivel medio, modificando la estructura de la escuela secundaria (entre el ciclo básico y el polimodal) hasta la llegada de la Ley de Educación Nacional en el 2006 –en adelante, LEN–, que reformula nuevamente el nivel medio e instituye su obligatoriedad (Southwell, 2011). La transferencia de las instituciones que implicó la reforma profundizó la brecha entre aquéllas y las jurisdicciones, a través de recursos y presupuestos diferenciados (Tiramonti y Ziegler, 2008). La reforma de los '90, modificó la estructura de la escuela secundaria y planteó a su vez "la necesidad de reorganizar la formación de docentes del nivel para que pueda ser un componente activo y dinámico en la transformación de la escuela media" (Dussel, 2001, p. 10).

En síntesis, en los últimos 100 años de la historia de la escuela secundaria, las distintas reformas no modificaron sustantivamente su curriculum y su formato, ya que la impronta generalista, humanista y enciclopedista persistió. Es decir, el Bachillerato involucra estas características y éstas operan como sinónimo de la escuela secundaria en el imaginario social desde sus orígenes hasta nuestros días. Por este motivo, con la aparición en la escena política de los sectores populares a mediados del siglo XX, esta "incapacidad para modificar la gramática de la escuela media resulta un serio obstáculo para incorporar a sectores sociales que no eran la población-meta del modelo de Bachillerato clásico" (Southwell, 2011, p. 68-69). La fragmentación y segmentación del sistema educativo, y la diversidad de la oferta dentro del nivel medio, se relacionan también con esta dificultad de cambio del formato escolar frente al ingreso de nuevos públicos (Braslavsky, 1985). En ese sentido, la masificación y la inclusión de estos nuevos sectores, que ingresan al nivel secundario en nuestro país con la obligatoriedad en el año 2006, ponen a la escuela frente al desafío de replantearse esos principios fundantes y ajustarse a la heterogeneidad de la población que atiende en el siglo XXI. Tiramonti y Ziegler (2008) plantean que la oferta escolar ha generado "mecanismos de segregación" al incorporar a estos nuevos públicos, democratizando el acceso pero generando "circuitos" diferenciados,

conceptualización esta última que las autoras toman de Braslavsky (1985) en relación con la escuela secundaria de los '80, como retomaremos en los apartados siguientes.

De este modo, "esta obligatoriedad formulada en el plano normativo, está lejos aún de concretarse", dadas las dificultades de la escuela media para garantizar la escolarización de los jóvenes de sectores más vulnerables (Montes y Ziegler, 2012, p. 163). El asenso social bajo un orden meritocrático como "instrumento de selección social", sufre hoy el "desencanto" de las clases medias, ya que "la masificación transformó a la escuela en una institución porosa a los heterogéneos capitales culturales que portan las poblaciones que atiende" (Tiramonti y Ziegler, 2008, p. 163). Sin embargo, todos estos esfuerzos de reforma de la escuela media a lo largo de su historia, no han implicado la modificación de su impronta y de su formato escolar.

2. 2. La formación docente en la Argentina. Historia y tradiciones

Este apartado da cuenta de los aspectos más relevantes de la historia de la formación docente argentina hasta el comienzo del siglo XXI, ya que consideramos que este abordaje es central para comprender la problemática de los profesores principiantes en la actualidad. Por supuesto, la complejidad de esta temática excede los límites de este apartado, sin embargo, resulta fundamental en relación con el objetivo de esta investigación, y desde una perspectiva histórico-cultural, situar las modificaciones en Argentina en materia de formación docente en tanto ésta es una construcción histórica íntimamente vinculada a la tarea de educar (Birgin, 2006).

En relación a los inicios del sistema formador de docentes argentino, a finales del siglo XIX, por un lado, se crean las Escuelas Normales Nacionales[16] con el fin de formar los docentes del nivel primario, con un magisterio que irá cobrando a lo largo del siglo XX prestigio y reconocimiento público, derivado de su "posición cuasi funcionarial", y una posibilidad de ascenso social para el público de sectores medios y bajos que aspiraba a la docencia (Birgin, 2006), buscando el ascenso social y el ingreso a la sociedad salarial, sobre todo para en el caso de las mujeres (Cano, 1985). El normalismo consolidó un "método pedagógico" e institucionalizó a

[16] Entre las más destacadas mencionemos la Escuela Normal Nacional de Paraná (fundada en 1871), "cuna de los normalistas" (Puiggrós, 2012, p. 95), las Escuelas Normales N°1 (para "señoritas") y N° 2 (para "varones") de la Ciudad de Buenos Aires, impulsadas en 1874 por Mariano Acosta (Pineau, 1997).

la docencia, y procesó sus diferencias de origen constituyendo a los maestros en un "cuerpo social organizado", "intercambiable y homogéneo" (Pineau, 2012), con un fuerte protagonismo de los elementos vocacional y misional (Puiggrós, 2012), bajo la premisa de "maestro se nace" (Tenti Fanfani, 2005). Se tendió a la profesionalización, mediante la capacitación y actualización de los docentes, y a través de las publicaciones periódicas oficiales y las Conferencias Pedagógicas a cargo de los funcionarios, con un cuerpo de Inspectores que ocupó un rol primordial, como representantes de una "pedagogía [que] se presentaba como un cuerpo de saberes homogeneizadores" (Pineau, 1997, p. 108), y que impulsaron la "consolidación del imaginario normalizador" que reemplazó al "imaginario civilizatorio" inicial, desde un modelo de "funcionariado" en su estrecha relación con el Estado (Dussel, 2001). Éste pasa así a conformar un rol central en la formación y en la regulación del trabajo docente, instituyendo al magisterio como una profesión del Estado (Birgin, 1999).

De este modo observamos cómo "la construcción de la identidad, el trabajo y la formación de los docentes estuvo históricamente ligada al proceso de constitución del Estado Nación" (Birgin, 2006, p. 268). Sostenemos entonces que "el sistema educativo argentino tuvo en sus orígenes como finalidades principales disciplinar e integrar consensualmente a los sectores populares bajo el colectivo 'ciudadanos' y funcionar como instancias de legitimación y formación política para las élites gobernantes" (Pineau, 1997, p. 18). De este modo, "las escuelas normales [fueron] una institución indispensable en el proceso de formación de los sistemas educativos nacionales en América Latina" (Draghi, Legarralde, Southwell y Vassiliades, 2015, p. 12).

Por su parte, los Colegios Nacionales, cuya función era la educación de las élites, tenían docentes sin formación pedagógica específica, es decir, graduados universitarios, de profesiones liberales en su mayoría (Dussel, 2001), con una reconocida trayectoria y una pertenencia de clase que brindaba la condición suficiente para dictar clases sin mayor regulación (Diker y Terigi, 1997), por lo que la formación docente y el desempeño de estos profesores no era una preocupación para el Estado (Birgin, 2006). De este modo, "el profesor del Colegio Nacional, más que por su definición profesional docente, lo era por su pertenencia social al mismo estrato del cual venían los alumnos del Nacional y para el cual se los formaba" (Pinkasz, 1992, p. 65).

Promediando el siglo XX, asistimos a una "configuración institucional bifronte" o formación "bicéfala", ya que los profesores del nivel medio se formaban tanto en Institutos de Formación Docente como en las universidades. Éstas crean a comienzos de siglo Profesorados de Enseñanza Secundaria (la Universidad Nacional de La Plata en 1906 y la Universidad de Buenos Aires en 1907) (Birgin, 2014). Dicha conformación implicó desde los inicios diferencias en los contenidos y planes de estudio de la formación inicial (Cámpoli, 2004), aunque en términos generales podríamos decir que en ambas instituciones "la especificidad del profesorado del nivel medio reside en la centralidad del conocimiento disciplinar" (Arroyo y Poliak, 2008, p. 92-93), elemento que persiste hasta la actualidad en la formación de los profesores de la escuela secundaria.

Asimismo, este período se caracterizó por la proliferación de otros espacios formativos para los docentes de la educación primaria "donde se exploraban nuevas formas pedagógicas y didácticas" (como las Sociedades Populares de Educación), en el contexto de los debates sobre la Escuela Nueva en el país, junto a la proliferación de publicaciones periódicas no oficiales que difundían distintas propuestas pedagógicas en disidencia con el programa estatal, como *La Obra* (fundada en 1921) y sus ideas escolanovistas (Pineau, 2012). Debates y experiencias similares se sucedieron en torno a las escuelas secundarias.

Los distintos ámbitos de formación docente que surgieron desde principios de siglo XX, generaron un "profesorado diplomado", con una "nueva legitimidad" basada en la titulación, reemplazando al prestigio de los profesores del siglo anterior que radicaba en el origen social. Un ejemplo de ello lo constituye el Seminario Pedagógico (creado en 1904 e impulsado por Joaquín V. González), que inicialmente buscaba formar a los graduados universitarios para dar clases en la escuela secundaria, y que luego se transformará en un Instituto de Formación Docente y permitirá el ingreso de graduados de los Bachilleratos (Pinkasz, 1992). Sin negar la importancia del componente vocacional, la legitimidad que brindaba ahora el diploma se basaba en una nueva premisa que era que las instituciones especializadas eran las que podían brindar el conocimiento necesario para ejercer la docencia (Tenti Fanfani, 2005). De este modo,

> la emergencia del grupo de 'profesores diplomados' empleando el título como capital institucionalizado, implicó en Argentina el comienzo del proceso de profesionalización en consonancia con el crecimiento de la clase media. En este sentido, puede sostenerse que esos profesores formaron parte de dicha clase media tanto como la expansión del nivel

> secundario fue fruto de la presión que ella ejerció sobre el sistema educativo (Pinkasz, 1992, p. 82).

Para mediados del siglo XX, asistimos a un crecimiento exponencial de la educación superior (tanto la universitaria como la no universitaria) (Cano, 1985; Buchbinder, 2005), se profundiza el "desarrollo de la formación pedagógica en el sistema universitario", y mediante una serie de normativas el Estado reconoce a las universidades privadas, primero con el polémico artículo 28 del decreto-ley 6.403/55 durante la auto proclamada "Revolución Libertadora", habilitando su creación y que expidieran diplomas, decreto muy resistido por el movimiento estudiantil, y puesto en práctica luego por Frondizi con la Ley N° 14.557 –conocida como "Ley Domingorena"–. Posteriormente, las universidades privadas y provinciales también fueron reguladas por el régimen de Onganía otorgándoles la habilitación para el otorgamiento de Títulos (Leyes N° 17.604/67 y 17.778/68) (Buchbinder, 2005).

Esto generó una complejidad aún mayor ante "la existencia de dos subsistemas, ambos mayoritariamente de carácter público y gratuito, pero de distinto origen, naturaleza y en definitiva con un crecimiento y desarrollo dispar" (Cámpoli, 2004, p.105). Por este motivo, la articulación entre las partes de este subsistema ha constituido históricamente un desafío ante la autonomía académica e institucional de las universidades argentinas, además de los propios procesos de reforma y conflicto en su interior, y las características de los Institutos de Formación Docente (Birgin, 2014).

En el año 1958 se sanciona el Estatuto del Docente Nacional, que reglamentó la carrera (ingreso, permanencia y ascenso), así como la incorporación de la capacitación como "criterio organizador" de la profesión (Birgin, 2006), y como un derecho laboral en el contexto de "la sindicalización y la concepción del docente como trabajador de la educación" (Pineau, 2012, p. 41). Asimismo, "los procesos de sindicalización docente hacia la segunda mitad del siglo XX pusieron en crisis la hegemonía del componente vocacional" (Vassiliades, 2011, p. 77), propio del discurso normalista. El contexto de creciente sindicalización significó un "punto de inflexión en el que se produjo un desplazamiento: el servidor/a público/a dio lugar también al trabajador/a sindicalizado/a" (Birgin, 1999, p. 51).

Por su parte, mencionemos que la universidad también venía asistiendo a una serie de reformas y conflictos que modificaron su estructura y función social, que exceden los fines de

este apartado. Citemos la Reforma de 1918, la apertura a nuevos públicos durante el peronismo, la importancia que cobra la Universidad de Buenos Aires hacia mediados del Siglo XX, llegando a la expansión en la década del '60 con un clima de radicalización política de la clase media y sectores de intelectuales que obligó a repensar la utilidad y la relación de la universidad con la sociedad argentina (Buchbinder, 2005).

Precisamente entre fines de 1960 y comienzo de 1970, "se 'terciariza' la formación docente inicial de nivel primario: las Escuelas Normales, que pertenecían al nivel medio, pasaron a integrar el nivel superior (posterior a la escolarización secundaria)" (Birgin, 2014, p. 54), medida tendiente a profesionalizar la formación (Diker y Terigi, 1997; Southwell, 2007). Además esta modificación estaba inspirada en la idea del "perfeccionamiento" que necesitaban los docentes luego de la formación inicial desde una perspectiva desarrollista y modernizadora, donde la modalidad "curso" tomó un rol protagónico, distanciando a los expertos de los docentes y sus prácticas (Pineau, 2012). Dentro de esta concepción desarrollista (Southwell, 2007), "la planificación centralizada de las políticas fue la herramienta que privilegió el Estado para garantizar la racionalidad y eficacia del proceso acordado con el discurso de diferentes organismos internacionales (OEA, UNESCO, CEPAL)" (Birgin, 1999, p. 49). Conjuntamente con las tendencias de "secularización del oficio de enseñar" crece la lucha docente por mejorar sus condiciones laborales y su identificación como "trabajadores" (Tenti Fanfani, 2005). Paralelamente, la década del '70 también se vio atravesada por la influencia de distintas tendencias renovadoras y disruptivas en la educación, como la pedagogía de Paulo Freire. Sin embargo, con la dictadura de 1976 se fortalecen las propuestas tecnocráticas y el modelo represivo, eliminando toda propuesta de renovación en la pedagogía de la época, así como se golpeó duramente la organización de los sindicatos y sus reivindicaciones sobre la formación docente (Pineau, 2012).

Tras el regreso de la democracia, con la reforma educativa de los ´90, los Institutos de Formación Docente fueron transferidos a las provincias, perdiendo injerencia el Estado Nacional en la formación docente. La formación continua y la capacitación se instalan en la agenda como premisa, generándose un mercado de cursos en el contexto de la Red Federal de Formación Docente Continua, bajo el discurso de la "desactualización" de los docentes, y con la capacitación como la "varita mágica" que solucionaría este problema, en concordancia con los

objetivos de la Ley Federal de Educación (Birgin, 2006). Se fortaleció entonces una visión de la formación continua como "actualización, perfeccionamiento, reconversión y hasta reciclaje", acompañado de modificaciones laborales que hicieron de la capacitación una necesidad para conservar el trabajo para los docentes bajo la "acumulación de puntaje" (Pineau, 2012, p. 45). La reforma incluyó además frustrados intentos de articulación entre los Institutos y las universidades.

Otro elemento importante es el contexto en el que se dieron estas políticas, ya que "la formación de profesorado, tanto en términos de formación inicial cuanto de formación continua, ha ocupado en América Latina un lugar central en los procesos de reforma educativa iniciados y desarrollados a partir de la década de 1990 y continuados durante la primera década del siglo XXI" (Ruiz, García y Pico, 2013, p. 223). La reforma generó además gran conflictividad entre los gremios docentes y los Estados de la región. Predominaron los reclamos sobre el presupuesto educativo, las condiciones laborales y salariales, aunque también existieron tensiones en torno a la formación docente, particularmente en relación a la capacitación. Esta conflictividad se traduce en reclamos y jornadas de huelgas docentes en toda la región: "resulta evidente que la mayor parte de los conflictos que tuvieron y tienen lugar en el campo educativo latinoamericano han girado en torno a cuestiones específicas del campo docente, a través de un conjunto de reivindicaciones históricas del sector" (Gentili, Suárez, Stubrin, y Guindín, 2004, p. 1253).

La reforma se gesta además en un contexto más amplio de crisis económica que atravesó la región de América Latina entre la década del ´90 y comienzos del siglo XXI, lo que complejizó la situación y agudizó las tensiones entre los gremios docentes y el Estado. En Argentina los sindicatos resisten fuertemente desde entonces este tipo de políticas que van en desmedro de las condiciones laborales de los trabajadores docentes, del mismo modo que resisten a la mercantilización de la educación superior, incluyendo la de la formación docente.

Para concluir este apartado, en el marco de la reforma y de este proceso de lucha de los sindicatos docentes, mencionemos brevemente el proceso de profesionalización docente que se vivió en ese período. Acordamos con la perspectiva de Southwell (2007) según la cual "la noción de profesionalización docente se ubica en este horizonte discursivo como el significante mediante el cual se pretendió interpelar a los docentes en el marco de las reformas educativas" (p. 264). Un significante en disputa, inmerso en la tensión entre la "lógica del mercado" y la "lógica política"

que implicaron estas reformas, según las cuales los docentes debían tener ciertas cualidades. La labor docente porta nuevos sentidos a la luz de las reformas, aunque persisten resignificada la idea del docente apóstol y su funcionariado, así como la imagen del docente como trabajador, mediado por el proceso de sindicalización que describimos anteriormente. Se produce entonces un "desplazamiento de significados" ya que "la enunciación del docente profesional en el escenario latinoamericano de fines del siglo XX, se inscribió en la tensión entre la discusión respecto a los cambios necesarios a hacer en el sistema educativo para conseguir la creciente proletarización del trabajo docente" (p. 267).

Por su parte los Organismos Internacionales (UNESCO, BID, PREAL, BM) tuvieron un rol fundamental en las reformas educativas de América Latina en estas décadas, y aunque con algunas diferencias entre ellos, en términos generales, definieron su propio significado de la profesionalización para la región. En Argentina este significado estuvo asociado a la mejora en las condiciones laborales y los salarios, tendientes a la "dignificación", al tiempo que se plantea la necesidad de evaluar a los docentes para poder evaluar la "calidad" del sistema educativo. Para mejorar la calidad era necesario entonces mejorar las "competencias" de los profesores desde la formación continua, mientras se proponían optimizar los mecanismos de reclutamiento conjuntamente con premiar el buen desempeño mediante "incentivos monetarios". Los profesores se transforman entonces en un "obstáculo" para el cambio de los sistemas educativos y "se responsabiliza al sector docente por el deterioro de la calidad educativa y a sus gremios por rechazar los sistemas de evaluación para el ingreso y la promoción magisterial, visto como una de las soluciones al problema" (Southwell, 2007, p. 274). En este sentido, el significante de la profesionalización se asociaba para estos organismos con el "compromiso individual", saberes y características personales del docente. En el plano nacional, podemos concluir entonces que

> la profesionalización docente ha dejado de ser simplemente un punto más de la agenda nacional e internacional de la reforma educativa para convertirse en una agenda específica, determinando su propio campo de intervención en términos de lo que hemos definido como políticas docentes en la historia reciente (Southwell, 2007, p. 280).

Lejos de esta concepción, aquí acordamos con Diker y Terigi (1997) en cuanto a que la profesionalización debería considerarse de forma integral a lo largo de toda la carrera docente y donde las propuestas de formación continua apunten a que los docentes revisen permanentemente su práctica, y no meramente a obtener una certificación en post

de jerarquizar la profesión. Del mismo modo, coincidimos aquí con Tenti Fanfani (2007) en relación a romper con las ideas sobre profesionalización impuestas por los Organismos Internacionales, ya que las políticas públicas deberían apuntar a construir un "profesionalismo colectivo" donde la autonomía y la responsabilidad pasan de ser individuales del docente a ser institucionales, lo que implica formar para el trabajo desde la concepción del equipo y lo colectivo.

Luego de la aplicación de las políticas neoliberales y la implementación de la reforma educativa de los '90, en la última década en la Argentina se intentó precisamente desandar los resultados de la agenda neoliberal, como analizaremos en el Capítulo 3 (apartado 3.1) desde el análisis de la agenda pública, continuando con la línea histórica sobre el sistema de formación docente en el siglo XXI.

2.3. La reconfiguración de la escena educativa y del subsistema formador argentino. Definiciones y debates.

Como mencionamos en el Capítulo 1, en la última década asistimos a una nueva reconfiguración del subsistema formador y de la escena educativa en la Argentina, que respondió, en primera instancia, a la expansión del nivel superior y la ampliación de derechos para sectores de la población antes excluidos. A partir del impulso dado entre el 2005 y el 2015 por una serie de políticas públicas, ingresan al sistema formador nuevos sujetos, futuros docentes provenientes de sectores vulnerables, primera generación en sus familias en acceder al nivel superior (Birgin, 2013). En segunda instancia, un conjunto de reformas en la política educativa argentina, posibilitó cambios importantes para formación docente que describiremos luego.

Distintas investigaciones, han abordado la fragmentación del sistema escolar y formador desde la década del ´70, retomando las tesis clásicas y la tradición francesa (Dubet, 2006). Poseen gran relevancia para esta investigación los aportes de Tiramonti (2004). La autora, retoma los aportes de la tesis clásica de Braslavsky (1985) sobre los diversos "circuitos" del sistema educativo donde los alumnos transitan por distintos niveles de educación formal y adquieren distintos niveles de conocimiento según su origen socioeconómico. Estos circuitos se "cristalizan", conformando un "sistema educativo segmentado y desarticulado", central desde el

análisis del sistema educativo en la recuperación de la democracia en nuestro país. Braslavsky retoma las categorías elaboradas por los autores francés Baudelot y Establet (1971) en su teoría de la reproducción para el sistema educativo francés, fragmentada en dos redes de escolaridad entre las cuales los alumnos no podían circular; característica sobre la cual la autora analiza las particularidades de los circuitos educativos en Argentina.

En el contexto de la reforma educativa de los ´90, Tiramonti (2008) aporta el concepto de *fragmentación educativa*, aludiendo a "un modo de segregación que construye una específica distancia social entre aquellos que habitan los diferentes fragmentos" (p. 28). Tiramonti diferencia la idea de "segmentos" (que conforman un todo integrado, donde la diferencia entre ellos es estable, puede medirse por grado y ordenarse jerárquicamente) del concepto de "fragmento", donde la distancia está dada por "mundos culturales distantes" que pueden ser contrastados pero no ordenados jerárquicamente: "Usamos la idea de fragmentación para nombrar una 'distancia' que se expresa en términos de extrañamiento cultural y que demarca fronteras a la pertenencia, en la que los otros están fuera, pertenecen a otros mundos" (Tiramonti, 2008, p. 29). Así, el fragmento se organiza alrededor de un conjunto de valores, creencias, asignaciones de funciones a la escolaridad, expectativas, capitales (materiales, sociales y culturales) que definen culturas institucionales y patrones de socialización que difieren entre sí, aunque entendemos aquí que no toda diferenciación implica fragmentación. Según la autora, asistimos hoy a un "campo educativo fragmentado", cuya configuración es cambiante, dinámica, que impide observar la totalidad, y las posiciones adquiridas son permanentemente amenazadas.

De esta manera, la fragmentación da cuenta de un modo específico de segregación social, entendida de manera dinámica: "la configuración fragmentada es cambiante. Hay una dinámica de permanente fragmentación que impide recuperar la totalidad […] amenazante de las posiciones adquiridas", y que genera una dinámica de constante fragmentación (Tiramonti, 2008, p. 30). Ésta permite agrupar a las escuelas por sus perfiles institucionales, desde las que forman para la excelencia (Tiramonti y Ziegler, 2008) hasta las que "resisten el derrumbe" junto a las clases populares (Tiramonti, 2004).

Investigaciones más recientes, incorporan a la discusión el concepto de *segregación educativa* (Veleda, 2012), permitiendo ampliar y repensar las categorías precursoras a partir de la "segregación urbana" y la oferta escolar en la Provincia de Buenos Aires. Aquí se resalta que las

desigualdades sociales son acentuadas en contexto de segregación escolar, es decir que el sistema educativo, a través de su oferta escolar fragmentada, "refuerza las desigualdades sociales de partida de los alumnos" (p. 24). La segregación se define entonces como "la separación y concentración de los alumnos según su nivel socioeconómico en circuitos educativos –grupos de instituciones, turnos o secciones–, que brindan condiciones de aprendizaje, experiencias de socialización y saberes asimétricamente diferentes" (p. 25).

2.3.1 Definiendo la reconfiguración

En nuestro país y en América Latina, asistimos a un proceso de expansión de la educación superior, ligada a la masificación del nivel medio en la segunda mitad del siglo XX. En ese sentido, América Latina acompañó el fenómeno de "masificación intensa, continua y sin antecedentes" de la educación superior en el mundo, con una masificación de la universidad que implicó una profunda transformación de su origen elitista (Paivandi, 2016). Sin embargo, esta ampliación de derechos implica a su vez la persistencia de desigualdades, lo que algunos autores denominan "inclusión excluyente": una inclusión socialmente condicionada, en la que el rol de las instituciones resulta clave (Ezcurra, 2011a). Esta "expansión inusitada" de las instituciones de educación superior implicó a su vez una "diferenciación creciente entre los establecimientos y dentro de ellos" (Rovelli, 2012, p. 51).

Esta persistencia en una década de acceso a la educación para los sectores populares, indica que asistimos a un período de "tendencias contrapuestas" (Kessler, 2014), ya que, aunque la cobertura educativa en todos los niveles aumentó, y por ende ingresaron sectores anteriormente excluidos del acceso a la educación, persiste la desigualdad de oportunidades en el sistema. Sin embargo, desde la perspectiva histórica de la escuela secundaria que planteamos en el Capítulo 2, corresponde preguntarse "si es más igualitario un sistema que es homogéneo pero más excluyente u otro que tiene desigualdades internas pero que ha realizado un proceso de inclusión" (p. 126). En síntesis, "sin duda cambió la escuela, pero al mismo tiempos cambió lo que pedimos de ella" (p. 141), y es que aquella promesa de justicia social incumplida bajo el principio de igualdad de oportunidades meritocrática se reedita en la educación superior a la luz de la dificultad de lograr la permanencia y egreso de los nuevos sujetos que hoy acceden al nivel.

La tendencia mundial a la masificación escolar constituyó una democratización en el acceso a la educación, sin embargo "las desigualdades sociales siguen teniendo peso en las trayectorias de los alumnos [ya que] la escuela no es el receptáculo pasivo de las desigualdades sociales: la 'caja negra' escolar opera, al igual que todos los actores concernidos" (Dubet, 2016, p. 30-31). Siguiendo esta idea de la fragmentación que mencionamos anteriormente, la oferta escolar es desigual en estos términos. El ingreso de "nuevos públicos" en las aulas de la escuela secundaria trajo consigo nuevos códigos que profundizaron desigualdades tanto entre los establecimiento como al interior de éstos, impidiendo garantizar la igualdad de oportunidades e incumpliendo la promesa de la escuela moderna (Rayou & van Zanten, 2004).

Sin embargo, desde una perspectiva más local, si bien es cierto que en la escuela argentina tiene dificultades para favorecer el aprendizaje y la terminalidad de todos sus estudiantes por igual, debido al fenómeno de la masificación y la obligatoriedad, "cuando la escuela secundaria no era obligatoria, estudiar en ella era […] apenas una posibilidad: una posibilidad no exigible a nadie, y que por lo tanto solo era elegida por aquellos que *podían*" (Rinesi, 2015, p. 59, el subrayado es original). Pensada desde el punto de vista del acceso al derecho a la educación, el ingreso a la universidad cobra también otro sentido, un sentido al que adherimos en esta tesis, ya que si anteriormente el acceso a la educación superior era un "segundo lujo" que unos pocos podían darse, luego del "primer lujo" de la escuela secundaria, comprendemos que "solo cuando la escuela secundaria es pensada como una obligación puede la Universidad ser pensada como un derecho" (Rinesi, 2015, p. 59).

A modo de hipótesis, consideramos en nuestra investigación que este fenómeno de la fragmentación se ha extendido al ámbito de la formación superior. Investigaciones recientes fortalecen la idea de la conformación de "circuitos" diferenciados de formación dada la construcción histórica del sistema bifronte (Birgin, 2014), con dos subsistemas (universitario y no universitario), generando distintos perfiles de alumnos del profesorado y posteriormente de docentes (Arroyo, 2011). En este sentido, la "fragmentación del cuerpo docente" (con diferencias de perfiles y formas de reclutamiento del personal docente entre instituciones públicas y privadas) refuerza la fragmentación ya existente del sistema educativo (Poliak, 2008), reafirmando la tesis de la no intercambiabilidad actual de los docentes (Birgin, 1999). Así mismo, Veleda (2012) resalta que la "segmentación de la oferta docente" se produce no sólo entre el

sector público y privado, sino también al interior de ambos. De este modo, se genera un panorama complejo dadas las dinámicas de fragmentación social y cultural que atraviesan al sistema escolar (Braslavsky, 1985; Tiramonti, 2004) y a la formación docente y su ejercicio (Poliak, 2008).

En este contexto, otras indagaciones que analizan la relación entre las trayectorias escolares y formativas de los futuros docentes en la Provincia de Buenos Aires, observan una configuración específica del sistema formador que termina delimitando circuitos diferenciados de formación y de expectativas laborales (Charovsky, 2013). El análisis de los datos del último Censo Nacional Docente 2004, confirma dicha fragmentación específicamente para el cuerpo docente de la escuela media[17] (DINIECE, 2008). Un relevamiento reciente en los ISFD del país también señala la heterogeneidad entre las jurisdicciones y la necesidad de políticas nacionales "diferenciadas y flexibles" que igualen e integren el sistema formador considerando los localismos (Tenti Fanfani, 2010). Así mismo, informes de organismos nacionales observan esta heterogeneidad y fragmentación del sistema formador (DINIECE, 2007).

Algunos autores plantean que esta fragmentación en el nivel superior se debe, por un lado, a la tensión entre la autonomía y la regulación estatal en las universidades, y por el otro, a dos tendencias de privatización en la educación superior: una por el aumento en su oferta ante la demanda creciente hacia el nivel, y otra por la privatización que se da al interior de las instituciones de gestión estatal a través de la adopción de ciertos mecanismos del ámbito privado, particularmente en las universidades (Chiroleu, 2012, p. 212). Desde esta perspectiva, la expansión y creación de universidades en las últimas cinco décadas (con el Plan Taquini en los años '60, con la reforma de los '90, y durante la última década) favorecieron esta fragmentación y una "reducción de la calidad académica" en el nivel superior ya que no es una expansión atribuida a un "plan estratégico de crecimiento de la oferta universitaria ligado a las necesidades sociales y económicas nacionales o regionales" (p. 30). Por el contrario, "la hiperfragmentación de los actores universitarios, atravesados por diferencias disciplinares, institucionales, político-partidarias, etcétera, introduce una mayor complejidad en el proceso de negociación y en la construcción de consensos". Al mismo tiempo, se señala que el proceso de privatización en la

[17] Como mencionamos en el Capítulo 2, el CND indica que específicamente para la educación del nivel medio, "las escuelas con mayor porcentaje de alumnos en situación de vulnerabilidad social padece mayor rotación docente y son puerta de entrada de la docencia para los jóvenes" (DINIECE, 2008, p. 17).

educación superior no universitaria favoreció esta diferenciación institucional en el nivel, junto al "crecimiento exponencial" de la oferta de postgrado con un estado de "hibridación estatal-privado" dentro de las universidades estatales y una diferenciación en el espacio público universitario (Rovelli, 2012, p. 62). Sin embargo, desde una perspectiva histórica es importante señalar que estos autores marcan una distancia entre el sesgo tecnocrático de expansión de la década de los '60 y el movimiento reciente de crecimiento de la oferta en la universidad ya que

> en varias de las universidades públicas ubicadas en el Área Metropolitana de Buenos Aires prevaleció un ideario fundacional asociado predominantemente a la inclusión social, la igualdad y la equidad; y al desarrollo local, regional y nacional [con] la misión de garantizar la equidad en el acceso, la permanencia y la titulación de los estudiantes, como también el uso social de los conocimientos allí producidos (Rovelli, 2012, p. 63-64).

Como planteábamos anteriormente, estos principios de las nuevas universidades apuestan por superar el acceso formal al nivel, ya que buscan generar condiciones de permanencia y egreso de los nuevos sectores que acceden a la institución manteniendo la calidad académica. Para algunos autores estas universidades más que nuevos formatos se caracterizan por la "dinámica académica" dentro de un sistema de educación superior que se ha ampliado en la última década y que se diferencia por el ingreso de jóvenes de primera generación en su familia que accede al nivel (Carli, 2014). Contrariamente, otros autores plantean que la segmentación y la diferenciación en la oferta académica del nivel reducen los efectos democratizadores del acceso ya que los diplomas no portan el mismo valor ante un proceso de segregación que se acrecienta. Asimismo, como no se alanza la "democratización cualitativa", no se reducen entonces las desigualdades sociales al generarse "circuitos alternativos" según los distintos sectores sociales (Chiroleu, 2014). En este sentido, la masificación del nivel superior solo podría plantearse para ciertas universidades y en determinadas carreras (Chiroleu, 2012). Es decir, la expansión matricular y de la oferta del nivel no garantiza por sí misma la reducción de las desigualdades sociales, ya que aún si todos los alumnos se graduaran, el valor otorgado a los diplomas ofrece destino profesional diferenciados a los jóvenes. En otras palabras,

> el grado universitario se constituye en *condición necesaria pero no suficiente* para acceder a los mejores puestos de trabajo […] Las desigualdades se habrán desplazado, pero permanecen en magnitudes similares […] Aún en posesión del mismo diploma, las diferencias entre los grupos sociales persisten [y por lo tanto] no puede hablarse de democratización cualitativa, porque efectivamente no opera una reducción de las desigualdades sociales (Chiroleu, 2014, p. 28, el subrayado es original).

Sin bien consideramos que parte de estas afirmaciones tienen asidero en la realidad de la educación superior hoy, desde otra perspectiva, coincidimos en que el crecimiento en el número de universidades públicas en el país permite pensar el acceso al nivel superior como un "derecho humano universal", no como un derecho individual, sino colectivo, garantizando el Estado el acceso a instituciones públicas, ya no como un bien transable, sino gratuitas y de calidad, con presencia territorial, desde una "universidad situada". De este modo, las universidades creadas recientemente en el Conurbano Bonaerense garantizan la presencia de la educación superior para los jóvenes en espacios geográficos donde antes no era posible acceder, permitiéndoles a los sectores medios-bajos y bajos llegar a la universidad. Desde esta mirada, el Estado debe garantizar a estos nuevos sectores una educación superior de calidad en tanto sujetos de derecho, siendo que "una universidad solo es buena si es buena *para todos*" (Rinesi, 2015, p. 72, el subrayado es original).

En base a lo analizado anteriormente, en esta tesis sostenemos que asistimos actualmente a un proceso de reconfiguración del subsistema formador[18]. En nuestro país, ésta se caracteriza por la obligatoriedad de la escuela secundaria (a partir de la sanción de la LEN en el año 2006), la creación de las nuevas universidades nacionales que implicaron la diversificación de la oferta del nivel superior permitiendo el acceso a sectores anteriormente relegados, junto a políticas públicas que facilitaron la permanencia de estos sectores en la educación[19] (Rinesi, 2015), la creación del INFD (en el año 2007) y sus políticas públicas de formación docente como las modificaciones en la formación docente (reformas de planes de estudio, políticas de investigación y acompañamiento, entre otras), todos elementos inscriptos en un territorio social y económico fragmentado.

La reconfiguración implica además una nueva relación de estas universidades con los estudiantes, de mayor cercanía y compromiso, por ejemplo a través de sus políticas de retención del alumnado, contrariamente a la expulsión que habitualmente se menciona para las

[18] Esta afirmación surge del trabajo de campo en la CABA y en la Provincia a de Buenos Aires que viene realizando el equipo Ubacyt al que pertenezco (Código: 20020130100051BA), dirigido por Alejandra Birgin (IICE-UBA).

[19] Algunas de estas políticas para mencionar a modo de ejemplo son la *Asignación Universal por Hijo* (AUH), el programa *Progresar* de ayuda económica para jóvenes argentinos que desean terminar sus estudios secundarios, terciarios o universitarios en establecimiento estatales, *Conectar Igualdad* como un programa de inclusión digital de alcance federal que distribuyó netbooks entre los alumnos y docentes de educación secundaria de escuela pública, educación especial e ISFD de todo el país (conjuntamente con una política de capacitación docente virtual y presencial), entre otros programas de ayuda económica.

universidades más tradicionales. Además, el componente territorial cobra un rol fundamental como mencionamos, ya que estas nuevas universidades se acercan a los sectores populares, permitiendo que jóvenes y adultos conformen la primera generación en su familia en acceder al nivel superior y atravesar la "experiencia" universitaria, transformando sus subjetividades y promoviendo la "autoafirmación" de su identidad (Mónaco y Herrera, 2015). Desarrollaremos en los siguientes apartados cada uno de los elementos mencionados en nuestra hipótesis de trabajo.

2.3.2. La educación superior y el subsistema de formación docente

Desde las últimas décadas, la Educación Superior es regulada por la Ley de Educación Superior (Nº 24.521, año 1995) –en adelante LES–, junto a la LEN, que estableció la regulación del sistema de formación docente (Art. 78) e instituyó la obligatoriedad de la educación media.

En el 2005 con la sanción de la Ley de Financiamiento Educativo (Nº 23.075) y en el 2006 con la LEN, se produce una reconfiguración del sistema educativo argentino, donde los Estados Nacional y Provinciales se comprometen a garantizar la educación como un derecho, asegurando la inclusión, la igualdad y la calidad. A través de la LEN, que derogó a la LFE, se intenta revertir las políticas implementadas en la reforma de los '90 (Piovani, 2013). En este mismo sentido, en el año 2015 se incorporaron ciertas garantías sobre el derecho a la educación superior a través de una modificación en la LES (Art. 50), como el ingreso irrestricto a las universidades públicas con la prohibición del cobro de aranceles y la mercantilización de la educación.

Dentro de estas reformas, en el 2005, el Consejo Federal de Educación, a través de la Comisión de Formación Docente, y reconociendo la fragmentación y complejidad del sistema de formación inicial, propone la creación del Instituto Nacional de Formación Docente –en adelante INFD–, conformado en el marco de la LEN:

> organismo nacional desconcentrado, con la función primaria de direccionar, planificar, desarrollar e impulsar las políticas para el sistema superior de formación docente inicial y continua y en respuesta al requerimiento social de políticas específicas y sostenidas para la formación de docentes en nuestro país. La creación del INFD marca el inicio de un proceso de dinamización, desarrollo y jerarquización de la formación docente en la Argentina (Piovani, 2013, p. 224).

Frente a la fragmentación existente, una de las medias que llevó adelante el INFD fue el la creación del Registro Federal de Instituciones y Ofertas de Formación Docente bajo su control (Res. N°484/08, Res. CFE N°16/07), lo que permitió tener un panorama más preciso de todas las carreras de formación docente existentes en el país, junto a la reforma curricular[20] que desde el año 2009 se propuso unificar los planes de estudio y darle validez nacional a los títulos acordados con el CFE. Paralelamente, el aumento de la matrícula en los ISFD y la creación de estas instituciones por parte del Estado, democratizaron el acceso a la educación superior, sobre todo en aquellas jurisdicciones donde solamente el Estado posee ISFD, no existiendo la oferta privada. Otro elemento importante es la ampliación en la oferta de carreras, fundamentalmente en el área de exactas (Delamer, 2015). De este modo,

> la reconstrucción del sistema formador docente tiene como propósito comenzar a rever la tendencia a la fragmentación institucional, la pérdida de recursos y la heterogeneidad en la formación docente en las provincias en todos sus indicadores (contenidos curriculares, horas de cursada, concentración y superposición de carreras, vacancia de otras, etc.). (Delamer, 2015, p. 5).

Con este diagnóstico de situación, el Estado Nacional se propuso regular la formación docente a través del Consejo Federal de Educación –en adelante CFE– y el INFD. Este último garantiza a través del Plan Nacional de Formación Docente 2007-2010 (Res. CFE Nº23/07) y los Lineamientos Curriculares Nacionales (Res. CFE N° 24/07), la existencia de una currícula común entre las jurisdicciones, cuyos títulos tienen validez nacional, bajo la regulación del CFE, según estipula la LEN (Art. 73, 76 y 78). Entre estos acuerdos, se especifica que la currícula debe contemplar tres campos de formación: el general (formación pedagógica), el específico (disciplinar) y las prácticas docentes, siendo estas últimas transversales a toda la formación (Marzoa, Rodríguez y Schoo, 2011). Por su parte, la LES estipula que las universidades deben ofrecen carreras de formación docente para distintos niveles del sistema educativo "respetando los contenidos curriculares básicos" establecidos (Art. 43, inciso A, Documento A-11, III.5) (Campoli, 2004, p. 23).

Precisamente el INFD intenta mejorar la articulación entre los subsistemas de formación, a través de "la asistencia y asesoramiento de un Consejo Consultivo integrado por representantes

[20] Conforme estos cambios introducidos por la LEN y el INFD, las carreras de formación docente de todos los niveles pasan a tener 4 años o mayor duración. Véase las siguientes resoluciones del Consejo Federal de Educación (CFE): N° 24/07, Nº30/07, Nº74/08).

del Ministerio de Educación, del Consejo Federal de Educación, del Consejo de Universidades, del sector gremial, de la educación de gestión privada y del ámbito académico" (Birgin, 2014, p. 72). En las líneas de acción llevadas a cabo por el INFD puede observarse la complejidad histórica en dicha articulación dada la conformación del nivel superior, y la condición de autonomía de las universidades.

A pesar del avance que implicó esta nueva regulación a nivel nacional, persisten hoy en día las currículas diferenciadas entre las universidades y los Institutos Superiores de Formación Docente –en adelante ISFD–. En parte esto se debe a que "las universidades y los [ISFD] establecen relaciones diversas con los saberes requeridos para el ejercicio de la docencia", siendo que la universidad se caracteriza por la creación del conocimiento disciplinar mientras los ISFD se han relacionado históricamente con la "transmisión de saberes pedagógicos-didácticos" (Birgin, 2014, p. 59-60).

En este contexto, son múltiples las reformas y las líneas de acción que se han llevado a cabo desde la implementación de la LEN y la creación del INFD. Por un lado, la LEN establece la formación post inicial como derecho y obligación para los docentes argentinos, garantizando la gratuidad de la oferta estatal (Art. 67) (Birgin, 2014). Por otro lado, también desde el primer Plan Nacional de Formación Docente, iniciado en 2007 por el INFD (Res. CFE 30/07), se realiza un acompañamiento a los docentes noveles en sus primeras inserciones laborales, a través de distintos dispositivos. "Esta línea parte de la premisa de que en los primeros desempeños profesionales tiene lugar un proceso particular de construcción de la identidad docente que se diferencia de las experiencias transitadas en la formación inicial" (Birgin, 2014, p. 93). Estas políticas recientes marcan una visión superadora de la concepción "instrumental" o "remedial" de la FDC de los ´90 (Alliaud, 2014). El programa nacional de formación permanente *Nuestra Escuela* (Res. CFE 201/13), coordinado por el INFD, se encuentra también en esta línea.

Resaltemos que estas políticas focalizadas en los nuevos docentes, como ya mencionamos, se erigen en el contexto del proceso de expansión de la educación del nivel medio y superior en Argentina –y en la región–, desde la segunda mitad del siglo XX (Buchbinder, 2005), con la consiguiente modificación en ambos niveles producto de la diversificación de la

matrícula (Birgin, 2014)[21]. Las posibilidades de acceso y la gratuidad de la educación superior en nuestro país, son rasgos a resaltar en el contexto latinoamericano.

Recientemente se dio a conocer desde la nueva gestión de la cartera educativa el *Plan Estratégico Nacional 2016-2021 "Argentina enseña y aprende* (Res. CFE 185/16)*"*. Allí se prevé la "implementación de políticas y estrategias de acompañamiento para mejorar el ingreso, la permanencia, los aprendizajes y el egreso de estudiantes de formación docente" (MEyD, 2016b, p. 16). Asimismo, se menciona la "creación de nuevas instancias de formación especializada para los/as docentes en ejercicio, incluyendo la supervisión/inspección y la dirección de escuelas, el acompañamiento de docentes nóveles" (MEyD, 2016b, p. 16). En el nuevo *Plan Nacional de Formación docente 2016-2021* (Res. CFE 186/16) también se proponen "diseñar dispositivos de acompañamiento" (MEyD, 2016a, p. 7) para los estudiantes de la carrera docentes (como un sistema de tutorías sumado a un sistema de becas económica), en relación a la preocupación con la baja matrícula de espirantes a la docencia. Hasta aquí, son todos elementos presentes en los planes anteriores. La diferencia en este nuevo plan, es en la necesidad de incorporar una "evaluación diagnóstica integral muestral de los estudiantes y censal de los egresados de la formación docente […] para generar y optimizar dispositivos de mejora de la formación inicial y de acompañamiento a los docentes nóveles" (MEyD, 2016a: 9). Retomaremos estas políticas recientes en el Capítulo 3 desde la construcción de la agenda de gobierno.

2.4. Conclusiones

Lo analizado en los primeros dos apartados de este Capítulo pone en evidencia que la escuela secundaria, a pesar de las distintas reformas a las que ha asistido en los últimos 100 años, ha mantenido el "formato escolar" (Southwell, 2011) que la originó como formadora de la élite nacional. Tras la masificación y la obligatoriedad de la escuela secundaria, y su consecuente incorporación de nuevos públicos, esta dificultad para adecuarse generó la fragmentación de la oferta y la aparición de circuitos diferenciados. Del mismo modo, el subsistema formador

[21] "Los datos cuantitativos muestran un crecimiento sostenido de la tasa bruta de escolarización universitaria y de Educación Superior en la última década. Argentina era en 2010 el país con más alta Tasa Bruta de Matrícula en el nivel superior (68%), luego de Cuba y Venezuela, según la UNESCO (2012) […] Vale marcar que en el 2010 la oferta de formación docente en el nivel superior incluye 3465 propuestas, de las cuales 460 son universitarias" (Birgin, 2014, p. 68).

argentino introdujo la titulación como elemento fundante para el ejercicio de la docencia, aunque mantuvo ciertas características de la heterogeneidad y la fragmentación desde los inicios a través de su conformación bifronte, ya que con distintas improntas y reformas permanece la característica de doble circuito de formación, las Universidades y Institutos Superiores de Formación Docente (Birgin, 2014).

En el tercer apartado, trabajamos la reconfiguración de la escena educativa y del subsistema formador a partir de la obligatoriedad de la educación media, la masificación del nivel superior (Ezcurra, 2011a) y la incorporación de nuevos sectores anteriormente relegados de este nivel educativo (Birgin y Charovsky, 2013). Sin embargo, como analizamos, esta ampliación de derechos implica a su vez la persistencia de desigualdades, generando un período de "tendencias contrapuestas" (Kessler, 2014), ya que, ante la ampliación de la cobertura educativa, la desigualdad de oportunidades en el sistema persisten, mientras cambiaron las exigencias hacia la función social que cumplía la escuela. En ese sentido, revisitamos las teorías de circuitos (Braslavsky, 1985), fragmentación educativa (Tiramonti, 2008), segregación (Veleda, 2012), y concluimos que asistimos actualmente a un "campo educativo fragmentado" (Tiramonti, 2008).

En ese contexto consideramos aquí que se produjo un corrimiento de esta fragmentación hacia el subsistema formador generando la reconfiguración mencionada, donde la apertura en el acceso al derecho a la educación superior (Rinesi, 2015) también generó "circuitos" diferenciados de formación (Birgin, 2014), con la complejidad que implica regular a las universidades con su tradición autónoma (Chiroleu, 2012), junto a los ISFD y su trayectoria de institución formadora de docentes en el país. Ante este panorama sería deseable la continuidad de políticas que igualen e integren el sistema formador considerando los localismos (Tenti Fanfani, 2010). Del mismo modo, la masificación y creación de nuevas universidades que permitieron el acceso a la educación superior de los sectores anteriormente relegados, permitieron que jóvenes de primera generación en acceder a este nivel pasen por la "experiencia" universitaria en instituciones que desarrollan una política de acompañamiento más cercana hacia estos estudiantes a diferencia de lo que ocurre en las universidades más tradicionales de nuestro país (Mónaco y Herrera, 2015).

En la revisión de la normativa de los últimos años, se observa una preocupación por resolver estas complejidades de la educación superior y el subsistema formador, a través de las líneas de acción del INFD, aunque las tradiciones propias de las instituciones, como lo son las

universidades y los ISFD, dificultan muchas veces la implementación de las políticas públicas, del mismo modo que la dinámica de la institución escolar obstaculiza la implementación de las políticas de acompañamiento a los noveles mencionadas. Será tema de futuras investigaciones los cambios recientes en la gestión educativa y las nuevas políticas enunciadas para el nivel recientemente, que retomaremos en el Capítulo 3 desde el análisis de las agendas pública y gubernamental.

CAPÍTULO 3

Debates y definiciones conceptuales sobre los profesores principiantes. Formación docente y mercado laboral en el contexto de los cambios recientes de la escuela secundaria (2006-2016)

En el primer apartado del capítulo se analiza la agenda pública en relación a la formación docente de los principiantes a partir de una breve reconstrucción de las tendencias en América Latina y Argentina en la última década. En el segundo apartado, se problematizan las definiciones de docente novel con el objetivo de redefinir los alcances de la conceptualización de los profesores principiantes. El tercer apartado aborda las "reglas del juego" del mercado laboral docente en la actualidad. Por último, presentamos las particularidades de este mercado para el caso bajo estudio, la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA), especificando los cambios introducidos por la reforma de la Nueva Escuela Secundaria (NES).

3.1. La formación docente y la problemática de los principiantes. Panorama desde la agenda pública

3.1.1. Aproximaciones conceptuales a la agenda pública

Desde la perspectiva de Birkland (2015), la política pública es una "declaración del gobierno" de aquello que pretende hacer o no frente a un problema público. Precisamente, aquello que decide no hacer se denomina "política implícita". Aquí es interesante que aquello sobre lo que no se legisla, no puede considerarse un tema de derecho para la población. En este sentido, para el caso de los principiantes, la legislación reciente en Argentina y la región implican un avance en el campo de la política pública. Sin embargo, como veremos en el apartado siguiente, luego esta legislación requiere en su implementación dispositivos concretos en las instituciones de formación y escolares que garanticen que estas políticas sean llevadas a la práctica con un efectivo acompañamiento de los docentes.

En la misma línea, Birkland resalta la complejidad del "proceso regulatorio" de la normativa y de garantizar la homogeneidad de los resultados al implementarla. Podemos pensar aquí en la dificultad aún mayor que implica la descentralización del sistema educativo argentino para su implementación. Del mismo modo, el autor nos invita a pensar en la falsa neutralidad ante la toma de decisión de las políticas públicas. El problema, su definición y quienes participan

en ella no son neutrales, por tanto tampoco lo serán las soluciones encontradas. Asimismo, el autor muestra la necesidad de contextualizar los problemas y las políticas públicas. Cada una es hija y heredera de su época, como demuestran las políticas de formación docente de la última década en Argentina y la región, debatidas y promulgadas en un clima de cuestionamiento de las políticas neoliberales de la década de los '90. Este proceso por el cual los problemas ingresan a la agenda no es estático, sino que implica un campo de lucha donde intervienen diferentes actores sociales. No todo es un problema en cualquier momento y en cualquier sociedad, por tanto para que se constituya como problema tiene que haber una preocupación social al respecto, y esto depende también de la capacidad de persuasión de los actores para convertirlo en problema y llevarlo al ámbito público. En el caso que nos convoca, los gremios docentes, por ejemplo cumplieron un rol central en la disputa para la legislación de la última década (Gentili, Suárez, Stubrin y Guindín, 2004).

De este modo, los aportes de Birkland nos permiten repensar la manera en que los últimos gobiernos han legislado sobre la formación docente en América Latina y Argentina. La problemática de los principiantes ha estado presente en las últimas décadas en la región, sin embargo frente a un mismo problema, los sucesivos gobiernos han encontrado distintas soluciones y han implementado políticas con sesgos muy distintos, por ejemplo comparando los '90 y la última década, como analizaremos en el apartado siguiente. En este sentido, los aportes de Budge (1993) nos permiten comprender que un tópico se transforma en un problema de la agenda de un partido político, y posteriormente del gobierno, según el interés del partido en establecer este tema dentro de su agenda, y la manera que éstos "manipulan" los problemas según su interés. Al mismo tiempo, la "no decisión" sobre incluir un tema en la agenda de gobierno también refleja una decisión política (Chiroleu, 2012).

Coincidimos entonces en que la formación de la agenda es "el proceso a través del cual ciertos problemas o cuestiones llegan a llamar la atención seria y activa del gobierno como posibles asuntos de política pública" (Elder y Cobb, 1993, p. 77). De igual modo, "el ingreso de un tema en la agenda de gobierno […] revela tanto las prioridades del gobierno y la voluntad política de ofrecer respuestas a un problemas […] como la capacidad de los sectores involucrados para incidir en los reconocimientos como tal." (Chiroleau, 2012, p. 16). Dependiendo del clima de época, los problemas se definen en base a la "concepción de la realidad" de ese período. En la

conformación de la agenda no solo la selección de los problemas es importante, sino su definición, ya que es determinante en la formulación de la política pública y delimitación de soluciones posibles. Asimismo, las políticas están en permanentemente revisión, éstas reciben la influencia del entorno en el que se desarrollan y a la vez modifican los espacios donde se implementan (Chiroleu, 2012).

Entendemos que la problemática de los principiantes no forma parte del "interés público" para conformar la "agenda sistemática" y convertirse en una preocupación de la comunidad (Elder y Cobb, 1993). Sin embargo, la temática ha ingresado con mayor presencia en la "agenda gubernamental" en la última década. Producto de ello se elaboró normativa en busca de dar posibles soluciones al problema, integrando la agenda pública con mayor fuerza en la última década, como un período de "ventana política" (Elder y Cobb, 1993) que implicó una reforma del sistema educativo y formador argentino a partir del 2006 con la LEN y la creación del INFD, incluyendo distintas problemáticas de la formación docente, entre ellas, los principiantes, como mencionamos en el aparatado anterior.

Por otro lado, siguiendo la definición del "ciclo de atención a los asuntos públicos" de Downs (1993), la problemática docente en general, y particularmente los que se inician en la profesión (perfiles, formación y desempeño), suelen estar presentes en los medios a comienzos del ciclo lectivo o en momentos de conflicto salarial, pero en general permanecen en estado de "latencia", al igual que plantea (Chiroleu, 2012). Aquí podríamos pensar que el tema de los principiantes en general se anexa, como plantea el autor, a nuevo problemas que llaman la atención del público ligado al tema educativo, logrando ingresar de ese modo al ciclo de atención. Podríamos decir que la problemática de los principiantes no posee el condimento "emocionante" por sí mismo, que transforma la noticia en un "espectáculo" ni para captar la atención permanente del público, pero logra ingresar como tema junto a otros conflictos (como por ejemplo las reivindicaciones gremiales por salario, condiciones laborales, etc.).

3.1.2. La formación docente puesta en cuestión. Debates y diagnósticos

En la última década, los principales Estados de América Latina se encuentran discutiendo las reformas de sus sistemas educativos. Dentro de este debate, la formación docente ocupa un lugar central. Para el caso argentino, luego de la crisis económica y social del año 2001, se

produce una renovación de la agenda de la formación inicial y continua, con políticas de alcance nacional:

> Este viraje coincidió con movimientos desarrollados por otros países en el mismo sentido como Brasil, Venezuela, Bolivia, Ecuador, Uruguay, Paraguay y los avances en la integración regional latinoamericana, expresados en la consolidación del MERCOSUR y la creación de la UNASUR, que dieron cuenta del modo en que América Latina se pensó políticamente desde un lugar alternativo al neoliberalismo. (Birgin, 2014, p. 57).

A nivel internacional y también en nuestra región, las principales preocupaciones giran en torno a captar a "los buenos estudiantes" para la carrera docente, asegurar una formación inicial de calidad, y retener a los mejores docentes en ejercicio con una buena oferta de formación continua, una remuneración atractiva y mejores condiciones laborales (García-Huidondro, 2011). Resaltemos que los debates sobre estas políticas suelen estar inspirados en diagnósticos y recomendaciones de los Organismos Internacionales y ligadas al financiamiento externo, lo que limita el debate y las particularidades que podría tomar en la región. Ejemplo de ello lo constituyen las *Metas Educativas 2021* (OEI, 2010), que surgen en el año 2008, tras el acuerdo de los ministros de Educación iberoamericanos y en el contexto de los bicentenarios de los países de la región. Allí se definen diez metas generales. La octava meta justamente se propone favorecer la "capacitación continua" y el desarrollo de la carrera docente, y menciona la necesidad de "brindar apoyo a los profesores principiantes" (OEI, 2010, p. 254). Dentro de lo que en este documento se consideran "las metas pendientes" para el Siglo XXI, se observa la relación entre la calidad educativa y la formación docente:

> Si se piensa en la calidad de la educación de un país, es inevitable hacerlo en relación con la calidad de su profesorado. De ahí la prioridad que la gran mayoría de las reformas educativas otorga al fortalecimiento de la profesión docente. Como pone de manifiesto la investigación comparada, los países que logran los mejores resultados en las evaluaciones internacionales cuidan especialmente a su profesorado: seleccionan a los candidatos a la formación docente en el tercio superior de los egresados de la educación secundaria; ofrecen buenos salarios iniciales para hacer de la docencia un profesión atractiva, y presentan múltiples oportunidades de mejora durante la carrera profesional. (Ravela, 2009 citado en OEI, 2010, p. 74).

Como puede observarse, se hace hincapié en la selección de los ingresantes al profesorado y en garantizar mejores condiciones laborales para fortalecer la carrera y hacerla más "atractiva". Asimismo, se propone "elevar el prestigio" del trabajo docente, con una sociedad que valore la labor de los profesores. De ese modo, se propone que la carrera será más atractiva para los postulantes (OEI, 2010, p. 76). Se vislumbra en los argumentos de este documento, el debate por la calidad y la evaluación que impulsan los Organismos Internacionales.

Estos debates ingresan en la agenda pública en un contexto en que los docentes de América Latina vienen sufriendo un "proceso de descalificación y desvalorización" (Feldfeber, 2007), así como un "desprestigio generalizado" y de "desvalorización social" producto, entre otras razones, por los resultados desfavorables en las mediciones internacionales para la región como las prueba PISA (García-Huidondro, 2011, p. 12), lo que incentiva un discurso público que lleva a la falta de "reconocimiento y valor simbólico de la profesión", que en muchos casos desincentiva la elección de los jóvenes por la carrera (Alliaud, 2014a), mientras muchos docentes se auto-perciben como integrantes de hogares pobres (Tenti Fanfani y Steinberg, 2007).

En el contexto de la ampliación de derechos, el proceso mundial de masificación de la educación media y la expansión de la superior durante la segunda mitad del siglo XX (Ezcurra, 2011b), con la consiguiente modificación y diversificación de perfiles en la matrícula (Rinesi, 2015) en Argentina como en otros países de la región, los futuros docentes provienen hoy en muchos casos de sectores sociales considerados "vulnerables" y que constituyen la primera generación de sus familias en acceder al sistema superior. Su ingreso generó un nuevo debate, que en línea con la discusión sobre la desvalorización de la carrera, se relaciona con los déficits que arrastran estos aspirantes desde el nivel medio y por considerarse que eligen la profesión por su fácil acceso e inserción laboral. Para el caso argentino, según distintos relevamientos, ambos elementos suscitan la preocupación de los formadores de los ISFD:

> Paradójicamente, que jóvenes provenientes de sectores populares accedan a carreras de formación docente, lejos de ser un problema, debería valorarse como un logro de los sistemas educativos que han conseguido expandir su cobertura en el nivel medio. El problema es que, en nuestros países, esto se ha hecho en sistemas fragmentados, con círculos de calidad diversa, donde la obtención del diploma de estudios secundarios no garantiza competencias homólogas. (Pogré, 2004, p. 127-128).

El nivel socioeconómico y el capital cultural que portan estos nuevos sujetos que ingresan a la docencia, es una preocupación que aparece en los diagnósticos de los Organismos Internacionales, proponiendo "revertir la tendencia que sólo haya postulantes de bajo nivel cultural e ingresos y en su mayoría mujeres [y] lograr que la elección de la profesión docente sea la primera opción de carrera" (Vaillant, 2013, p. 54). Para ello, las recomendaciones de estos Organismos giran en torno a mejorar las condiciones laborales y devolverle a la profesión el prestigio social de antaño.

Desde otra perspectiva, recientemente el Programa de Apoyo al Sector Educativo del MERCOSUR (PASEM), elaboró cuatro informes sobre las políticas de formación docente de las últimas décadas en la región. Allí se observa la diversidad y complejidad de la formación docente inicial y continua en el MERCOSUR. Además, cada país porta distintas tradiciones en su formación. "Estos aspectos plantean desafíos a la hora de pensar la construcción de lo regional desde las políticas de formación docente" (Birgin, 2014, p. 16). En términos generales, allí se observa que existe una preocupación en la región por el acompañamiento en las primeras experiencias laborales: "Con modalidades diversas, la cuestión del acompañamiento a docentes noveles tiene una presencia novedosa y creciente en tres de los países del Mercosur (desde 2010 en Uruguay, desde 2009 en Brasil, desde 2006 en Argentina)" (Birgin, 2014, p. 31). Aquí es central que las políticas en estos países logren la articulación entre las instituciones formadoras y las escuelas. A este respecto, en las *Metas Educativas 2021* cada Estado se compromete a traducir las preocupaciones evaluadas en políticas concretas de la agenda pública. Para el caso argentino, esta implementación se ha llevado a cabo lentamente y con dificultades, dada la complejidad del "proceso regulatorio" de la legislación, al decir de Birkland (2015), y dada la característica de descentralización del sistema educativo argentino.

Retomando las categorías de Elder y Cobb (1993), podríamos decir que en la Argentina se abrió un período de "ventana política" que se inicia con los dos planes nacionales de formación docente (2007-2010 y 2012-2016) junto al programa nacional de formación permanente Nuestra Escuela que mencionamos anteriormente, con el acompañamiento a los docentes que se inician y a los estudiantes de profesorado (Birgin, 2014) con una visión superadora de la concepción remedial de la reforma de los '90 (Alliaud, 2014a). Podríamos decir a modo de hipótesis que esta situación se modifica ante la nueva gestión de gobierno con el *Plan Estratégico Nacional 2016-2021* y el *Plan Nacional de Formación docente 2016-2021,* ya que la perspectiva con la que se busca acompañar a los principiantes posee otra impronta (MEyD, 2016a).

Si bien es muy incipiente, desde los aportes de Birkland (2015) podríamos decir que en las políticas recientes cambió la definición del problema público, aunque la problemática de los noveles se mantiene presente en la agenda. Desde comienzo del siglo XXI, el tópico se sostiene como preocupación (Budge, 1993), pero consideramos que la construcción de éste en términos de lo planteado por Elder y Cobb (1993) es distinto, ya que la "agenda gubernamental" actual está

inspirada en otra concepción de la formación docente. Desde la perspectiva de los autores, la problemática de los principiantes en la agenda del nuevo gobierno se encuentra aún en una "fase de la enunciación", será tarea de futuras infestaciones analizar su implementación e impronta.

Sin dudas, las modificaciones en la regulación de la carrera docente y el rol del Estado se encuentran en la agenda política de los países la región y de los sindicatos docentes hace varias décadas, frente al desafío de elevar la calidad y equidad que promulgan los Organismos Internacionales (Gentili *et al*, 2004). Para el caso del MERCOSUR, se observan políticas de alcance nacional y la recuperación del rol del Estado tras las políticas neoliberales de los `90 y que intentan revertir las recetas de los Organismos. Se introdujeron políticas nacionales de desarrollo profesional que conviven con las administraciones locales, a través de distintos organismos estatales, como el INFD en Argentina (Birgin, 2014). Cada una de las instituciones estatales posee sus propias estrategias, dispositivos y planes para incentivar la formación permanente y post inicial, sumado a la oferta del ámbito privado. También aquí se observa en la región una falencia en la articulación entre estas políticas y la formación inicial, así como una gran heterogeneización y fragmentación de la oferta. Asimismo, el grado de control y regulación estatal sobre esta oferta en la región varía (Perazza, 2014). La "carrera por el puntaje" y el mercado de cursos que generaron las políticas neoliberales de los ´90, dificultan la reorganización actual de la oferta de la FDC en la región y la continuidad en el predominio del formato de "cursos aislados" (Pogré, 2004).

La carencia o falencia en la formación de los docentes en servicio y de los aspirantes a la carrera, ha sido un tema recurrente en la región. Precisamente la concepción de la FDC como la clave para saldar estas carencias promovió las propuestas fragmentadas, el credencialismo, y el "acopio de puntaje" (Perazza, 2014). Producto de estas políticas neoloberales, hoy se enfrenta el desafío de la fragmentación y la existencia de "subsistemas de formación docente" con "circuitos de diversa calidad académica". Contrariamente a la homogeneización y masividad del modelo de FDC de los ´90, en la última década se han implementado programas y planes contemplando la heterogeneidad de los docentes, y concibiendo la FDC de forma más integral y articulada, con un rol central del Estado. Tendiente a superar el modelo de cursos aislados, al FDC se pensó mediante trayectos formativos de largo plazo y teniendo en cuenta grupos de docentes específicos

(especializaciones, diplomaturas, maestrías), aunque en muchos casos persiste la falta de articulación entre la formación inicial y la FDC (Alliaud, 2014a).

Esquemáticamente, en el caso de la formación continua en Argentina, podemos decir que en la oferta de formación docente continua es variada, existiendo opciones estatales gratuitas y otras aranceladas. "Las alternativas abarcan un amplio abanico de propuestas generadas por institutos de formación docente privados, universidades privadas y extranjeras, editoriales, instituciones privadas de capacitación y ONG. Se ha extendido la diversidad en la calidad de las propuestas y un conjunto de dinámicas más propias del consumo que de la educación […] El 'mercado' de ofertas de formación continua que se constituyó durante la década del ´90 se expande aún más con el despliegue de las modalidades no presenciales." (Birgin, 2014, p. 87).

Sin embargo, según el relevamiento de la tesis (año 2013-2016), en la CABA no se observa que esta preocupación por los principiantes se haya traducido en una oferta concreta de FDC ni en dispositivos de acompañamiento. Al decir de Birkland (2015), observamos aquí una distancia entre la normativa (la LEN y el Plan de formación Docente) y el "proceso regulatorio" de la misma a nivel jurisdiccional, que se complejiza aún más dado el sistema educativo descentralizado de nuestro país.

3. 2. ¿Qué hay de nuevo con los profesores principiantes del siglo XXI?

3.2.1 Discutiendo(nos) las categorías

La problemática de los noveles se encuentra muy presente en América Latina y en nuestro país en las últimas décadas, y fue abordada por numerosos estudios (cf., por ejemplo, Alliaud, 2004, 2014a, 2017; Alliaud y Antelo, 2009; Serra, Krichesky y Merodo, 2009). Nuestra investigación pretende analizar la relevancia que tiene la fragmentación del subsistema formador para la posterior inserción laboral de estos docentes, así como la variedad de trayectorias y perfiles que surgen en la escena de la reconfiguración, aspectos sobre los que pocos trabajos han indagado. En la presente tesis discutimos con la categoría de noveles y abonamos a la de *principiantes* (Menghini y Negrin, 2015), pretendiendo redefinir sus alcances dando cuenta de la

diversidad de perfiles de los aspirantes a la carrera y los que se inician en la profesión (ya graduados o por graduarse), incluyendo a aquellos jóvenes que provienen de sectores recientemente incluidos al nivel superior (Birgin y Charovsky, 2013), tal como analizamos en Capítulo 2 (apartado 2.3).

Desde la literatura local, se entiende por *docentes noveles* (también denominados *novatos*) a aquellos que se encuentran transitando sus primeras experiencias laborales en el sistema educativo (hasta 5 años de antigüedad) y conforman una variedad de casos entre los que poseen título docente habilitante y los que, aún sin graduarse, ya se incorporaron al mercado laboral (Alliaud, 2004). Estos últimos son denominados por algunos autores como "forasteros" (Charovsky y D'Angelo, 2011), por constituirse como sujetos externos a la lógica del cuerpo docente.

Estos docentes que se inician, se constituyen en "aspirantes" a trabajar en el sistema educativo de nivel medio, y como tales, desconocen muchas de las "reglas del juego" y las regulaciones del mercado laboral docente. En este recorrido, circulan por distintos espacios formativos y de socialización profesional que conforman el campo de la tesis (cursos de formación docente, sala de profesores, Actos Públicos).

Investigaciones en el ámbito nacional abordan específicamente la problemática de los docentes noveles. En los últimos años en nuestro país y en América Latina se extendieron particularmente los trabajos que abordan la temática desde una tradición de investigación biográfica y narrativa extendida en el campo de la educación que busca recuperar las voces y experiencias de los docentes (Porta 2011, 2017). Particularmente se destacan dentro de esta perspectiva los trabajos de Alliaud (2004) quien resalta la importancia que tiene la trayectoria escolar del docente en su formación profesional inicial y en su desempeño laboral. Desde esta perspectiva, es necesario formar a los nóveles privilegiando los "gajes del oficio", la "socialización en competencia", es decir, las "capacidades para la acción" que pueden transmitirles los más "experimentados" a través del acompañamiento.

En este sentido, estudios que sistematizan las experiencias de acompañamiento de maestros y profesores nóveles (política desarrollada por el INFD), apuestan por la superación de

la formación continua concebida como individual y compensatoria de la formación inicial (cf. por ejemplo, Alen, 2009; Alliaud, 2014b).

En nuestra investigación relevamos los aportes bibliográficos de las distintas categorías que refieren a los docentes que se inician en el ejercicio de la profesión. Sin embargo, es necesario problematizar la forma en que se nombra a "los que ingresan" a la carrera docente. Con este propósito, observamos que el concepto de *noveles* se asocia históricamente a los debates de la década del '90 en torno al ejercicio y la profesionalización docente, conjuntamente con las políticas de los Organismos de crédito internacional y sus lineamientos sobre la formación docente en América Latina (Birgin, 2012; Southwell, 2007).

Por otro lado, suele asociarse a estos jóvenes que aspiran a la docencia con una "noción de déficit", definiéndolos desde sus falencias (culturales, sociales, económicas, pedagógicas), es decir, son mirados a través de su distancia con el patrón cultural hegemónico y con bajos rendimientos académicos, elementos ligados a su origen social. Esta posición es fuertemente criticada por Birgin (2013), ya que la autora considera que desde este discurso se "impotentiza la formación", al disponerse de antemano que serán sujetos que no podrán ser "buenos docentes". En el otro extremo, existe en algunas lecturas del campo pedagógico una "celebración ingenua" sobre la llegada al nivel superior de sectores antes relegados, como un modo de revalorizar sus conocimientos. Aquí es necesario pensar estos nuevos docentes en el contexto más general de los saberes socialmente valorados, de manera que la situación con la que ingresan estos jóvenes no reproduzca las desigualdades del sistema y profundice la fragmentación educativa ya existente. Frente a la extensión de la obligatoriedad se nos presenta entonces un nuevo desafío: "si no trabajamos para formar, reconocer y autorizar a los nuevos que van a enseñar, es muy difícil imaginar que la escena formativa sea posible" (Birgin, 2013, p. 7).

Birgin propone, en cambio, trabaja con la categoría de *nuevos sujetos* Particularmente se refiere a aquellos jóvenes docentes que provienen de sectores anteriormente excluidos del nivel superior (Birgin y Charovsky, 2013), reduciendo así la heterogeneidad de quienes accedían a la carrera, eliminando la premisa de la "intercambialidad". Ante la crisis económica argentina a comienzos del siglo XXI, desde la tesis de la autora podríamos plantear que se generan "nuevos procesos de regulación", aunque la profesión conserva las características de salarización y

estabilidad deseables en un contexto de altas tasas de desocupación y de un creciente mercado de precarización laboral tras las políticas neoliberales aplicadas en la región (Birgin, 2000).

Ante la incorporación de estos nuevos sujetos a la formación docentes, en términos de lo que Rockwell (2007) presenta como la cultura magisterial, lo que se cuestiona es la condición social que poseen estos principiantes, junto al capital cultural y simbólico que portan, y que los diferencia principalmente del patrón cultural hegemónico de sus formadores. Esta distancia pareciera justificar el discurso del déficit. En el Capítulo 2 observamos desde una perspectiva histórica que los docentes de principio del siglo XX también provenían de los sectores populares. ¿Qué es lo nuevo entonces? Desde la mirada del déficit la procedencia de estos jóvenes dificulta su formación e impide que sean "buenos docentes". En definitiva, este discurso les niega la capacidad de conformarse como educadores, y los responsabiliza del futuro fracaso de la educación pública.

Retomando entonces los aportes del Capítulo 2, y pensando en clave histórica, las características negativas que se les atribuyen a estos nuevos docentes, se erigen en desmedro de la construcción de un pasado añorado e ilusorio (que no se confirma con la indagación de las fuentes históricas), y que genera en el imaginario social una figura del docente de antaño en tanto que abnegado, formado y con vocación (Tenti Fanfani, 2007). Desde esta construcción discursiva, se enfrenta un pasado glorioso con un presente desesperanzador. Sin embargo, esta imagen construida desde el presente, omite cómo eran vistos aquellos docentes en su tiempo, ya que sus conocimientos y su procedencia tampoco eran positivamente valorados en los comienzos del sistema educativo argentino (Birgin y Pineau, 2015). Desde una perspectiva histórica observamos que

> la construcción de un determinado rol para la tarea de educar tiene, en nuestro país y en la región, una rica historia de debates y de propuestas. Algunas de esas propuestas alcanzaron mayor institucionalización que otras pero todas fueron construyendo una serie de funciones o componentes de un rol que siguen dando vida al presente. Esas funciones consolidaron también una imagen social acerca de qué es un docente, qué debe esperarse de él y cuáles son sus atributos. La docencia -como tarea y como rol social- es una de esas prácticas sociales que se han sedimentado y cuyos puntos de origen, así como las decisiones que contribuyeron a su conformación, se han ido volviendo menos evidentes (Southwell, 2009, p. 170).

Es precisamente ese punto de origen el que olvidado en el discurso que construye esa imagen del docente de antaño que tiene una larga tradición en la historia de la formación docente

argentina y porta sentidos arraigados en la trama social y escolar (Tenti Fanfani, 2008). Discurso que además construyó una determinada imagen social y política del educador (Southwell, 2009), como ya planteamos desde la impronta de la Escuela Normal argentina (Pineau, 2012), que conformó un cuerpo de docentes homogéneo e intercambiable como agentes y funcionarios del Estado cuyo rol poseía un "carácter mítico, militante y misional" (Puiggrós, 2012, p. 95). Bajo ese mandato, buscó homogeneizar a todo el cuerpo docente, suavizando las diferencias de origen social.

Si bien rastreamos aquí las distintas conceptualizaciones que refieren a quienes se inician en la profesión, optamos en esta tesis por la categoría de profesores principiantes porque nos permite abordar la problemática de los "que ingresan" o "los que aspiran" a la docencia desde las condiciones socioculturales de los sujetos, y el proceso histórico por el que los docentes se van transformando en el contexto de las políticas educativas del siglo XXI en la región (Birgin, 2014). En la misma línea, trabajamos en torno a la categoría de *futuros docentes* –quienes aún se encuentran estudiando el profesorado pero ya trabajan, como los "forasteros"– (Charovsky y D´Angelo, 2011). Ambas categorías, nos permiten ampliar el enfoque para nuestro problema de investigación, sin adscribir a concepciones que limitan los alcances de la formación y el desempeño de estos docentes.

Teniendo presentes estos debates nos preguntamos, ¿quiénes son los docentes principiantes hoy? ¿Qué se discute en torno a ellos? ¿Cuáles son sus características en base al contexto actual de la reconfiguración en la que se insertan? En los términos de Rockwell, ¿podríamos hablar de una nueva "cultura magisterial" del siglo XXI? De ser así, esta nueva cultura conviviría con la del siglo pasado pero que aún persiste en la forma escolar y en los profesores más experimentados. Dicho en otros términos, "en ningún momento de la historia escolar ha existido un magisterio homogéneo, portador de una única "cultura magisterial" (Rockwell, 2011, p. 439). ¿No es acaso el origen social de los principiantes, el mismo que el de los primeros maestros argentinos? ¿Qué hay de nuevo entonces con estos nuevos docentes? Para dar respuesta a estas preguntas, en el siguiente apartado recorreremos los principales aportes sobre esta temática desde la literatura nacional e internacional.

3.2.2. Debates sobre el perfil de los principiantes

Desde la literatura internacional[22], existe un amplio abanico de investigaciones que en el siglo XXI abordan la misma problemática desde distintas denominaciones. La categoría de principiantes ha sido frecuentemente utilizada como sinónimos de nuevos -*new teachers, nouveau professeurs/enseignants*- (Cornbleth, 2008; Lytle, 2001; Cherubini, 2009; Smagorinsky, Cook, Moore, Jackson, and Fry, 2004; Small, 2009; Baumard, 2009; Rayou, & van Zanten, 2004), noveles o novatos (Périer, 2014; Freitas y Nunes, 2017).

Las investigaciones consultadas, radicadas en países con distintos sistemas educativos (como Canadá, EE.UU., España, Francia, y en América Latina), acuerdan en que la inserción laboral de los profesores principiantes (*professor iniciante, new/novice teachers*) implica un gran desafío en la vida profesional, un "choque" con la realidad del aula (término que retoman del autor holandés Simon Veenman). Esta realidad genera incertidumbre y angustia, junto a los dilemas sobre la profesión (Freitas y Nunes, 2017), la pérdida de entusiasmo inicial (Small, 2009), el "desencanto" (Villanueva Gutiérrez, 2010), al distanciarse el ideario de la práctica docente con la realidad del aula (Cherubini, 2009). Por esta razón, las investigaciones consultadas muestran la importancia del rol de los colegas y los docentes más experimentados (*professeurs chevronnés*) en estos primeros pasos de los principiantes (Small, 2009; Hoff, 2010). Del mismo modo, expresan la dificultad de la inserción en la búsqueda de la autonomía como profesionales de la educación, en el camino de enseñar y aprender a enseñar al mismo tiempo, ya que "los primeros años de docencia no sólo representan un momento de aprendizaje del 'oficio' de la enseñanza, especialmente en contacto con los alumnos en las clases. Significan también un momento de socialización profesional" (Marcelo, 2012, p. 212). Finalmente, los estudios exponen la preocupación de formar a los futuros profesores (*teacher-candidates/further teachers*,

[22] Deseamos aclarar que el relevamiento de las investigaciones próximas a nuestro campo de estudio se realizó en el marco de dos estancias de investigación. La primera, en el año 2016, en la Universidad París VIII Saint-Denis (París, Francia). Esta estadía se realizó en el marco del Programas de Cooperación Bilateral ECOS – FONCYT (Código A14H03), cofinanciado por Francia y Argentina, dirigido por Myriam Southwell (FLACSO Argentina) y Rochex Jean Yves (Universidad París VIII Saint-Denis), titulado "Las nuevas políticas educativas, los dispositivos pedagógicos y la formación de docentes entre la diversidad, la diferenciación y el universalismo. Nuevos dilemas para el estudio de las desigualdades escolares. Enfoque comparativo entre Francia y Argentina". La segunda, en el año 2017, en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), con sede en el Postgrado de Pedagogía, y otorgada por el Programa de Movilidad Universitaria de la Red de Macrouniversidades de América Latina y el Caribe (Programa de Postgrado VIII Convocatoria 2016), bajo la tutela de Ana María Salmerón Castro (FFyL-UNAM) y el acompañamiento de Inés Dussel (DIE).

aspirants enseignants) y la necesidad del acompañamiento en el trayecto de las residencias o prácticas pedagógicas (*stagiaires*) (Cherubini, 2009; Rafael Ballesteros y Aguilera Moreno, 2016), y en la inserción de sus primeros puestos de trabajo (Freitas y Nunes, 2017), así como la falta de recibimiento por parte de la institución escolar (Small, 2009). Dado este diagnóstico de situación, la bibliografía relevada muestra los distintos intentos por implementar políticas públicas y programas para acompañar esta inserción inicial (Small, 2009).

Nos interesa particularmente el relevamiento de investigaciones recientes del campo de la pedagogía francesa, dada la impronta que éstas tienen en nuestro país y específicamente en el campo de la formación docente. Investigaciones afines denominan nuevos profesores (*nouveau professeurs, néos-titulers, novices)* o debutantes (*débutans)* a aquellos profesores jóvenes (hasta 30 años de edad) con hasta 5 años de antigüedad que se inician en el oficio docente en el contexto de la masificación y la obligatoriedad del nivel medio que mencionamos en el apartado anterior (Rayou & van Zanten, 2004). Esta condición los posiciona en una cercanía generacional con los alumnos, los "nuevos públicos" (*nouveaux publics*), que poseen otro capital cultural y cuyas familias tienen otros códigos (Lecomte, 2010). Mayoritariamente sus primeros puestos de trabajos[23] se dan en el contexto de una escuela secundaria a partir de la democratización en el acceso al nivel, en particular en Francia, van a trabajar a los colegios de sectores populares (la denominada Zona de Educación Prioritaria –ZEP–), lo que los enfrenta con "cursos difíciles" ya desde el comienzo de su carrera profesional (Périer, 2014).

Estos profesores se incorporan entonces a la carrera docente en un momento particular donde los lugares de trabajo se diversifican y se complejizan, y la profesión atraviesa un proceso de mutación (Périrer, 2014). Particularmente interesante para nuestra investigación, resulta lo que algunos autores denominan "rito de pasaje" (*rite de passage*) a estas primeras inserciones en el aula, en la transformación que implica pasar de ser estudiante de la carrera docente y practicante, a ser el profesor frente al curso (Périrer, 2014; Hoff, 2010), del mismo modo que planteamos en el Capítulo 1 desde la perspectiva de Turner (1964). Otros autores plantean este pasaje de la

[23] El sistema de formación docente francés actualmente implica un sistema de formación (en la universidad) y prácticas en las aulas (*stangier*) intercaladas, acompañadas por un docente en sus clases que cumple el rol de "consejero pedagógico". Finalizado un año de prácticas, concluye la formación inicial y realizan un examen que según los resultados obtenidos deviene en una "afectación" que tiene carácter nacional y delimita los colegios a los que fueron asignados. También en relación a su formación continua, asisten a un proceso de masterización, por el que los docentes se siguen formando en la universidad para obtener mejores condiciones de trabajo (Étienne, Altet, Lessard, Paquay & Perrenoud, 2009).

escuela secundaria a la universidad como otro momento de socialización, con características similares como la soledad en el ingreso y la falta de recibimiento de los que arriban a la institución (Paivandi, 2016). La situación de la inseguridad, esperable para cualquier profesional que se inicia (Hoff, 2010), se ve complejizada aquí dado los "públicos difíciles" al que se enfrentan al insertarse (Rayou & Véran, 2017), que manifiestan la dificultad de posicionarse en su rol y legitimarlo frente a sus primeras clases, observando la falencia en su formación docentes inicial que no los capacita para enseñar a los "alumnos reales" (Rayou & Ria, 2009).

En cuanto al perfil de estos docentes, aunque algunos autores marcan una cierta dispersión y el acceso de sectores que buscan en la profesión el ascenso social (Guibert, Lazuech, Rimbert, 2008), la mayoría de las investigaciones coinciden en que, a diferencia de lo que ocurre en la tendencia reciente en América Latina y Argentina, el perfil de los nuevos profesores en Francia no pertenece a grupos sociales en ascenso, sino que en su mayoría provienen de familias de educadores y/o familias que han tenido anteriormente acceso al nivel superior y profesionales (Rayou & Van Zanten, 2004; Baumard, 2009; Périer, 2014). La razón radicaría, por un lado, en el capital cultural acumulado y, por el otro, en que la formación para la docencia implica disponer de una cantidad de años para el estudio universitario del que los sectores populares no disponen, aunque valoren mucho la profesión y observan en ella la oportunidad para el ascenso social (Deauvieau, 2005). Asimismo, los que se inician en la profesión desarrollan "nuevos perfiles" producto de la situación con la que se enfrentan en las escuelas y la capacidad de los jóvenes docentes de adaptarse a la escuela de la masificación (Baumard, 2009; Guibert, Lazuech & Rimbert, 2008). Algunos autores plantean incluso que esta mutación en el oficio implica una transformación identitaria en estos nuevos profesores conjuntamente con el cuestionamiento de la función social de la escuela y el desprestigio de la profesión docente (Périer, 2014). Además, la particularidad de estos jóvenes docentes no radica solamente en que atienden a nuevos públicos sino que ellos mismos son producto de la reforma de formación inicial que se dio en Francia con la masterización de la formación (Rayou & Van Zanten, 2004). Sin embargo, a pesar de estas reformas tendientes a la profesionalización del cuerpo docente, se critica la formación inicial, por considerar que ésta no los prepara para ejercer en el contexto heterogéneo de las escuelas. De allí que en estas investigaciones se plantea que los dispositivos o programas de acompañamiento (Lacomte, 2010; Hoff, 2010) se tornan esenciales en las escuelas ZEP para los principiantes, así

como el apoyo de sus colegas (Rayou & Ria, 2009), dado la valoración que ellos hacen de los consejos de sus compañeros docentes y la importancia de la socialización (Hoff, 2010).

Sin embargo, se sostiene que la degradación de la imagen de los docentes junto a la complejidad de las nuevas aulas genera problemas en el reclutamiento, siendo que la heterogeneidad de los alumnos aparece como la primera preocupación entre los nuevos profesores. La desigualdad escolar se acrecienta en este contexto, lo que genera una competencia entre los docentes para ejercer en los "buenos establecimientos", a los que en general no pueden acceder los profesores que se inician en su carrera (Rayou & Van Zanten, 2004). Las investigaciones muestran que en su gran mayoría estos profesores con una sólida formación disciplinar terminan en los barrios populares (Piérer, 2014) con los denominados "cursos basura" (*clases poubelles*) (Baumard, 2009). Debido al origen social de los profesores, en sus primeros años de inserción laboral dan clases en cursos más complejos que en los que ellos fueron alumnos a lo largo de su trayectoria educativa, y además deben desaprender la cultura heredada y apropiarse el código cultural de sus alumnos y familias de los barrios vulnerables para poder desarrollar su trabajo, por lo que algunos autores plantean que estos nueva generación de profesores "reinventaron" su oficio a la luz del ingreso de estos nuevos públicos. Allí radicaría entonces la novedad de estos profesores (Baumard, 2009).

La masificación de la escuela secundaria provoca cambios en la profesión docente ya que en sistemas como el francés, los profesores enfrentan aulas distintas y más complejas para las que fueron formados, al insertarse en una "enseñanza de masas". Sin embargo, estos autores advierten que la crisis del sistema escolar no puede atribuirse al ingreso de estos nuevos públicos, ya que la institución atraviesa una "crisis de valores" producto del incumplimiento de la promesa de la igualdad (Rayou & Van Zanten, 2004)

A los fines de nuestra investigación, interesa particularmente cómo se analiza desde el sistema francés las tres posibles "configuraciones" de las trayectorias de estos nuevos docentes. Conociendo la complejidad de estas aulas, ¿por qué eligen la docencia? En principio, la vocación parece haber "pasado de moda" según plantean los nuevos docentes en las investigaciones relevadas (Rayou & van Zanten, 2004; Baumard, 2009; Périer, 2014; Rayou & Veran, 2017). En su lugar, en primer lugar, hay un fuerte componente de la identificación del rol docente con el Estado, como un espacio de realización personal asociada a obrar para el bien común. En

segundo lugar, la estabilidad y la seguridad del empleo es un elemento que aparece recurrentemente en el contexto de incertidumbre del mundo laboral actual (Périer, 2014), junto a la elección por la disciplina elegida antes que al oficio de la enseñanza en sí mismo (Deauvieau, 2005). Finalmente, muchos docentes consideran que estos nuevos contextos en los que dan clases es una experiencia formativa importante y una manera de probarse así mismos ante el desafío de los nuevos públicos (Rayou & van Zanten, 2004).

Una pregunta que atraviesa transversalmente estas investigaciones es si esta renovación de docentes y sus prácticas pedagógicas pueden transformar la escuela. Las respuestas varían, pero mayoritariamente se plantea que si bien la escuela experimenta un cambio ante el ingreso de los nuevos públicos y la masificación, el ingresos de estos nuevos profesores no es suficiente para que el sistema escolar modifique sus características principales y su función social (Rayou y Van Zanten, 2004; Baumard, 2009).

En la literatura nacional, las investigaciones muestran matices al interior de la propia categoría de principiantes, discutiendo sus alcances y las excepciones dentro del caso argentino, y para la CABA en particular (Menghini y Negrin, 2015). Distintos estudios trabajan en torno a las estrategias de formación continua y desarrollo profesional que ponen en juego estos docentes en los primeros años de su inserción laboral, y los diferencia de los "profesores más experimentados", quienes portan mayor antigüedad en el ejercicio de la profesión (Menghini y Negrin, 2015). Abonamos a esta categoría en lugar de la de "expertos" ya que consideramos que conocer el oficio docente implica una formación y reflexión permanente, siempre inacabada, es decir, no existe una "trayectoria lineal de novato a experto, lo que nos encontramos es que hoy el punto de llegada también es móvil, en construcción" (Serra, 2015, p. 51). Inclusive se cuestionan la categoría de principiantes en tiempos de "mutación institucional" de la escuela secundaria por la obligatoriedad y el ingreso de las nuevas tecnologías, que también pondría en una posición de "principiante" a los más antiguos, aunque la experiencia y la antigüedad sean elementos muy valorados, pero no por eso la "inexperiencia" de los que se inician necesariamente es la causa de los problemas que éstos atraviesan en la escuela (Serra, 2015). Otros autores plantean la idea del "devenir" en profesor, el "estar haciéndose", en el sentido de un proceso que no tiene un fin definitivo (Aiello y Fernández Coria, 2015). El hecho de estar iniciándose, por sobre la la cuestión etaria, es la que le da a estos docentes la condición de "*disponibilidad*, una búsqueda de

explicaciones, una solicitud de ayuda, una apertura a la reflexión" (Negrin y Arias, 2015, p. 235, el subrayado es original).

Del mismo modo, no coincidimos con las posturas que delimitan las categorías por la edad, oponiendo a los docentes "jóvenes" y los "viejos", ya que consideramos que limita el abanico de profesores principiantes que ingresan a la docencia como una segunda opción profesional, por lo que no ayuda a visibilizar el complejo panorama que encontramos en las escuelas. Consideramos que el componente generacional es importante, en tanto el desencuentro entre generaciones" es un problema clásico en el campo educativo (Southwell, 2012), y en este caso en particular se observa la cercanía que estos jóvenes docentes que puede generar con los alumnos. Sin embargo, no el único, ya que "el tiempo no equivale a experiencia [y] la mera actividad no representa experiencia" (Serra, 2015, p. 50). Como analizaremos en el capítulo siguiente, la edad del docente no da cuenta por sí sola de las trayectorias formativa, ni su inserción profesional, ni de las características que portan los principiantes.

Las investigaciones de campo en escuelas secundarias relevadas (en el Conurbano Bonaerense) muestran que muchos principiantes comienzan a trabajar antes de recibirse (Charovsky y D'Angelo, 2011), en un mínimo en 4 escuelas diferentes (Aiello y Menghini, 2015), en coincidencia con los datos censales (DINIECE, 2007), y que manifiestan la necesidad del acompañamiento para adentrarse en las reglas del juego del mercado laboral, en el ingreso a la institución y al aula, y en las ofertas de formación (Aiello y Fernández Coria, 2015). Particularmente, algunas investigaciones señalan que las escuelas secundarias no cuentan con estrategias para "recibir, contener y orientar" a los docentes que ingresan al establecimiento, lo que genera un sentimiento de ansiedad, soledad e incertidumbre en los profesores que se inician (Diaz y Menghini, 20015; Serra, 2009 y 2015; Alliaud, 2004), y demuestra que los principiantes son "invisivilizados" en las escuelas, ya que muchas veces ni los directivos saben que los son (Menghini, 2015), a excepción de ciertas escuelas privadas donde la preocupación por recibirlos está más presente (dependiendo del proyecto institucional) (Díaz y Meghini, 2015), y donde se busca forjar otra "identidad profesional" para los profesores de fidelidad con la institución (Aiello y Menghini, 2015), aunque también encuentran condiciones de trabajo y mayores presiones a las de las escuelas estatales (Charovsky y D'Angelo, 2011). Otros estudios destacan los obstáculos que atraviesan estos docentes al insertarse laborablemente (Serra, 2009), con las particularidades

de la regulación del sistema de ingreso a la docencia que analizamos en el Capítulo 2, para las escuelas de gestión estatal atravesando la instancia de Acto Público (Rodríguez, 2015) y los mecanismos de ingreso en las escuelas de gestión privadas. Estudios de campo muestran que, tanto en escuelas de gestión estatal como en las privadas, "la entrada al mundo laboral se produce, en general, en tramos cortos, en diferentes contextos y culturas institucionales, con distintas materas y años a cargo […] lo cual le atribuye al período inicial una cierta dosis de precariedad" (Aiello y Menghini, 2015, p. 76).

Algunos autores cuestionan la categoría de principiantes para el caso de los estudiantes que sin recibirse ya comienzan a trabajar[24], y la manera en que esto afecta el último tramo de su formación docente (Negrini y Bonino, 2015). En nuestro caso, la definición del campo se da por la inserción en el ámbito laboral, y si bien reconocemos la diferencia que esto implica en el último tramo formativo, consideramos que esto no afecta la característica de "principiante", ya que para nosotros se trata del momento en el que comienza a trabajar como profesor, por lo mismo que no consideramos que las criticas acerca de la definición de la categoría a partir de los 5 primeros años de ejercicio (Menghini, 2015) limite sus alcances. Al relevar los datos empíricos del campo contabilizamos desde la primera escuela en la que el docente ejerció y desde allí se consideran los 5 años de antigüedad, esté graduado o no.

Nos interesan particularmente las investigaciones que trabajan con profesores principiantes de escuelas secundarias en la CABA y Provincia de Buenos Aires (Menghini, 2015; Rodríguez, 2015). Allí se observa cómo "ser 'principiantes' parece ser más que un estado o actitud, marcado por la falta de experiencia" (Menghini, 2015, p. 19). Éstos no solo trabajan en escuelas de zonas marginales, como se suele sostener desde la literatura local (Alen, 2009), también lo hacen en zonas céntricas de la CABA y en escuelas de gestión privada, en algunos

[24] En las investigaciones que abordan la Provincia de Buenos Aires, esta situación es recurrente en los principiantes ya que en esa jurisdicción hay 6 tipos listados oficiales, siendo que el Listado de emergencia, permite ingresar a dar clases en las escuelas de gestión estatal contando con el 50% de la carrera en adelante. Esta flexibilización de las reglas en el ingreso se da ante la problemática en la que se encuentra particularmente el Conurbano Bonaerense por la falta de docentes. En el caso de la CABA, desde la normativa en el nivel medio el docente necesita estar graduado (a excepción puede tener el título en trámite o en el caso de la confección de listados de emergencia para asignaturas particulares). Sin embargo, como analizaremos en el Capítulo 6, encontramos excepciones que ejemplifican esta situación en el campo de nuestra investigación. En las escuelas de gestión privada, aunque el Estatuto también señala que los docentes deben estar recibidos para ejercer, es una práctica instalada y pareciera estar institucionalizada dentro de los "usos y costumbres", ya que el Estado acepta la planta docente (POF) al otorgar los subsidios a estas escuelas.

cosas de élite, como analizaremos en el Capítulo 6 desde los datos de nuestro propio campo de investigación. Sostenemos que es necesario tener presente en este tipo de investigaciones las particularidades de la jurisdicción de la CABA, con un mayor número de escuelas secundarias de gestión privada, a diferencia de lo que puede ocurrir en otras jurisdicciones con los principiantes donde esta afirmación sobre las escuelas de la periferia pueda tener mayor validez. Analizaremos en los apartados siguientes precisamente las particularidades del mercado de trabajo docente y las especificidades del ingreso a la docencia en la CABA.

3.3. La inserción de los profesores principiantes en la escuela secundaria y el mercado laboral docente

La docencia ha sido considerada históricamente como un trabajo estable, y los docentes beneficiados por las características de un empleo formal. Sin embargo, las transformaciones recientes en el mercado de trabajo mundial, también involucran cambios en las regulaciones de su trabajo. Existe una variedad de investigaciones respecto de la inserción laboral de los principiantes (cf. por ej. Menghini y Negrin, 2015; Serra, Krichesky y Merodo, 2009). No obstante, pocas problematizan la relevancia que tiene la fragmentación existente al interior del campo de formación profesional en su futuro laboral.

En el presente apartado se desarrolla la hipótesis de que actualmente, dentro de la regulación del mercado de trabajo docente, existen escenarios y mecanismos de precarización, específicamente para las escuelas secundarias de gestión privada, donde las condiciones de trabajo son parcialmente reguladas por el Estado, y los empleadores encuentran distintas estrategias de contratación y pago de los salarios. En el caso de los profesores principiantes, estos mecanismos de precarización que encontramos se deben a que las formas de ingreso al mercado y las condiciones laborales difieren de las de los docentes con mayor antigüedad en el sistema. En el apartado siguiente analizaremos dichos elementos de precarización para el caso de la CABA a través de la revisión de bibliografía específica, investigaciones desarrolladas en la CABA y la Provincia de Buenos Aires, así como la normativa y los datos censales. Como desarrollaremos en el Capítulo 6, esta hipótesis debe ser matizada, dado que en el campo de nuestra investigación

también encontramos elementos de precarización laboral en los principiantes que ingresan en las escuelas de gestión estatal.

3.3.1. Mercado de trabajo docente y mecanismos de precarización

Existen múltiples transformaciones en el mercado de trabajo a partir de la globalización, "se destacan, por un lado, la mayor inestabilidad e incertidumbre, la creciente vulnerabilidad al desempleo y a la inestabilidad ocupacional y los cambios en la estructura del empleo que se derivan de los procesos de privatización, terciarización, informalización y precarización" (Tokman, 2006, p. 5-6).

En América Latina, Tokman (2006) identifica una transformación estructural del empleo, en íntima relación con el escenario mundial de mayor inestabilidad. El autor relaciona la "mayor vulnerabilidad al desempleo" con las reformas de flexibilización laboral, que facilitaron los despidos y normas de contratación más flexibles.

Para el caso Argentino, en el contexto de la existencia de un mercado de trabajo segmentado, desde los aportes de Groisman (2011) observamos que la estabilidad en el empleo es uno de los elementos más determinantes para la posición en la estructura social. En la última década, se produjo un mejoramiento sustantivo en su situación social. A pesar de estas mejoras, que se tradujeron en mayor y mejor empleo, aún persisten obstáculos para el acceso a los empleos protegidos en ciertos sectores de la población. Se advierte que "los cambios en la estructura del empleo, así como en las remuneraciones relativas, han actuado en el caso argentino como factores determinantes de la pertenencia a las clases sociales" (Groisman, 2013, p. 98).

El análisis de estos mecanismos son útiles a los fines de esta investigación, ya que los docentes han sido caracterizados tradicionalmente como integrantes de la clase media, y beneficiarios de los "privilegios" de la estabilidad y normativa laboral que los protegió frente a los vaivenes de la economía nacional. En este sentido, el concepto de precarización sirve para pensar algunas de las modificaciones de la última década en el mercado laboral docente, en relación con la necesidad de abaratar los costos de la mano de obra y eludir las obligaciones laborales e impositivas que acarrea el sistema formal (Tokman, 2006). Al igual que señala Perazza y Suárez (2001), existen mecanismos de precarización laboral como observaremos en los

testimonios del Capítulo 6 de los principiantes que trabajan en escuelas de gestión privada. Precisamente estas escuelas contratan por ejemplo a estudiantes que aún no están recibidos, generan acuerdos laborales extra oficiales (por fuera de las regulaciones estatales), realizan pagos en efectivo sin entregar recibo de sueldo, todos mecanismos que permiten que el docente no pueda acumular la antigüedad correspondiente, elemento fundamental en el escalafón docente para determinar el salario. Algunos de estos mecanismos se observan también en las escuelas de gestión estatal, producto de cierta flexibilización reciente en la regulación de las normas para el ingreso al puesto de trabajo que analizaremos luego.

De los datos obtenidos en el trabajo de campo puede observarse que algunos de estos procesos afectan también el mercado de trabajo docente. Aunque en su cotidianidad el docente ha quedado alejado de aquel significado de "funcionario público", permanece en el imaginario social y en el discurso de ciertos actores, los "privilegios" de su función (Birgin, 1999). En el caso de la docencia, no se produce un traslado absoluto al sector privado como en otras actividades, pero sí un porcentaje cada vez mayor de docentes de la CABA, especialmente los principiantes, se desempeñan en esta gestión, producto del aumento de la oferta de escuelas de educación secundaria privadas y de las dificultades para acceder al sistema estatal, como analizaremos a continuación.

3.3.2. Regulaciones del mercado de trabajo docente: las "reglas del juego" de la profesión y las condiciones de ingreso para los principiantes

¿Cuáles son entonces las características de los trabajadores docentes hoy? En primer lugar, se encuentra su pertenencia de clase. Retomando los aportes de Groisman (2011), los docentes fueron considerados históricamente beneficiarios de condiciones de trabajo estables. Recientemente producto de la reconfiguración, ingresan a la profesión nuevos sectores sociales que anteriormente había sido relegados del acceso al nivel superior. Esta situación ha generado la pregunta en algunos autores sobre si este fenómenos se corresponde con una pauperización (Donaire, 2012) o se trata de un ascenso que se relaciona con la democratización del conocimiento y el acceso de los jóvenes de primera generación en sus familias en acceder al nivel

superior (Birgin y Charovsky, 2013; Carli, 2014; Rinesi, 2015; Chiroleu, Suasnábar, y Rovelli, 2012).

En este sentido, se observa un cambio en la composición de clase de los trabajadores docentes, según los últimos datos censales los más antiguos se empobrecieron y los nuevos grupos pertenecen a un sector empobrecido que logró a través de esta profesión, mejorar su situación (Groisman, 2011). Este hecho se corresponde con el fenómeno de la pauperización. Sin embargo, en términos del mercado laboral, en la actualidad el trabajo docente continúa siendo estable frente a otras profesiones.

En segundo lugar, es necesario analizar las principales características de la profesión docente y las "reglas del juego" del ingreso y permanencia en el mercado de trabajo. La carrera docente está regulada. Los estatutos docentes de cada jurisdicción regulan las condiciones de trabajo, derecho y obligaciones de todos los docentes (DINIECE, 2007). Desde los aportes de Birgin (2000), la docencia se ha considerado históricamente un trabajo estable, en cuanto a sus condiciones laborales, por la permanencia en el cargo. La autora plantea que a comienzos del Siglo XXI "se ha reducido la heterogeneidad de la población que accedía a la carrera de magisterio, con un peso creciente de los sectores más pobres y más empobrecidos […] Pero sobre todo asistimos a la construcción de nuevos procesos de regulación. Al parecer, las dinámicas generales del mercado de trabajo regulan los movimientos al interior del mercado de trabajo docente" (Birgin, 2000, p. 226). Como veremos en el apartado siguiente y analizaremos en detalle en el Capítulo 6, esta regulación del Estatuto Docente tuvo recientemente modificaciones para el caso de la CABA que introdujeron una cierta flexibilidad en las reglas de ingreso al puesto de trabajo.

En este sentido, la autora enmarca las modificaciones del mercado de trabajo docente en la economía global. Coincide entonces con la postura de Groisman, en cuanto a que

> en el mercado de trabajo general, la incertidumbre atraviesa tanto las condiciones de contratación como las demandas del puesto de trabajo. En cambio, el trabajo docente, con su configuración laboral histórica, aún es apetecible porque frente a la falta de certezas que caracteriza a esta década permite cierta estabilidad. Todavía sostiene algunos rasgos característicos del empleo público en el Estado de Bienestar (Birgin, 2000, p. 226).

Para la autora, el trabajo docente titular aún reúne las condiciones más buscadas de salarización y estabilidad. Esta es una de las razones que explicaría el ingreso a la carrera docente

por parte de los grupos de jóvenes más vulnerables, como manifiestan algunos entrevistados en el Capítulo 4 al consultarles por las razones en la elección de la carrera. Y como veremos en el Capítulo 6, el ingreso en horas titulares para los principiantes es una posibilidad que les brindan las escuelas de gestión privada, no así las estatales, por lo que estos profesores muchas veces optan por sostener estas horas mientras despliegan estrategias para ubicarse en el sistema estatal. En esta línea, en cuanto a la estabilidad laboral, el último Censo Nacional Docente –en adelante CND– disponible (año 2004) señala que el 60% de docentes de media del país son titulares, aunque "se constata que el ingreso a la carrera docente se inicia, en general, cubriendo suplencias o interinatos y se observa que, en la mayoría de los casos, la estabilidad se adquiere luego de varios años de actividad" (DINECE, 2008, p. 22). Se observará en este apartado, que si bien esta afirmación sobre la estabilidad continúa en vigencia, puede matizarse a la luz de los mecanismos de precarización laboral existentes particularmente en las escuelas de gestión privada, y fundamentalmente para los docentes principiantes, ya que el ingreso por horas titulares no implica en esta gestión una estabilidad igual a la del sistema estatal, siendo que además las escuelas utilizan mecanismos más sutiles que precarizan la condición laboral aún teniendo horas titulares (no respetar la incompatibilidad horaria entre instituciones, generar pagos de salario diferidos, entre otras).

Por otra parte, Birgin (2000) encuentra que esta inclusión "potencialmente democratizadora" se transforma en "discriminación social" al generarse "nuevos circuitos de empleabilidad" en la profesión docente para estos grupos, determinando sus trayectorias laborales y reformando así la fragmentación del sistema educativo, dato que se confirma al analizar los datos del CND 2004 ya que

> las escuelas con mayor porcentaje de alumnos en situación de vulnerabilidad padecen una mayor rotación de docentes y son la "puerta de entrada" a la docencia de muchos docentes jóvenes […] En el tramo de mayor vulnerabilidad, algo más de un tercio de los profesores titulados ha egresado de universidad, mientras que en las escuelas menos vulnerables estos profesores representan casi la mitad de ese plantel (DINIECE, 2008, p. 17).

Se reconoce así que "el sistema educativo ha perdido su carácter homogéneo dando lugar a la presencia de circuitos diferenciados en términos de calidad y resultados. Esta segmentación de la oferta se expresaría, también, en la emergencia de trayectorias laborales diversas para los docentes asociadas a su perfil y características" (DINIECE, 2007, p. 21). Un ejemplo de ellos es

que los docentes con estudios universitarios, trabajan preferentemente en nivel medio en instituciones de gestión privada (DINIECE, 2007).

En un trabajo anterior, Birgin (1999) muestra cómo durante la década de los '90, la reducción salarial, las diferencias salariales entre jurisdicciones y entre niveles educativos, el pago "en negro" de partes del salario a través de los complementos o incentivos, significó la pérdida de la noción de "derecho adquirido" para los trabajadores docentes.

En el mismo sentido, los cargos de suplentes (dependiendo de la duración de la licencia del titular) e interinos (hasta la sustanciación del concurso), implican una flexibilización de las condiciones laborales, así como una situación de vulnerabilidad, ya que ambos se encuentran bajo un contrato temporario, que contrasta con la "estabilidad a ultranza" de los docentes titulares (Birgin, 1999). La puerta de entrada a la actividad docente en todos los niveles del sector estatal generalmente es en calidad de suplente o interino. En este sentido, los docentes que trabajan en la gestión estatal tienen mayor antigüedad relativa para todos los niveles en el país (DINIECE, 2007).

En tercer lugar, otro dato interesante en relación al imaginario social sobre la profesión, se relaciona con la duración de la jornada laboral. Birgin (1999) plantea que si bien los docentes declaran trabajar media jornada en la escuela, como las tareas que realizan en su hogar son necesarias para el desarrollo de su actividad y exigidas por las autoridades, deben considerarse parte de la jornada de trabajo, aunque reconoce la dificultad de su cuantificación. Según el CND, en todos los niveles educativos se calcula que los docentes tiene una carga horaria de entre 22 y 24 horas semanales. Sin embargo, esto "no incluye las horas que los docentes dedican a las preparación de clases, la corrección de tareas y exámenes de los alumnos y esta es una sobrecarga de trabajo difícil de cuantificar" (DINIECE, 2007, p. 20).

De esta forma, la "invisibilidad del trabajo extraclase (como la invisibilidad de trabajo doméstico) permite ocultar que la docencia no es un empleo de tiempo parcial" (Birgin, 1999, p. 92). Este aspecto, se complejiza para el caso de los docentes de educación media, donde la "intensificación" está dada por el número de establecimientos en que trabajan, el traslado entre uno y otro en una misma jornada laboral, el llamado "docente taxi" y la precarización de sus

condiciones de trabajo (Perazza, 2014), y la cantidad de alumnos que atienden, aspecto que se agrava para el caso de los docentes de gestión privada, como se analizará posteriormente.

Particularmente para el Nivel Medio del sistema educativo, en el período entre censos (1997-2004), se incrementó tanto la cantidad de escuelas en las que trabajan los docentes, como la carga laboral promedio (DINIECE, 2007). A nivel nacional, entre 25% y 30% de los docentes de media trabajan en más de tres escuelas simultáneamente. "El desgaste que implica desdoblar la actividad laboral en distintos establecimientos educativos es un factor que necesariamente influye sobre las condiciones de trabajo del docente y sobre la calidad de la tarea que desempeña" (DINIECE, 2007, p. 20).

Donaire (2012) recientemente analizó estos elementos para el caso de los docentes de la CABA, y también se pregunta por la evolución de la condición de clase de los docentes. Caracterizada históricamente como una profesión mayoritariamente de clase media, parecería ser que a partir de la década del '90 se enfrenta con un deterioro de las condiciones de vida (caída del ingreso, necesidad de realizar otros trabajos simultáneamente) y de las condiciones de trabajo (el desgaste de los docentes por las condiciones laborales actuales, y la flexibilización y precarización expresadas en la "devaluación de la situación contractual"), que presentarían a los docentes como "clase media pobre", "capas bajas" de las clase media, "nuevos pobres" (Donaire, 2012, p. 51). Este deterioro implicaría un proceso de empobrecimiento de los docentes. Precisamente, el autor relativiza y problematiza estas afirmaciones en su investigación.

Donaire explicita el sentido de la "precarización", definida en términos generales por las condiciones contractuales en tanto "inserción laboral endeble" (acuerdos laborales no permanentes o inestables, ausencia de descuentos jubilatorios, acuerdos salariales por debajo de la mínima establecida, etc.). Para el caso docente, se trata de condiciones que no garantizan la permanencia en el cargo.

Sin embargo, el autor propone considerar no sólo la precarización en términos absolutos, sino también la "disolución del modelo de asalariado socialmente vigente", ya que como analizamos desde Birgin (2000), existe una diferencia entre los docentes titulares, interinos y suplentes contemplados en los estatutos docentes de la gestión pública y privada, y los profesores "extraprogramáticos" privados y los "transitorios públicos", quienes no están incluidos en esta

normativa. “Por ende, aunque estas formas no impliquen precarización en un sentido general, sí la conllevan en un sentido particular en tanto supone una forma de erosión de los regímenes que los docentes asalariados lograron obtener a mediados del siglo XX” (Donaire, 2012, p. 137).

Es en este sentido que la precarización es más una expresión de la “pauperización” (un empeoramiento de las condiciones dentro de una misma clase social, en un desplazamiento hacia las capas más bajas), que de la “proletarización” (hacia una condición de clase proletaria). Donaire explica así que las condiciones laborales se precarizan (al erosionarse las características del funcionariado público) dado el incipiente proceso de proletarización de los docentes, y no a la inversa.

3.4. El caso de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires: inserción laboral de los profesores principiantes y las particularidades del mercado de trabajo

3.4.1. Panorama general: particularidades de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires

En base a lo analizado en los dos apartados anteriores, se abordan aquí algunos datos generales de los establecimientos de educación secundaria común[25] en la CABA, así como las características de la jornada laboral docente, lo que consideramos necesario para comprender la problemática de los principiantes. En esta jurisdicción la educación es obligatoria desde el año 2002 (Ley N° 898), situación que reafirmó la LEN en el 2006, y ha mantenido contantes sus altas tasas de escolarización y la menor tasa de abandono de los alumnos frente a las reformas que viene atravesando la escuela secundaria en Argentina en las últimas décadas (Montes y Ziegler, 2012). Asimismo, el Estatuto Docente de la Ciudad se sancionó en 1985 (Ordenanza N° 40.593). Retomaremos en el último apartado de este capítulo las particularidades en la CABA en el

[25] La CABA cuenta con 3 modalidades para este nivel educativo: común, especial y adultos. En el trabajo de campo de esta tesis abordamos el nivel de enseñanza secundario y la modalidad común, que es la que atiende a la mayor parte de la población.

contexto de los cambio recientes introducidos por la reforma de la Nueva Escuela Secundaria –en adelante NES[26]–

En primer lugar, veamos el panorama general de la jurisdicción. Si analizamos los datos de los últimos años, observamos que la CABA posee particularidades en cuanto al mercado de trabajo en general. Según los datos relevados en la Encuesta Anual de Hogares del 2008 –en adelante EAH–, los no asalariados informales presentan un mayor porcentaje de población con instrucción: "Cabe remarcar que la problemática de la informalidad laboral también afecta –tanto en los asalariados como en los no asalariados– a los grupos sociales con altos niveles educativos, por ejemplo, en la población de asalariados informales más de un cuarto alcanzaron estudios superiores o de posgrado" (DGEC, 2010, p. 116). Una explicación para los "elevados niveles de precarización" se encuentra en los "acuerdos laborales temporales". Para el año 2012, la EAH muestra que el 75,4% de la CABA son trabajadores asalariados.

La EAH del año 2008 se observa la existencia una concentración en las ramas tradicionalmente informales, mientras que para el sector productor de servicios, en la rama de Enseñanza, se registra un 24,7 % de ocupados informales en la CABA (respecto a la población ocupada por sector y rama de actividad). Se incluye aquí al sector informal que trabaja de "forma independiente". Este es un elemento importante para el caso de los docentes por su actividad en forma "particular" (es decir, como profesores particulares) en la rama de la enseñanza. En 2008, la distribución porcentual de la población ocupada en relación a la rama de actividad Enseñanza, fue del 7,5.

Asimismo, según el Anuarios Estadístico 2011 de la CABA, el último publicado que registra este tipo de datos, existen para el nivel medio común 14.173 cargos docentes, de los cuales 9.606 pertenecen a la gestión estatal, y 4.567 a la gestión privada. Las unidades educativas[27] –en adelante UE– para ese año del nivel secundario común eran 489 (153 estatales y

[26] Se denomina "Nueva Escuela Secundaria" (NES) a la reforma que se encuentra implementando actualmente 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. Resumidamente, la reforma consiste en la reestructuración de la escuela media, a través de la homologación de las orientaciones en todo el país, sostenida en acuerdos entre las provincias en torno al sentido y el contenido de este nivel educativo, como ser la caja curricular, el formato de la cursada, etc. Para más información, consultar el sitio oficial del GCBA, recuperado de http://www.buenosaires.gob.ar/areas/educacion/nes/nes02.php [consultado diciembre 2017].

[27] Se denomina Unidad Educativa a la "unidad organizativa conformada dentro de un establecimiento educativo que tiene por objetivo impartir educación en torno a un mismo tipo de educación y a un determinado nivel de enseñanza

336 privadas), con una matrícula de 187.128 alumnos, 97.500 en establecimientos estatales y 89.628 en privados.

Por su parte, el último Anuario Estadístico de la ciudad disponible (año 2015) señala que las UE de la escuela secundaria en la CABA son en total 495, incluyendo las que UE dependientes de Nación localizadas en la Ciudad, con una matrícula total de 190.409 alumnos, de las cuales 157 son de gestión estatal (96.932 alumnos) y 338 privadas (con una matrícula levemente inferior que la gestión estatal, 93.477 alumnos).

Si analizamos la curva de los últimos 10 años (2005-2015), en términos cuantitativos observamos que las UE de la educación secundaria experimentan un aumento, de 143 en el año 2005 a 157 en el año 2015. Si analizamos por gestiones, en la estatal también se observa un incremento en la cantidad de UE, de 140 a 150, mientras que en la gestión privada se observa una leve caída de 341 a 338 UE. Sin embargo, como mencionamos anteriormente, observamos un aumento sostenido en la matrícula de las escuelas secundarias de gestión privada (de 89.807 alumnos a 93.477) en desmedro de las de gestión estatal (de 100.316 alumnos a 90.878).

De los datos anteriores y del análisis comparativo de las tendencias de la última década en la CABA, se deduce que se ha producido un corrimiento de la matrícula del nivel medio hacia la gestión privada. Sin embargo, si bien actualmente el número de instituciones de nivel medio de gestión privada es mayor, la matrícula total sigue siendo más alta en las escuelas secundarias de gestión estatal (DGEC, 2016). El aumento en la cantidad de instituciones de gestión privada y su matrícula en la última década, implicó también un aumento en la oferta de trabajo para los profesores de escuela media, lo que modificó el panorama de la inserción laboral en la CABA, sobre todo para los docentes principiantes en contraste con la dificultad de acceso al sector estatal, como describiremos en los apartados siguientes. Tras la fragmentación de la década del '90, coexisten hoy entre los extremos de la "vieja escuela pública gratuita" y las "escuelas privadas de élite", una multiplicidad de escuelas en plural (Carli, 2014).

Buscamos en esta tesis repensar esta fragmentación del sistema educativo, tendiendo a problematizar la dicotomía entre la escuela estatal y la privada, elemento que retomaremos en el

o servicio educativo" (DGEC, 2016, p. 121). Aclaremos que esta categoría se diferencia de la de Establecimiento Educativo siendo ésta la "unidad institucional donde se organiza la oferta educativa […] que contiene en su interior a las unidades educativas" (DGEC, 2016, p. 118).

Capítulo 6. Investigaciones que relevan la relación entre la educación pública y privada en América Latina en la década de los '90, resaltan que mientras los sectores anteriormente relegados ingresan a la educación media en la educación pública, la educación privada se concentra en los sectores urbanos de mayor poder adquisitivo y cuyos padres tienen el mayor nivel educativo (Pereyra, 2008). Asimismo, la polarización social de los '90 (Carli, 2014) muestra que "las clases medias urbanas eligen cada vez menos las escuelas estatales y optan por 'refugiarse' en instituciones que garanticen una educación más homogénea, 'entre semejantes' (Tiramonti y Ziegler, 2008). Al mismo tiempo, otros autores plantean que en los últimos años también hubo un corrimiento al sector privado por parte de las clases medias bajas que realizan un esfuerzo económico para que sus hijos asistan a escuelas de gestión privada, como un mecanismo de "evitación de las escuelas que congregan alumnos menos aventajados" (Veleda, 2012, p. 250), marcando que existen "circuitos de escolarización" al interior de las escuelas de gestión privada dada la segmentación que existen al interior de las propias clases medias y altas. Según Kessler (2014) el debate no se ha zanjado aún, siendo que las explicaciones para el aumento de matrícula en el sector privado oscilan entre que el producto de los problemas de la escuela pública, que es un producto de la "diferenciación de la demanda educativa".

Por su parte, las UE del nivel superior no universitario[28] de la CABA suman un total de 267, de las cuales 60 son de gestión estatal, y 198 de gestión privada, siendo que la matrícula de las que forman específicamente a docentes es de 37.557 alumnos (27.886 en las instituciones de gestión estatal y 9.671 en las de gestión privada). En la evolución histórica de los últimos años se observa que la cantidad de instituciones que ofrecen educación superior no universitaria para formarse como docente[29] fue en aumento, de 251 en el año 2005 a 267 en el año 2015, aumentando de 55 a 69 UE de gestión estatal, con una crecimiento menor en la gestión privada, de 196 a 198 UE (DGEC, 2016).

Según los datos de la última EAH disponible (año 2015), el 75,1% de la población de 25 años y más completó el nivel secundario, y el 35,2% finalizó el nivel terciario o el universitario, a

[28] En la CABA, el nivel superior no universitario de la educación común posee dos orientaciones: la Formación Docente y la Formación Técnico Profesional. Excluimos aquí a las UE que brindan formación técnico profesional y a las que brinda ambos tipos de formación ante la imposibilidad de hacer un análisis disgregado de su matrícula, razón por la cual solo tomamos a las UE que brindan exclusivamente formación docente.

[29] Aclaremos que la Universidades no cuentan con datos disgregados de los alumnos que optan por el ciclo del profesorado dentro de su plan de estudio general, por lo que no podemos observar la evolución de la matrícula general para el caso de la educación superior universitaria que corresponde a los estudiantes de la carrera docente.

la vez que se muestra la desigual distribución de la población frente al acceso de estos estudios, siendo que este último grupo supera el 54% en las Comunas más ricas como la 2, 13 y 14 (DGEC, 2016). Estos datos permiten situar el trabajo de campo de la tesis en un territorio con un alto porcentaje de estudios superiores.

Teniendo en cuenta este panorama general de aumento de la oferta de educación media y el incremento de los establecimiento de gestión privada en media y superior, retomando los aportes de Donaire (2012), en su trabajo de campo de la CABA el autor concluye que puede observarse un proceso de pauperización de los docentes (en todos los niveles educativos), pero no necesariamente de proletarización, ya que:

> existirían, por lo menos para una porción de los docentes, algunos elementos que podrían estar indicando una situación resultante de un proceso de transformación en su posición social, en tan que, en principio, una parte menor aunque importante de ellos procede de la pequeña burguesía pobre y del proletariado y semiproletariado, pero principalmente porque casi la mitad de los docentes vive en familias que dependen de ingresos cuyos montos […] llegan a ser similares e incluso menores al salario de una familia obrera" (Donaire, 2012, p. 101).

El autor explicita que la situación actual de los docentes de la CABA no puede considerarse como un proceso de proletarización, puesto que

> tanto analizando la proporción de las relaciones precarias en términos absolutos (no registradas y por locación) como las modalidades legales por fuera de los estatutos (transitorios y extraprogramáticos) y las figuras sin derecho a estabilidad dentro de los propios estatutos docentes (interinos y suplentes), el grado de la extensión de la precarización laboral entre los docentes, aunque presente, aparecen restringidos (Donaire, 2012, p. 139).

De esta forma, Donaire considera que si bien existen elementos tendientes a la proletarización, este fenómeno no se extiende completamente dados los obstáculos existentes en la normativa vigente, principalmente en el Estatuto Docente[30]. Si bien el autor presenta elementos sobre su empobrecimiento, ante la degradación de sus condiciones de trabajo, esta profesión aún no se constituye como "plenamente popular." Estos procesos no son lineales sino tendenciales. La "heterogeneidad" actual se debe al movimiento de la proletarización como tendencia.

El CND 2004 pone de manifiesto que en cuanto a la antigüedad docente y la situación de revista, una cuarta parte de los docentes de media tienen hasta 5 años, aunque la situación nacional es muy heterogénea a este respecto. Por su parte, los profesores principiantes de media

[30] El Estatuto Docente de la CABA (Ordenanza N° 40593) ha sufrido diversas modificaciones recientemente. Véase la última versión (enero 2017) en la página Web oficial del GCBA http://www.buenosaires.gob.ar/sites/gcaba/files/estatuto_ene__2017.pdf [consultado diciembre 2017].

(que en la CABA conforman el 12.3%), trabajan en mayor número de establecimientos, lo que aumenta la cantidad de cursos a los que atiende, comparativamente con los de mayor antigüedad, así como tienden a combinar trabajo docente y no docente. Para el caso de la CABA particularmente, se observa que un 20.7% de docentes de media trabaja en tres o más establecimientos. A nivel nacional otro dato interesantes es que "casi el 90% de los profesores de secundario trabaja con exclusividad en la docencia" (DINIECE, 2008, p. 26).

Finalmente, podríamos decir que el planteo de Donaire, en concordancia con la perspectiva de Birgin (1999), indica que "la heterogeneidad actual puede ser resultado de la coexistencia de las nuevas relaciones –que hacen a los docentes como trabajadores asalariados– y las viejas relaciones –que hacen a la docencia en tanto funcionariado público–. Y mientras las primeras no terminan de nacer, las segundas no terminan de morir" (Donaire, 2012, p. 237).

3.4.2. Las escuelas secundarias de gestión estatal y la regulación del mercado de trabajo docente

La institución escolar tradicional en la Argentina es regulada y ritualizada, al igual que el acceso al mercado laboral, tal como analizamos en el primer apartado de este capítulo.

> Dicho modelo, que bien puede calificarse de burocrático, aunque muestra numerosos signos de agotamiento, todavía predomina como principio estructurante del trabajo docente en la mayoría de los países de América Latina. Los distintos intentos de reforma de las condiciones de estos profesionales docente que se emprendieron durante la década de 1990 pretendieron establecer nuevas regulaciones correspondientes a un paradigma organizacional que se puede calificar de post-burocrático (Tenti Fanfani, 2007, p. 129-130).

La reforma educativa del '90 tendió a políticas de profesionalización que buscaron desarmar los patrones clásicos de organización burocráticos, mientras la docencia se transformó en una actividad cada vez más compleja y con menor reconocimiento social, mediada por una "multiplicidad de tareas" en virtud de la masificación del nivel medio y el ingreso de nuevos públicos. El componente de vocación persiste, aunque redefine sus funciones en base a los cambios de la profesionalización (Tenti Fanfani, 2007).

¿En qué consiste ese sistema de ingreso a la docencia? En la CABA para ejercer en la educación media de gestión estatal, el profesor debe poseer título docente u habilitante para la

profesión, obtenido en un ISFD o en la universidad, según la regulación por el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, en acuerdo con el Consejo Federal de Educación (LEN, Art. 78). Estas dos instituciones donde el docente puede obtener su título poseen currícula diferenciadas, lo que además implica, en jurisdicciones como en la CABA, una valoración diferente en el puntaje de los títulos expedidos para ejercer la profesión[31]. Retomaremos estos elementos con mayor detalle en el Capítulo 4 a la luz de las distintas trayectorias formativas de los profesores entrevistados.

Luego de titularse, para obtener horas de clase o cargos en las escuelas en carácter de suplente o interino (puerta de acceso al sistema educativo), debe atravesar una instancia de inscripción y concurso antes de acceder al cargo. Dicha inscripción es anual y se realiza en las diez Juntas de Clasificación Docente[32], según la modalidad de enseñanza del sistema educativo en la que el docente desee insertarse: Educación Media y Técnica (con 5 juntas), CENS ("Centros de Estudios de Nivel Secundarios", escuelas para jóvenes y adultos), Educación Artística, Educación Especial, Escuelas Normales Superiores, y Programas Socio-Educativos. Una vez realizada la inscripción, se obtiene un orden de mérito según la antigüedad (elemento que otorga mayor puntaje) y los antecedentes (pedagógicos o culturales). Con ese orden de mérito, y figurando en los listados luego de inscribirse, el docente está habilitado para presentase en los Actos Públicos de cada Junta de Clasificación Docente, una instancia administrativa en la que

[31] En la confección de los listados por orden de mérito hemos detectado situaciones arbitrarias donde distintas Juntas de Clasificación Docente de la CABA le otorgan al título de Profesor de Nivel Medio y Superior de la Universidad de Buenos Aires (UBA) un puntaje diferente. Según el Estatuto Docente en vigencia (Ordenanza Municipal N°40.593), por ejemplo, le otorgan 3 puntos menos (al considerarlo como título habilitante, 6 puntos), que los otorgados por los ISFD (considerado como título docente, 9 puntos) (Art. 15) (GCBA, 2017). Puede verse un ejemplo en el Anexo 1 (Ejemplo 1) donde en una grilla de un profesor de historia graduado de la UBA para la asignatura de Historia y Geografía una de las Juntas le otorga 6 puntos y en materias afines, como Educación Cívica, 9 puntos. De la información recolectada en el campo, desde los propios entrevistados así como por informantes claves, concluimos que si bien esta situación no está explícitamente incorporada en la normativa, los "usos y costumbres" marcan que un profesorado universitario otorga menor puntaje que uno realizado en un ISFD. Cabe aclarar en la Facultad de Filosofía y Letras (UBA) en el año 2010 se conformó el "Área Interdisciplinaria de Formación Docente" (AIFoD), que tuvo entre sus objetivos regularizar esta situación en relación a las incumbencias de los títulos ante la "Comisión Permanente de Anexo de Títulos y Cursos de Capacitación y Perfeccionamiento Docente" perteneciente al Ministerio de Educación de la CABA, aunque en nuestra investigación no hemos visto resultados a este respecto.

[32] 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. Recientemente, la sanción de la Ley 4109 (año 2011) modificó la cantidad e miembros, funciones y alcances de las Juntas, le dio más injerencia al Poder Ejecutivo, así como instó a la conformación de un legajo único por docente digitalizado con el objetivo de transparentar y garantizar el acceso a la información. Para mayor información véase http://www2.cedom.gob.ar/es/legislacion/normas/leyes/ley4109.html [consultado diciembre 2017].

debe presentarse 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[33], el profesor puede acceder a tomar las horas o cargos que quedaron mediante el "Sistema de cargos y horas vacantes remanentes" en la escuela correspondiente[34].

Desde la normativa actual "el ingreso a la carrera docente se efectúa en cada área de la educación por el cargo de menor jerarquía de los escalafones respectivos mediante concursos públicos" (Perazza, 2014, p. 108). El escalafón docente se organiza jerárquicamente conformando la "Planta Orgánica Funcional" –en adelante POF– que consiste en docentes titulares (concursados en sus cargos), interinos (quienes desempeñan temporalmente su cargo) y suplentes (trabajo temporal de duración variante según se prolongue la ausencia del titular o interino en el cargo). Del mismo modo, en la denominada "carrera docente", el profesor para ascender a un cargo de mayor jerarquía debe ganar un concurso público organizado por el Ministerio de Educación a través de una "prueba de oposición" cuyo puntaje sumado a los antecedentes del docente configurarán el lugar en el orden de mérito para competir con sus colegas (Perazza, 2014).

En términos generales, la "puerta de entrada" a la actividad docentes en todos los niveles en el sector estatal es en calidad de suplente o interino (DINIECE, 2007). Los cargos como suplentes (dependiendo de la duración de la licencia del titular) e interinos (hasta la sustanciación del concurso), implican un contrato temporario para el docente que se inicia, que contrasta con la estabilidad de los docentes titulares (Birgin, 1999), a diferencia del sector privado, donde la titularidad se obtiene más fácilmente y, en muchos casos, desde los primeros puestos de trabajo a los que acceden los jóvenes profesores.

[33] Históricamente los listados que confeccionan las Juntas poseen un atraso. Como el listado tiene validez de un año y cada Junta se encuentra en un año diferente (actualmente rige el de 2012/2013 o 2015/2016 dependiendo de la Junta), si un año el docente no se inscribe repercute en su inserción laboral en los años posteriores ya que no puede presentarse en los Actos Públicos mientras ese listado esté vigente, ni se incorporan a su puntaje los antecedentes que haya presentado con posterioridad a la confección del listado.

[34] El Sistema de horas y cargos vacantes remanentes se incorporó con modificaciones recientes al Estatuto Docente introducidas por Decreto Nº 516/13. Para mayor información véase Capítulo VII "De la Carrera Docente-Ingreso", Art. 14 reglamentado (Estatuto del Docente de la Ciudad de Buenos Aires). Del mismo modo, en el año 2008 se incorpora el "Régimen de Profesores por cargo" (que implica garantizar bloques de 12 hasta 36 horas para los docentes en una misma escuela, con la excepción de materias que requieran menor carga horaria) con la incorporación al Estatuto de la LEY Nº 2905/08.

Un elemento importante en relación al ingreso a la carrera docente y la antigüedad es la garantía salarial que se les paga a los profesores que recién se inician[35]. Esta garantía permite equiparar los salarios los 5 primeros años que el profesor ingresa al establecimiento hasta que acumule la antigüedad necesaria para mejorar sus ingresos. Los salarios se fijan según la Paritaria Nacional Docente[36] desde la sanción de la Ley de Financiamiento Educativo (Nº 25.919) del año 2005 (Art. 10), cuya función es fijar un marco salarial nacional en acuerdo entre el Estado Nacional, las provincias y los princípiales sindicatos. Al mismo tiempo la ley creó el Programa Nacional de Compensación Salarial Docente, con el objetivo de solventar las diferencias y la desigualdad entre las jurisdicciones del país, y modificó el Fondo Nacional de Incentivo Docente (FONID), creado en el año 1998 (Ley N° 25.053) como un aporte del Estado para mejorar los salarios docentes.

Como planteamos anteriormente, el salario tiene una "bonificación por antigüedad" que se diferencia según la POF para los profesores de las asignaturas de la currícula oficial o quienes poseen horas extra-programáticas, estas últimas no acumulan antigüedad al cambiar de institución. Para la POF, la bonificación salarial por antigüedad se calcula desde el primer año con 10% del salario y 30% a los 5 años, llegando al 50% para los docentes con 10 años de antigüedad. Para los docentes extra-programáticos el porcentaje es menor, con un 3% a los 3 años y un 6% a los 6 años, legando a un 10% a los 10 años (Perazza, 2014). En el apartado 3.4.4 y en el Capítulo 6 veremos cómo estos elementos son importantes para los principiantes en relación a cambios curriculares recientes en la CABA por la implementación de la NES. Asimismo, ambas plantas de docentes se diferencian por el cobro del FONID, ya que éste solo corresponde a los profesores de la POF.

Además de estas aclaraciones, agreguemos que los profesores principiantes deben asistir recurrentemente a los Actos Públicos ya que el ingreso a la carrera docente se realiza mediante el

[35] La garantía de salario mínimo fue incorporada en la Ley de Financiamiento Educativo (Nº 26.075, Art. 9) en el año 2005 (ME, 2005) a través de la creación del el "Programa Nacional de Compensación Salarial Docente", con el objetivo de "contribuir a la compensación de las desigualdades en el salario inicial docente" en las jurisdicciones que lo requieran garantizando la igualdad en la distribución de los recursos destinados a tal fin.

[36] Recientemente el Decreto Nº 52/2018 del Poder Ejecutivo Nacional, modifica el Artículo 10 (inciso C) de la Ley de Financiamiento Educativo (Nº 26.075) y el Decreto 457/2007, eliminando el denominado "piso salarial" de la paritaria nacional, dejando a cargo de cada provincia los acuerdos paritarios con los gremios, así como modificando la representación gremial en la mesa salarial con un miembro por cada asociación sindical. Asimismo, el Decreto prevé que el salario mínimo docente "no podrá ser inferior al 20 por ciento por encima del salario mínimo vital y móvil" Para más información véase http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/305000-309999/305964/norma.htm [consultado febrero 2018].

sistema de “Interinatos y Suplencias”, siendo que aún no poseen antigüedad y puntaje para acceder a concurso para titularizar. Consideramos aquí que esta asistencia al Acto Público constituye una extensión de la jornada de trabajo, puesto que es indispensable para acceder a nuevas horas frente a curso y garantizarle al profesor su la continuidad laboral. Si bien todos los docentes necesitan asistir al Acto Público, en términos generales podríamos decir que los profesores titulares (y con mayor antigüedad) recurren con menor frecuencia a los Actos, cuando tienen la intención de cambiar un cargo que ya poseen o sumar nuevas horas. En el Capítulo 6 abordaremos esta temática con mayor profundidad en relación a los datos obtenidos en el campo de la tesis.

Debido a las características de este sistema, tanto para la inserción, como para la permanencia y la estabilidad en el ámbito laboral estatal (Alen, 2009), los profesores deben recurrir a las distintas opciones que les ofrece el mercado de la formación continua (Davini, 2015), es decir la formación post inicial que requieren para acumular puntaje en el sistema estatal, desplegando las estrategias necesarias para poder competir en mejores condiciones con sus colegas en la denominada “carrera por el puntaje”, tal como abordaremos en el Capítulo 5.

3.4.3. Las escuelas secundarias de gestión privada. Condiciones de trabajo y mecanismos de precarización laboral

Como hemos mencionado en líneas precedentes, en la CABA la situación de las escuelas de educación media es particular, ya que actualmente priman la cantidad de instituciones privadas sobre las estatales. Desde la LFE la educación se reconoce como un servicio público que ofrecen tanto las instituciones estatales como privadas. La LEN, por su parte, regula la educación pública estatal, pública privada y agrega las instituciones de gestión comunitaria y social (Perazza, 2011). Una explicación de este incremento para la jurisdicción de la CABA, radicaría en que la masificación de la educación y la obligatoriedad en el nivel medio promovieron la diferenciación y la construcción de “circuitos de distinción” así como la incorporación de “nuevos sectores sociales” que, a su vez, generaron un corrimiento de los “grupos más altos de la población” hacia las instituciones de gestión privada (Tiramoniti y Ziegler, 2008).

Esta situación nos convoca a revisar las condiciones de trabajo de los docentes principiantes en estos establecimientos en relación al campo de la investigación. Para ello, nos basaremos aquí en la bibliografía relevada con trabajo de campo en la CABA, la normativa más sobresaliente, los datos del CND 2004 y la información recopilada por la Primera Encuesta Nacional de Docentes de Escuelas de Gestión Privada realizada por el Sindicato Argentino de Docentes Privados (SADOP).

Retomando los aportes de la bibliografía, tanto Birgin (1999) como Donaire (2012), muestran distintos mecanismos de precarización de las condiciones laborales de los docentes en los establecimientos de gestión privada. Luego de la incorporación de los Institutos Privados a la de Enseñanza Oficial en 1964 (Decreto Nacional 371/64), los docentes de escuelas privadas se encuentran parcialmente regulados por el Estatuto del Docente, aunque las designaciones y las remociones están a cargo de los propietarios de los establecimientos, a su vez regulados por el Estatuto para el Personal de los Establecimientos Privados de Enseñanza (Ley Nº 13.047) y la Ley de Contrato de Trabajo (Ley Nº 20.744), para el caso de los docentes extra-programáticos (Narodowski, Vincancur y Alegre, 2013). Por lo tanto, el "proceso de selección" –como titular o suplente–, aún en las escuelas subvencionadas por el Estado, no se rige por orden de mérito (ni se accede por Acto público y posterior concurso, regulado por las Juntas de Clasificación Docente, como el caso de los estatales), sino por la "libre contratación". Tampoco cuentan con "mecanismos estatutarios de ascenso escalafonario", debidamente aprobado por el ente oficial de regulación, como es la Dirección General de Educación de Gestión Privada en la CABA (Donaire, 2012, p. 20-21). Dato que se confirma según otra de las investigaciones de campo consultada para el caso de las escuelas de gestión privada de la CABA, ya que "la selección de los docentes se realiza en base a procedimientos de admisión definidos institucionalmente y a criterios establecidos por cada directivo o referente institucional" (Naradowsky, Vinacur y Alegre, 2013, p. 19).

A partir de los datos del CND 2004, podemos contrastar las condiciones del mercado de trabajo entre ambas gestiones. En primer lugar, los docentes de gestión privada en todos los niveles (el 42.6% de la planta docente), encuentran como "puerta de entrada" la condición de titularidad, mientras que en la gestión estatal el ingreso es bajo la condición de suplente (DINIECE, 2007). Para el caso de la CABA, si observamos a los profesores 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 los docentes principiantes más jóvenes de la CABA trabajan mayoritariamente en establecimientos de gestión privada.

En segundo término, en cuanto a la formación, en la gestión privada la proporción de docentes con estudios superiores es mayor que en la estatal. Para la CABA, el 90.2% de los docentes de media poseen estudios superiores completos (86.6% en gestión estatal y un 93.9% en privada), de los cuales 42.9% se ha graduado en universidades (42% en gestión estatal, siendo algo mayor en la gestión privada, 42.8%) (DINIECE, 2008).

En tercer lugar, en cuanto a las condiciones laborales, una cuarta parte de los docentes de media a nivel nacional tienen hasta 5 años de antigüedad, aunque la situación es muy heterogénea a este respecto. El porcentaje de nuevos docentes en la gestión privadas es algo mayor a nivel nacional (26.8%), que en la gestión estatal (23.7%), característica que posiblemente obedece a las condiciones de contratación e ingreso, sin concurso o dependiendo del puntaje, como ocurre en la gestión estatal (DINIECE, 2008).

Desde el punto de vista salarial, la LEN (Art. 64) especifica que los docentes de los establecimientos privados tienen el derecho de obtener una "remuneración mínima igual" a la de los docentes estatales, y que deben portar títulos reconocidos oficialmente para el ejercicio de la profesión. Sin embargo, producto de la regulación parcial, es posible encontrar docentes que aún no se han graduado y no poseen título habilitante (Narodowski, Vinacur y Alegre, 2013; Perazza y Suárez, 2011), por lo que muchos profesores principiantes y jóvenes que recién se inician en la profesión ingresan a trabajar primero en escuelas de esta gestión, dada la facilidad del ingreso y la mayor rapidez en la titularización en el cargo que consiguen en este tipo de establecimientos. En este sentido, algunos autores consideran que dada la forma de ingreso y la rápida titulación en estos establecimientos, la escuela de gestión privada constituye la puerta de "entrada" y la estatal se configura como la de "salida" para los docentes (Narodowski, Vinacur y Alegre, 2013). Del mismo modo, otros autores plantean que las escuelas de gestión privada sin subvención estatal buscan a los profesores más jóvenes, por lo tanto con menor antigüedad, para abaratar costos en el pago de los salarios (Perazza, 2011).

El Sindicato Argentino de Docentes Privados (SADOP), realizó en el año 2012 la "Primera Encuesta Nacional de Docentes de Escuelas de Gestión Privada"[37]. La encuesta tiene como objetivo relevar las actuales condiciones de trabajo y salud de los docentes privados del país:

> se puso especial atención a la relación con el empleador ya que el trabajador docente privado se encuentra subordinado económica y jurídicamente al empresario de la educación privada, encontrándose sometido a su poder de dirección, organización y disciplina. Esta característica le imprime particularidades a sus condiciones de trabajo y tiene consecuencias determinadas en su salud (CyMAT, 2013, p. 3).

Las particularidades de las condiciones de trabajo[38] en las escuelas de gestión privada tienen gran impacto en la tarea cotidiana docente ya que, al decir de Southwell, "la tarea docente exige 'poner el cuerpo' en situaciones y contextos diversos, e involucra componentes físicos y emocionales que no siempre son tenidos en cuenta" (2013a, p. 1). En este sentido, SADOP resalta la importancia de partir de la percepción de los propios trabajadores de la educación y aportar datos a este respecto, ante la falta de investigaciones nacionales específicas del sector de docentes privados (CyMAT, 2012). Mencionemos algunos de los resultados más sobresalientes de la encuesta:

> El 65% de los educadores padeció estrés durante el último año, el 65% tuvo dolores de cabeza y el 72% tuvo dolores musculares, de huesos y articulaciones […] y casi un 60% padecieron nerviosismo o mal humor, y dificultades para conciliar el sueño o durante el mismo. [Además] el 32% manifestó encontrarse "aguantando ir al baño" con mucha frecuencia durante las horas de trabajo en el colegio, debiendo esto relacionarse con el casi inexistente tiempo de descanso que tienen y con la obligación de cuidar a los alumnos en los recreos […] El 30% de los maestros y profesores expresó que tuvo trastornos de la visión, y el 29% tuvo las várices en las piernas. Así mismo, los docentes declaran sentirse "presionados" por las autoridades del colegio y ante los reclamos de los padres por las calificaciones[39].

Según los encuestados, las actividades en las horas extra-clase de gestión privada consisten en la corrección, planificación, preparación de materiales, reunión con los colegas, entre otras actividades, y que para el caso de la educación media sería de 10 horas semanales promedio, elemento que también está presente en la bibliografía consultada (Narodowski,

[37] Dicha encuesta combinó metodología cualitativa (entrevistas en profundidad y entrevistas grupales) y cuantitativa, abarcó a 888 escuelas y aproximadamente 4.500 docentes de nivel primario y medio de todo el país (CyMAT, 2013).
[38] Desde los aportes de Neffa en relación a la encuesta, "la salud depende de las condiciones de trabajo […] cuando las CyMAT [Condiciones y el medio ambiente de trabajo] no son adecuadas, la fatiga se hace patológica, aumenta la propensión a enfermarse y accidentarse y 'ese' trabajo degradado termina por deteriorar la salud […] Son las condiciones de trabajo las que explican en buena medida el diferente impacto de la carga de trabajo sobre la salud psíquica y mental de los trabajadores" (Neffa, 2012, p. 9-10).
[39] Datos obtenidos del sitio web oficial de SADOP, recuperado de http://www.sadop.net/article/showArticle?contId=2117 [consultado diciembre 2017].

Vinacur y Alegre, 2013). Este dato se relaciona con la "excesiva cantidad de alumnos por curso", tema señalado con fuerza y en forma recurrente por los docentes de escuelas privadas, donde se pone de manifiesto la sobrecarga física y mental. La encuesta señala que los docentes del sector privado tienen en promedio 30 alumnos por curso. Cada docente en promedio tiene 7 cursos y 199 alumnos a su cargo.

Mencionemos también que SADOP insiste en la utilidad de estos datos dado su rol como sindicato docente, para mejorar las negociaciones con los empleadores, y la necesidad de avanzar hacia un Convenio Marco[40] que regule las condiciones laborales, ya que los docentes privados se enferman al trabajar en condiciones deterioradas. Así mismo, consideran de suma urgencia eliminar los despidos arbitrarios y los contratos a término (marzo – diciembre)[41] junto a la inestabilidad laboral. Para ello también encuentran necesario regularizar su situación legal, así como darle herramientas al sindicato para mejorar estas condiciones.

En este sentido, según la OIT, "los convenios colectivos constituyen un medio fundamental para mejorar y regular los términos y condiciones del trabajo y […] para determinar las remuneraciones y las condiciones de empleo de los trabajadores y para hacer posible que empleadores y trabajadores definan, mediante acuerdo, las normas que regirán sus relaciones recíprocas" (OIT, 2011b, p. 1). Este tipo de regulación, elimina la "individualización de la relación salarial" que denuncian los sindicatos docentes, y que permite condiciones de precarización del trabajo. Al mismo tiempo la OIT destaca el avance que significó fijar las paritarias nacionales docentes como "sueldo testigo" de los maestros del país desde el 2008, aunque reconoce que "todavía subsiste una masa importante de trabajadores no registrados que no son alcanzados por las normas acordados entre empresarios y sindicatos" (OIT, 2011 b, p. 3). Este es el caso de muchos docentes de gestión privada, que se encuentran bajo condiciones laborales que no responden plenamente a las de un trabajo registrado formal.

[40] "El Artículo 10 de la Ley de Financiamiento Educativo (Ley Nº 26.075) dispone que el Ministerio de Educación de la Nación, juntamente con el Consejo Federal de Cultura y Educación y las entidades gremiales docentes con representación nacional (SADOP, CTERA, AMET, UDA y CEA), acordarán un CONVENIO MARCO que incluirá pautas generales referidas a: a) condiciones laborales, b) calendario educativo, c) salario mínimo docente y d) carrera docente. El Decreto 457/2007 establece concretamente pautas en relación al convenio marco al que se refiere el Artículo 10 de la Ley Nº 26.075". Datos obtenidos del sitio web oficial de SADOP, recuperado de http://www.sadop.net/article/showArticle?contId=1902&catId=37 [consultado diciembre 2017].

[41] La OIT considera los "contratos temporales" y "subocupación involuntaria", más frecuente entre los jóvenes ocupados, conforma parte de los elementos de la no registración y se ubican en el lugar opuesto a la "expectativa de un trabajo decente" (OIT, 2011a).

Según la hipótesis sostenida en el presente Capítulo, estos elementos de precarización se darían en mayor medida entre los docentes principiantes[42], dadas las condiciones de ingreso: menor antigüedad, no estar sindicalizados o afiliados a un gremio, menor conocimiento de las "reglas del juego", lo que también implica que tienen menor acceso a cierta información necesaria para el ascenso en el escalafón docente, así como ciertos conocimientos sobre la capacitación que otorgan mayor puntaje, y el conocimiento de los derechos que regula el estatuto (por ejemplo para efectuar los reclamos necesarios en caso de errores en la liquidación o ante la Junta de Clasificación en caso de error al otorgar el puntaje por antecedentes).

Para concluir, en base a la encuesta y la bibliografía consultada, en las escuelas secundarias de gestión privadas de la CABA podemos observar ciertos elementos sobre la jornada laboral docente que mencionamos en este capítulo. En primer lugar, como analizamos desde Donaire (2012), se observa una *intensificación* de la jornada laboral (una masa mayor de trabajo en un período de tiempo y un mayor desgaste de trabajo durante el mismo tiempo), dada la sobrecarga que implica para los docentes la cantidad de alumnos por curso (que genera un mayor gasto de energía física en cada clase), las tareas administrativas[43], la falta de tiempo entre las clases para descansar, etc. En segundo lugar, visualizamos una *prolongación o extensión* de la jornada de trabajo, dada la cantidad de horas extra-clase que los docentes dedican a distintas actividades, como la planificación de las clases, la corrección de exámenes (que se prolonga considerablemente para caso de un aumento significativo en el número de alumnos por cursos), asistir a misa o a las fiestas patronales, asistir o participar de las actividades religiosas de la orden o comunidad educativa a la que pertenece el establecimiento (para las escuelas confesionales) (Jaureguiberry, Chaves, García Salciarini, Orlando y Ghilini, 2010). En tercer lugar, existen distintas formas de *inestabilidad* laboral denunciadas por SADOP, a través de contratos a términos, despidos arbitrarios, partes del pago del salario no remunerativo o "en negro", al decir

[42] Como mencionamos anteriormente, en el caso de los principiantes un dato importante en cuanto a las pautas salariales es la implantación de la "garantía de salario mínimo" que estableció la Ley Nacional de Financiamiento Educativo a partir del 2005, que le otorga un plus al docente con menos de cinco años de antigüedad, para garantizar su salario mínimo, y equiparar su situación con los docentes de mayor antigüedad. Cabe aclarar que esta garantían se pierde al cumplir los cinco años de antigüedad (Donaire, 2012).

[43] Un ejemplo de esta sobrecarga administrativa para los docentes de escuelas privadas, es el sistema de información permanente con las familias a través del cuaderno de comunicaciones, donde se anotan todas las calificaciones parciales de cada trimestre, o el caso de las escuelas que solicitan planificaciones más específicas, por ejemplo con las actividades que utilicen nuevas tecnologías, etc. (Nota de campo, abril 2013).

de Birgin (1999), así como los cargos en condición de transitorios y extra-programáticos, que se encuentran por fuera del estatuto docente vigente de la CABA[44].

A este respecto, el sindicato de SADOP denuncia que en los colegios privados se llevan a cabo habitualmente prácticas como despidos sin causa, no renovación de suplencias, descuentos anticipados de días de paro, pago fuera de término, no reconocimiento de antigüedad, no pago de las vacaciones ni de las asignaciones familiares, entre otras situaciones irregulares. Al mismo tiempo, denuncian que los propietarios de colegios se niegan a debatir y sancionar un convenio que regule las relaciones y condiciones laborales de los docentes de gestión privada, como marca la nueva ley de educación a partir del año 2006. La LEN no contempla la potestad a remover o despedir a los docentes privados por parte de los empleadores de los colegios, solo pueden "nombrar y promover" al personal docente a su cargo. Por lo tanto, para el sindicato esto deja al descubierto que el despido de estos docentes obra como un "gran disciplinador"[45]. A fines del año 2013 este sindicato y las cámaras empresarias del sector acordaron en el Ministerio de Educación de la Nación el mejoramiento de las condiciones laborales de la actividad, mediante la firma de un Acta Acuerdo en el marco de la Comisión Negociadora de la Educación Privada, que instituyó el convenio colectivo de trabajo tan esperado[46]. Sin embargo, actualmente las negociaciones se detuvieron y el sindicato vuelve a denunciar la falta del Acuerdo Colectivo de Trabajo.

[44] Estos docentes son contratados por las escuelas privadas, sin aprobación oficial, y se rigen por la Ley de Contrato de Trabajo (Nº 20.744) y por el Consejo Gremial de Enseñanza Privada. No cuentan con muchas de las bonificaciones remunerativas o no que se le otorga a los docentes de la planta permanente, y en la mayoría de los colegios la hora cátedra se paga menos que las horas programáticas o de la planta permanente. El salario de los docentes de la denominada "planta pedagógica" o permanente (POF), son cubiertos por la subvención del estado a las escuelas privadas (según el caso, entre 40% y 100%), regulada por el Decreto Nacional 252/91 Precisamente, los salarios de los docentes de la planta extra-programática (para actividades deportivas, de informática, artísticas, catequesis, etc.), no son cubierto por estas subvenciones, de modo que quedan a cargo del empleador. Es allí donde se suelen dar incumplimientos que ponen a estos trabajadores en una situación de mayor vulnerabilidad que a los permanentes (Donaire, 2012).

[45] Datos obtenidos de sitio web oficial de SADOP. Recuperado de http://www.rosario.sadop.net/article/showArticle?contId=1174 [consultado diciembre 2017].

[46] "El acuerdo fija condiciones mínimas de trabajo para todos los docentes privados de todo el país y puede considerarse un Convenio Colectivo. Subraya la importancia de la asistencia financiera del Estado, pero no condiciona los derechos de los docentes privados a esa asistencia […] En cuanto a la contratación laboral el Acta acuerdo define a los trabajadores comprendidos; la forma típica de contratación y las excepciones. Se trata de una respuesta parcial, pero positiva en relación a cuestiones básicas […] Los contratos a término, además de reunir los requisitos legales para su validez, deberán ser registrados ante el Consejo Gremial de Enseñanza Privada, lo que permitirá controlar los fraudes laborales y defender los derechos de los docentes". Datos obtenidos del sitio web oficial de SADOP, recuperado de http://www.sadop.net/article/showBlogArticle/contId/2382 [consultado diciembre 2017].

Los elementos que encontramos en los datos censales y la encuesta de SADOP, junto al análisis de la bibliografía citada, nos permiten problematizar los elementos que definen el trabajo docente formal para el caso de los profesores principiantes de las escuelas secundarias de gestión privada.

3.4.4. Tensiones en torno a la implementación de la Nueva Escuela Secundaria y las condiciones laborales en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Primeras aproximaciones

La LEN establece la obligatoriedad de la escuela secundaria en todo el país. En este contexto, el Consejo Federal de Educación (CFE) (mediante las Resoluciones N°47/08, 84/09 y 93/09), acordó lineamientos generales para la validación nacional de los títulos otorgados en las escuelas medias. En la CABA el proceso de reforma que reestructura la escuela media respondiendo a la LEN se denomina "Nueva Escuela Secundaria" (NES). El debate sobre esta reforma comenzó en el 2011, sin embargo la implementación se demoró hasta el año 2014 (con algunas escuelas que optaron por comenzar la implementación, particularmente escuelas de gestión estatal) y 2015 (en el resto de las escuelas). A raíz de diversos conflictos, como el de las escuelas técnicas por la denuncia de la reforma inconsulta, se acordó un proceso de reflexión y construcción conjunta con toda la comunidad educativa para la elaboración de la NES[47].

Las resoluciones del CFD, prevén que el currículo de la escuela media común, constará para la "secundaria orientada" (con trece orientaciones[48]), de un "Ciclo Básico", común a todas las modalidades, y un "Ciclo Superior Orientado". Al mismo tiempo, al interior de estos ciclos, se generan cambios en la caja curricular y las asignaturas y modalidades de cursada. Se incorporaron por año un paquete de horas denominadas de "opción institucional", donde las escuela debieron elegir entre un conjunto de asignaturas (para las escuelas confesionales se

[47] Para los años 2013, 2014 y 2015, se promovieron en todas las escuelas secundarias de la CABA nueve, seis y cinco "Jornada para la construcción y evaluación de la Nueva Escuela Secundaria" respectivamente, con la participación de los equipos de conducción, los docentes, los alumnos y las familias. Tras el trabajo en estos espacios de discusión, las escuelas (de ambas gestiones) elevaron al Ministerio sus propuestas en relación a la reforma curricular. Al mismo tiempo, se definieron dos instancias de trabajo articuladas, el Plan de Implementación de la NES y el Ciclo de Acompañamiento a los directivos con el mismo fin. Información extraída del Sitio Web Oficial de la Nueva Escuela Secundaria. Recuperado de http://www.buenosaires.gob.ar/areas/educacion/nes/cronograma.php y http://www.buenosaires.gob.ar/sites/gcaba/files/ciclo_de_acomp.pdf [consultado diciembre 2017].

[48] Orientación en Agro y Ambiente , Artes (artes visuales, música y teatro), Comunicación, Ciencias Naturales, Ciencias Sociales y Humanidades, Economía y Administración, Educación, Educación Física, Informática, Lenguas, Literatura, Matemática y Física, y Turismo.

consideró a catequesis entre las opciones). Por otro lado, se incluyen "espacios curriculares para la formación general" y "la formación específica" del Ciclo Orientado, que constan de talleres, seminarios, trabajo de campo (fuera del aula), "propuesta de enseñanza sociocomunitaria", y otros espacios que cada escuela deberá organizar, y entre los que los alumnos tendrán que optar[49].

Estos cambios al interior del currículum, generaron el temor y manifestaciones múltiples de los trabajadores y la resistencia de los sindicatos docentes, por la eventual pérdida de puestos de trabajo[50]. Para el caso específico de los docentes del Área de Ciencias Sociales que abordamos en esta tesis las preocupaciones se basan en que las escuelas tienen que escoger entre disciplinas (por ejemplo, entre historia o geografía para 4º y 5º año) y generar nuevo espacios curriculares que conjuguen asignaturas que antes se encontraban separadas. Al mismo tiempo, dentro de las escuelas de gestión privada, la dificultad se encuentra en la elección de orientación[51].

Para el caso de los docentes de escuelas de gestión estatal, se prevé que mientras se reubican las horas, éstos pasen a "disposición" de las Juntas de Clasificación, con goce de sueldo por un año. Sin embargo, en las escuelas privadas, no existen mecanismos que garanticen estos puestos de trabajo, ya que pasan a disposición pero sin goce de sueldo (Narodowski, Vinancur y Alegre, 2013). Esta situación genera preocupación en docentes y autoridades, ya que muchas escuelas privadas no cuentan con la posibilidad económica para indemnizar a todos los docentes que quedarían desafectados, como requiere la ley, ya que aún en las escuelas con subvención estatal, ante el despido sin causa de un docente es la institución la que debe afrontar la indemnización. Particularmente existe una preocupación entre los profesores principiantes, ya

[49] Muchos docentes de escuela de gestión privada temen que las horas que pasen a esta modalidad se paguen como "extra-programáticas", con lo que se reducirían sus ingresos. Del mismo modo, muchas de las nuevas asignaturas o espacios curriculares creados (talleres, etc.) se considerarán horas extr0-aprogramáticas, lo que implica un perjuicio importante para el salario de los docentes (Notas de campo, 3º Jornada de Mejora Institucional, 13 de agosto 2013).

[50] Ante los reclamos y posibles medidas de fuerza, en una primera instancia, las autoridades del Ministerio de Educación de la CABA informaron que nos se perderán puestos de trabajo, y que están previstos mecanismos para proteger a los docentes que vean reducidas sus horas. Entre ellas, modificaciones en las modalidad "Profesor por Cargo", horas para capacitación, proyectos instituciones, etc. Información extraída de "Preguntas frecuentes sobre la Nueva Escuela Secundaria de Calidad". Recuperado de http://www.buenosaires.gob.ar/areas/educacion/nes/faq.pdf [consultado diciembre 2017]. Ante la persistência del reclamo por esta problemática, el Ministerio de Educación dictó en julio del año 2013 la Res. Nº 2360/13, donde consta el procedimiento que se llevara a cabo en cada caso, según la situación de revista del docente afectado, frente a la necesidad de la reasignación del personal por la implementación de la NES. Para mayor información véase la resolución en el Sitio Web Oficial. Recuperada de http://www.buenosaires.gob.ar/sites/gcaba/files/res_megc_2360_13a.pdf [consultada octubre 2017].

[51] Entre escuelas privadas de una misma comuna o barrio, los directivos mantuvieron reuniones periódicas ante esta preocupación, para organizarse en la elección de las orientaciones, intentando mantener la mayor parte de su plantel docente actual (Notas de campo, 2º Jornada de Mejora Institucional, 15 de mayo 2013).

que muchos se encuentran en calidad de suplentes, interinos, o por contratos a término, y poseen pocos años de antigüedad, lo que los transforma en el sector más vulnerable frente a los posibles despidos o recortes de horas que traería aparejada la NES.

Debido a los reclamos de las trabajadores docentes, los sindicatos, las autoridades y los estudiantes, recientemente se ha decidido que la reforma se implemente de forma gradual, mientras se consideren las particularidades y demandas que surgieron en cada escuela, especialmente en las de gestión privada[52]. Aún no se puede evaluar cuál es el impacto de la reforma en las condiciones de los docentes, aunque la preocupación y el estado de alerta persiste entre los sindicatos docentes. La mayor preocupación se centra en las escuelas de gestión privada, por el despido de docentes, como analizaremos con casos particulares de nuestros entrevistados en el Capítulo 6, y el pasaje de horas de planta permanente a horas extra-programáticas, con los perjuicios que esto conlleva para los trabajadores docentes como se explicitó en líneas precedentes. Entendemos que esta situación es posible dados los mecanismos de precarización que posee el trabajo en este sector, en contraste con las escuelas de gestión estatal.

3.5. Conclusiones

Realizamos en este capítulo un recorrido por diversos elementos referidos a la problemática de los profesores principiantes. En primer lugar, nos referimos a la presencia de dicha problemática en la agenda pública (Birkland, 2015), como una preocupación en los países de la región (Birgin, 2014) y presente también en los diagnósticos de los Organismos Internacionales (OEI, 2010). Observamos, por un lado, que si bien los principiantes no conforman la "agenda sistemática" (Elder y Cobb, 1993) sí ingresaron en la "agenda gubernamental" y se encuentran presentes en ésta, así como en la normativa vigente, aunque la complejidad de su "proceso regulatorio" (Birkland, 2015), a través de los dispositivos utilizados, por ejemplo, en el acompañamiento de los noveles, no alcanzan a cubrir los objetivos que plantea la política pública. Por otro lado, notamos ciertos cambios en las líneas de acción y los programas

[52] Particularmente en las escuelas de gestión privadas, muchos acuerdos sobre la forma de implementación de la reforma se realizaron a través de reuniones periódicas con los supervisores (Nota de campo, 3º Jornada de Mejora Institucional, 13 de agosto 2013). La NES se aplicó sólo para el 1º añode la escuela secundaria en el 2014 en las escuelas de este tipo de gestión, a excepción de las "escuelas piloto" donde la implementación fue anterior. Información disponible en sitio Web oficial. Recuperado de http://estatico.buenosaires.gov.ar/areas/educacion/nes/pdf/CartaNES.pdf [consultado diciembre 2017].

referidos a los principiantes efectuados desde la nueva gestión de la cartera educativa, al menos desde su "fase de enunciación" (Elder y Cobb, 1993).

En segundo lugar, revisitamos los debates que surgen en torno a la categoría de principiantes. Nos distanciamos de la categoría de noveles (Alliaud, 2004), y analizamos la presencia de nuevos sujetos (Birgin, 2013) que ingresan a la carrera docente en el contexto de la obligatoriedad de la escuela secundaria, la masificación de la educación superior y la reconfiguración del subsistema formador. Observamos miradas que "impotentizan" (Birgin, 2013) desde un imaginario social que promueve la figura de un docente de antaño (Tenti Fanfani, 2007).

En tercer término, revisamos el perfil de los principiantes y de estos jóvenes que ingresan a la educación superior, retomando los debates de la literatura internacional, y particularmente de la academia francesa, sobre estos nuevos públicos que acceden a la educación (Rayou & van Zanten, 2004), así como los contextos de vulnerabilidad donde ingresan a dar clases frecuentemente con "públicos difíciles", dando lugar a "configuraciones" múltiples en sus trayectorias formativas y laborales (Rayou & Véran, 2017). Del mismo modo, desde la literatura local, discutimos los alcances y limitaciones de la categoría de principiantes (Menghini y Negrin, 2015), alejándonos de las perspectivas que la analizan solamente desde el componente generacional, debate clásico del campo educativo (Southwell, 2012), considerando que la definición no está dada por el factor de la edad sino por la experiencia del profesor (Serra, 2015). Incorporamos en esta categoría a los "forasteros", estudiantes que antes de graduarse ya comienzan a trabajar en las escuelas secundarias (Charovsky y D'Angelo, 2011), distanciándonos de las perspectivas que plantean la dificultad que esta situación genera para el principiante (Negrini y Bonino, 2015), y considerando, por el contrario, que su paso por la escuela durante su trayecto formativo enriquece su formación.

En cuarto lugar, como se ha podido observar en el desarrollo del tercer apartado de este Capítulo, y teniendo en cuenta las definiciones sobre los principiantes que debatimos anteriormente, existen elementos de precarización de las condiciones de trabajo docente que afectan principalmente a quienes se desempeñan en la gestión privada, y entre ellos con mayor fuerza al grupo de los profesores principiantes respecto de los de mayor antigüedad.

En el imaginario social y en el discurso de ciertos actores permanece la visión de que la profesión docente goza de ciertos "privilegios". Así mismo, a modo de hipótesis, si se compara el salario docente frente a la intensificación y extensión de la jornada de trabajo por las actividades extra-clase, se deduce que esa imagen pierde sentido en la cotidianidad y la especificidad del trabajo de muchos docentes. Como fue analizado desde los aportes de Groisman (2011), para el caso de las escuelas medias de gestión privada, el nivel de precarización laboral puede estar relacionado con el de la matrícula (la cual determina su tamaño en tanto emprendimiento privado), y con el porcentaje de subvención estatal que reciba. De esta forma, aquellas escuelas que tengan una matrícula reducida y menor subvención estatal, estarán en peores condiciones para afrontar los gastos que implica la contratación del personal docente. Es allí donde se encontrarán con mayor probabilidad los mecanismos de precarización laboral mencionados. Las condiciones laborales denunciadas por SADOP, contribuyen a mayores niveles de inestabilidad e incertidumbre, la creciente vulnerabilidad y a la inestabilidad ocupacional de los trabajadores docentes de escuelas de gestión privada.

Al mismo tiempo, como también se señaló desde Groisman (2013), la estabilidad en el empleo es un elemento determinante para la posición en la estructura social. En el caso de los docentes de escuelas privadas, el tipo de contratación (en algunos casos de marzo a diciembre) y la estabilidad en el cargo, en muchos casos implica intercalar períodos de ocupación y desempleo, lo que los coloca en una situación de vulnerabilidad dentro del mercado laboral y, por lo tanto, en la estructura social. En las escuelas de gestión estatal, la estabilidad es mayor y las condiciones de trabajo tienen más regulación. Sin embargo, el ingreso a este tipo de gestión es más difícil para los principiantes, dado el grado de regulación y burocratización en el ingreso a la carrera docente. Esta situación posee matices a partir de ciertas flexibilizaciones en la norma que se introdujeron recientemente, como el Sistema de cargo y horas vacantes remanentes, que le permitiría al principiante acceder más fácilmente a las escuelas de gestión estatal.

De lo analizado en el presente Capítulo, se puede concluir la existencia de lo que a los fines de esta tesis denominamos la "doble flexibilidad" del sistema de regulación del mercado laboral de educación de gestión privada. En primer término se encuentra una flexibilidad que para los principiantes podría denominarse "positiva", y que consiste en el relajamiento de la organización "burocrática" en cuanto al acceso al puesto de trabajo. Aquí adquieren especial

importancia los vínculos y redes que posee previamente este docente. En segundo término, su correlato de una flexibilidad "negativa", en relación con los mecanismos de precarización laboral (contratos a término, despidos sin causa, etc.). Por el contrario, la regulación del mercado laboral docente para las escuelas de gestión estatal funciona en un sentido inverso: mientras que el ingreso al sistema es dificultoso, una vez logrado, la permanencia en el cargo se encuentra prácticamente garantizada (exceptuando incumplimientos graves del Estatuto Docente).

Finalmente, aún persisten interrogantes sobre los profesores principiantes que ingresan en el sistema educativo respecto de las causas de su ascenso en la estructura social, el ingreso a la carrera docente, su acceso a mayores credenciales educativas, así como del carácter democratizador de este acceso (Birgin, 1999). Según muestran los datos del CND 2004 y las investigaciones citadas, las condiciones laborales de estos nuevos grupos se han pauperizado, así como se observa la correspondencia de las escuelas que asisten a población más vulnerable con un perfil docente que pertenece a los sectores más relegados (DINIECE, 2008). Por otro lado, en cuanto al capital cultural familiar, a pesar de que en promedio los docentes de escuelas estatales provienen de familias con menos años de escolaridad que los de escuelas privadas, –tendencia que en los principiantes se ha acentuado en los 10 años de distancia entre el censo 1994 y el de 2004 (DINIECE, 2007) –, son estos últimos quienes están más expuestos a situaciones de precarización o inestabilidad laboral, a pesar de que poseen mayor formación, como ocurre en la CABA.

PARTE II

Los profesores principiantes y el trabajo de enseñar. La formación docente (inicial y continua) y la inserción en el mercado laboral de la Ciudad de Buenos Aires

CAPÍTULO 4

La formación docente inicial. Las trayectorias formativas de los que se inician en la docencia

En este capítulo presentamos una parte del material recogido en el trabajo de campo, mientras que el resto de los datos serán abordados en los Capítulos 5 y 6. Analizamos aquí las entrevistas en profundidad y las observaciones participantes en los cursos de formación docente continua –en adelante, FDC– en relación a las trayectorias formativas de los profesores principiantes y su recorrido por la formación docente inicial –en adelante, FDI. En primer lugar, realizamos un breve recorrido por las características de la formación docente inicial en la actualidad. En segundo término, analizamos la elección por la carrera docente y los debates del campo educativo en torno a dicha elección, tales como las tensiones entre la vocación y la docencia en tanto que segunda opción. Luego, observamos cómo fue el paso por las instituciones formadoras de los entrevistados y la valoración que éstos realizan sobre la formación recibida así como los espacios donde desarrollaron sus prácticas docentes, junto a la problemática que esta instancia del trayecto formativo conlleva en la formación docente actual. Finalmente, analizamos la elección por las instituciones formadoras en relación con las diferencias en las propuestas formativas de los ISFD y las universidades, retomando la problemática de la conformación bifronte del sub sistema formador argentino abordada en el Capítulo 1 (apartado 1.3).

4.1. La formación docente inicial. Recapitulación.

Como analizamos en el Capítulo 3 (apartado 3.3.2), en las últimas décadas los principales Estados de América Latina se encuentran discutiendo reformas en sus sistemas educativos, incluyendo la formación docente inicial y continua. Esta preocupación también se manifiesta a nivel internacional y en nuestra región, particularmente en relación con los candidatos a las carreras docentes y con cómo mejorar las condiciones de inserción profesional para atraer a los "mejores" estudiantes a la docencia, así como su posterior capacitación ya en el ejercicio (García-

Huidondro, 2011). Como vimos, elevar el prestigio de la profesión también es una de las preocupaciones compartidas.

Sin lugar a dudas, las modificaciones en la regulación de la carrera docente y el rol del Estado se encuentran en la agenda política de los países de la región (Murillo, 2005). Algunos estudios resaltan que la denominada "carrera profesional" –en cuanto a los requisitos de ingreso, el escalafón, la contratación y la evaluación, entre otros–, no ha sufrido grandes modificaciones (Campos, 2005). Otras investigaciones resaltan que actualmente se encuentran en discusión los "sistemas de reconocimiento y promoción" en la carrera, poniendo en tensión la tradición latinoamericana de la "promoción escalafonaria o salarial" (basada en la antigüedad en el cargo). Todo ello en el contexto del desafío por "elevar la calidad y equidad" (Murillo, 2005).

En el Capítulo 2 analizamos el proceso histórico por el que el sistema formador argentino se conformó como heterogéneo y fragmentado (Diker y Terigi, 1997). Como vimos allí, a principios del siglo XX se conformó un sistema de formación con característica "bicéfala", donde los profesores de nivel medio se forman tanto en Institutos de Formación Docente como en las universidades, existiendo desde los comienzos contenidos y planes de estudio diferenciados entre ambas instituciones (Cámpoli, 2004); característica que se mantiene hasta la actualidad con la complejidad que implica la autonomía universitaria a este respecto (Birgin, 2014), como veremos en el apartado siguiente. Actualmente a nivel nacional el sistema formador cuenta con 1.243 Institutos (ISFD) y 61 universidades (INFD, 2015a).

Como analizamos en los Capítulos 2 y 3, en las últimas décadas, la Educación Superior fue regulada por la Ley de Educación Superior (Nº 24.521, año 1995) –en adelante LES–. A partir de la sanción de la Ley de Educación Nacional (Nº 26.206, año 2006) –en adelante LEN–, se incorporan sus disposiciones a la regulación ya existente (Art. 35), y se establece que el sistema de formación docente, así como la acreditación y validación de los títulos otorgados, serán regulados por el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, en acuerdo con el Consejo Federal de Educación (LEN, Art. 78). La fragmentación y heterogeneidad entre las instituciones formadoras eran manifiestas a comienzos del nuevo siglo, resabio de las políticas de acreditación de los '90 (Porta y Aguirre, 2017). Precisamente con el objetivo de articular las instituciones del sistema formador, en el año 2007 se crea el Instituto Nacional de Formación Docente –INFD–, conformado según la LEN como un organismo nacional que impulsa políticas de formación

docente inicial y continua en todo el país (Piovani, 2013). A partir de allí, el Estado Nacional se propone regular la formación docente a través del Consejo Federal de Educación (CFE) y el INFD. Este último garantiza a través del Plan Nacional de Formación Docente 2007-2010 (Res. CFE Nº23/07) y los Lineamientos Curriculares Nacionales (Res. CFE N° 24/07), la existencia de una currícula común entre las jurisdicciones, cuyos títulos tienen validez nacional, bajo la regulación del CFE, según estipula la LEN (Art. 73, 76 y 78). Entre estos acuerdos, se especifica que la currícula debe contemplar tres campos de formación: el general (formación pedagógica), el específico (disciplinar) y la prácticas docentes (también denominados por los entrevistados "residencias"), siendo estas últimas transversales a toda la formación (Marzoa, Rodríguez y Schoo, 2011). Por su parte, la LES estipula que las universidades deben ofrecer carreras de formación docente para distintos niveles del sistema educativo "respetando los contenidos curriculares básicos" establecidos (Art. 43, inciso A, Documento A-11, III.5) (Campoli, 2004, p. 23). De hecho, frente a la complejidad que implica el sub sistema formador, uno de los desafíos del INFD fue "unificar las nominaciones de títulos, pasando de un número que superaba los 1.500 a sólo 33 títulos de base y sus respectivas orientaciones con parámetros comunes validados para todo el país." (INFD, 2015b, p. 52).

Como también mencionamos en el Capítulo 3, desde el análisis de la reconfiguración del sub sistema formador argentino, la nueva regulación a nivel nacional avanzó sobre la organización de la formación docente en el país. Sin embargo asistimos hoy a un conjunto de currícula diferenciadas. Como observaremos desde el análisis de las entrevistas, la diferencia entre los planes de estudio de los profesorados universitarios y las licenciaturas solo se encuentra al terminar la carrera, en el ciclo pedagógico (variable en la cantidad de materias según la institución). Desde la normativa vigente en la Argentina, la carrera docente (en los ISFD) tiene una duración de 4 años y debe preparar al docente para su inserción en las instituciones educativas y en el aula.

4.1.1. Descripción de los datos del campo. Un recorrido por las trayectorias de los entrevistados.

Presentamos aquí los datos del trabajo de campo de esta investigación[53] que, como mencionamos en el Capítulo 1 (apartado 1.3), fueron sistematizados con la asistencia del software *Atlas.ti* (Ver Anexo 1, Cuadro N° 6). Trabajamos específicamente con profesores principiantes[54] formados en las disciplinas de Historia, Geografía y Letras, y que ejercen en escuelas secundarias de gestión estatal y privada de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA), a partir de 24 entrevistas en profundidad semi-estructuradas, 8 por cada carrera. Los profesores entrevistados transitan sus primeras experiencias laborales en el sistema educativo (hasta 5 años de antigüedad), conformando una variedad de casos, entre los que poseen título docente habilitante, título supletorio, y los que se incorporan al mercado laboral antes de graduarse.

La composición de la muestra con respecto al género cuenta con 13 varones y 11 mujeres. Las edades se encuentran distribuidas por igual en dos rangos, 12 de los profesores entrevistados tienen entre 20 y 30 años, y la otra mitad entre 30 y 40 años. Como puede observarse del análisis de los 24 casos (Ver Anexo 1, Cuadro 4), las trayectorias de los entrevistados son variadas. Mencionaremos seis elementos que consideramos importantes a los fines de nuestro análisis.

En primer lugar, en relación con su biografía escolar, la mitad de los entrevistados asistieron a escuelas primarias de gestión estatal y la otra mitad a escuelas de gestión privada, mientras que por la escuela secundaria hay más entrevistados que asistieron a establecimientos de gestión privada (14 casos). Asimismo, la mayoría no manifestó tener dificultades a lo largo de su escolaridad: excepto 3 casos de repitencia y/o aplazo en algunas asignaturas (por situaciones familiares como mudanzas o separación de los padres), casi la totalidad concluyó en término y en la misma institución donde había iniciado.

En segundo término, en cuanto al máximo nivel educativo alcanzado por sus padres la

[53] La recolección de los datos del campo se realizó entre los años 2015 y 2016. En el planteo inicial de la tesis también se habían planificado observaciones participantes en sala de profesores de escuelas estatales y privadas. Sin embargo, el ingreso a las escuelas se vio dificultado por aspectos burocráticos del GCBA, por lo que se decidió abordar este campo en futuras líneas de investigación.

[54] A los fines de preservar la confidencialidad e identidad de los profesores entrevistados, fueron modificados sus nombres y los datos de las instituciones de formación y las escuelas mencionadas. Los fragmentos de entrevistas citados serán referenciados 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).

mayoría alcanza el nivel superior completo (15 casos, entre quienes estudiaron en instituciones del nivel superior no universitario y quienes asistieron a la universidad). El resto se distribuye entre secundario completo e incompleto. Resaltemos que 10 de los entrevistados tiene uno o ambos padres que se dedican a la docencia. Asimismo, 9 de los entrevistados conforman la primera generación de su familia en acceder al nivel superior.

En tercer lugar, en relación a la trayectoria de la formación inicial, 17 están graduados y 7 continúan aún cursando sus carreras, es decir, tuvieron una inserción temprana en el mercado laboral docente. A su vez, la mayoría se formó en un ISFD de gestión estatal o privada (13 casos), mientras que 11 entrevistados estudiaron en universidades públicas. Durante su formación, 21 entrevistados estudiaron y trabajaron (algunos en trabajos relacionados con la docencia, como la preceptoría, aunque la mayoría en trabajos ajenos a la docencia como tareas administrativas, entre otros rubros). Este elemento dificultó en algunos casos la continuidad o el ritmo de la cursada, como veremos en los apartados siguientes, del mismo modo que los entrevistados manifiestan que no pudieron cumplir con la "trayectoria teórica" planteada por la institución, tanto en los ISFD como en la universidad, ya que el tiempo de cursada se prolongó para la mayoría de los entrevistados por diversos motivos (dificultad en distribuir el tiempo entre el trabajo y el estudio, dificultad con las asignaturas, tales como recursar o atrasos en los exámenes finales, horarios de cursada, tiempos de viaje desde el trabajo a la institución formadora, entre los más recurrentes).

En cuarto término, acerca del trayecto de la formación continua, 15 profesores se encuentran realizando o realizaron algún tipo de FDC (en su mayoría se trata de cursos, postítulos, especializaciones, 2 profesores se encuentran cursando licenciaturas y 5 entrevistados están realizando sus estudios de postgrados). La mayoría manifiesta que las escuelas en las que trabajan, de gestión pública y privada, no les exigen que se formen ni brindan capacitación. En menor medida algunos reciben formación por fuera de las instancias obligatorias (las Jornadas Institucionales), como capacitaciones sobre la Nueva Escuela Secundaria (NES) o asociada a nuevos cargos a los que aspiran, como la coordinación de área o tutorías (tanto en la gestión estatal como privada).

En quinto lugar, en referencia a la inserción laboral, la mayoría de los casos se encuentran distribuidos entre quienes trabajan sólo en escuelas de gestión privada (12 casos) o combinan ambos tipos de gestión (7 casos), siendo que 5 profesores ejercen únicamente en escuelas de

gestión estatal. Sin embargo, al consultar con los entrevistados el tipo de escuelas en las que desearían trabajar, 19 profesores manifestaron que les gustaría trabajar en escuelas de gestión estatal. La antigüedad docente en tanto profesores principiantes es variada, la mayoría se encuentran en la franja de 1 a 4 años (14 casos), el resto se encuentra distribuido entre quienes poseen menos de 1 año de antigüedad (4 casos) o 5 años (6 casos). También cabe destacar que 13 de los entrevistados trabajan en otros niveles educativos además de la escuela secundaria, de los cuales 7 lo hacen en universidades públicas (Ver Anexo 1, Cuadro N° 5).

Por último, en cuanto a las trayectorias, desde las escuelas en las que estudiaron hasta las escuelas en las que se insertan laboralmente, podemos concluir que los entrevistados poseen recorridos variados, no encontrando tampoco regularidades en la transición entre los tipos de gestión (estatal y privada) desde la formación inicial hacia la inserción laboral (Ver Anexo 1, Cuadro Nº 6). Tampoco se encontraron características distintivas entre las carreras analizadas en relación con las trayectorias de formación e inserción, a excepción de Geografía, que al contar con menos graduados facilita el ingreso al mercado de trabajo, e incluso con inserciones tempranas (3 de los 8 casos). Un dato a destacar es que entre los entrevistados no hay casos que tengan una trayectoria completa (biografía escolar, FDI e inserción laboral) en la gestión estatal. Los casos se encuentran mayormente distribuidos entre 2 tipos de trayectorias: en primer lugar, quienes asistieron en su escolaridad (primaria y secundaria) y su FDI a instituciones estatales y se desempeñan en escuelas de gestión privada (5 casos) o en ambas gestiones de manera combinada (3 casos); en segundo lugar, quienes asistieron a escuelas de gestión privada, se formaron para la docencia en instituciones estatales y trabajan en escuela de gestión estatal (5 casos). Entre el primer grupo, es de destacar que la mayoría de los entrevistados se formó en ISFD, mientras que en el segundo grupo la mayoría asistió a la universidad pública. Sobre el total de los casos, la mayoría de los entrevistados que se formaron en instituciones de gestión estatal (tanto universidad como ISFD), trabajan en escuelas de gestión privada (14 casos en gestión privada o combinada, mientras que 10 entrevistados trabajan en gestión estatal o combinada). A su vez, la mayoría de los entrevistados que trabajan en escuelas de gestión estatal se formaron en la universidades públicas (6 casos de 11, 4 en gestión estatal y 2 en ambas gestiones), siendo que los formados en ISFD trabajan mayoritariamente en escuelas de gestión privada (10 casos de 13). Este último dato estaría relacionado, en los relatos de los entrevistados, con las condiciones de

ingreso al mercado laboral en las escuelas de gestión estatal a partir de la modificación del Estatuto Docente de la CABA por el Decreto Nº 516/13, como presentamos en el Capítulo 3 (apartado 3.4.2), que permite el acceso al puesto de trabajo por el sistema de remanentes. Este modo de acceso facilita a los graduados universitarios la inserción laboral en las escuelas de gestión estatal ya que la valoración de sus títulos es menor que la de los graduados de ISFD, y además, particularmente para los 4 casos que trabajan en escuelas de esta gestión, no poseen puntaje por FDC y 3 profesores de este grupo se encuentran cursando estudios de postgrado, mientras que el resto de los graduados en universidad que trabajan en ambas gestiones sí poseen FDC (2 casos).

La segunda parte del trabajo de campo consistió en la observación participante en 8 cursos de formación docente continua (Ver Anexo 1, Cuadro N° 1), 4 de ellos en una reconocida institución estatal de la CABA, la ex Escuela de Capacitación "CePA" (Centro de Pedagogías de Anticipación), y que en el año 2015 cambió su denominación por "Escuela de Maestros" (con modalidad presencial – 3 intensivos de verano e invierno– y 1 de cursada semi-presencial durante un cuatrimestre), 3 de ellos en sindicatos docentes, y 1 en una universidad estatal: la Universidad de Buenos Aires. Además se realizaron observaciones de 8 Actos Públicos de 2 Juntas diferentes de Clasificación Docente de la CABA (Ver Anexo 1, Cuadro N° 2). Los resultados de esta parte del campo serán presentados en el presente Capítulo y en los Capítulos 5 y 6.[55]

De acuerdo a la conformación bifronte de la formación docente que analizamos en el Capítulo 2, los entrevistados provienen de dos tipos de instituciones formadoras. En el caso de los que asistieron a universidades públicas, a excepción de un caso que cursó en la UNTREF, el resto de los entrevistados estudiaron en la Universidad de Buenos Aires (UBA).

Respondiendo a la normativa nacional mencionada en líneas precedentes, el ciclo pedagógico en la UBA para las carreras analizadas aquí posee dos materias anuales: Didáctica General (basada en conocimientos generales de la Didáctica y la Pedagogía), y Didáctica Especial y Prácticas de la Enseñanza (orientada a la enseñanza específica de la disciplina,

[55] A los fines de la presente tesis no consideramos pertinente realizar una descripción de cada ISFD y universidad, ya que nuestro objetivo aquí no es analizar las instituciones mismas sino la valoración y percepción que los profesores tienen sobre la formación recibida en cada una de ellas. Por este motivo, y para preservar el anonimato de dichas instituciones, sus nombres fueron modificados en las transcripciones del registro de las observaciones realizadas. El mismo procedimiento se aplicó a los nombres de los barrios, escuelas e instituciones de formación docente inicial y continua mencionados por los entrevistados.

incluyendo las prácticas docentes). Esto implica la existencia de una valoración institucional menor para los títulos expedidos por las universidades respecto de los otorgados por los ISFD[56]. Dicha valoración responde a que se considera que la formación recibida en los ISFD es específica para el desarrollo de la tarea docente[57], mientras que la universidad está asociada a la tarea de la investigación, aún para los egresados que optan por el ciclo de formación pedagógica. 8 entrevistados asistieron a ISFD estatales de la CABA, particularmente para las carreras analizadas se trata del Instituto Superior del Profesorado "Dr. Joaquín V. González" (JVG), el Instituto de Educación Superior "Dra. Alicia Moreau de Justo" (IES N° 1) y el Instituto Superior del Profesorado Mariano Moreno. Por su parte, 5 de los entrevistados asistieron a ISFD de gestión privada, se trata del Instituto Sagrado Corazón de Almagro y el profesorado del Consejo Superior de Educación Católica (CONSUDEC).

4.2. Elección por la docencia: entre la vocación y la segunda opción.

Al analizar la trayectoria de formación inicial, un elemento importante es la razón por la que los profesores entrevistados eligieron la docencia. Conformamos dos grandes grupos a partir del análisis de los datos: quienes manifiestan que la profesión siempre los atrajo y sabían lo que querían hacer desde que estaban en la escuela, y quienes expresan que la docencia no fue su primera opción y no esperaban trabajar como docentes cuando eligieron su formación.

[56] Para el caso de la CABA según el Estatuto Docente en vigencia (Ordenanza Municipal N°40.593), el título de Profesor de Nivel Medio y Superior otorgado por la Universidad de Buenos Aires posee 3 puntos menos (título habilitante no docente, 6 puntos) que los otorgados por los ISFD (título docente, 9 puntos) (Art. 15) (ME, 2015). Según el relevamiento que hemos realizado, distintas Juntas de Clasificación Docente otorgan al mismo título diferentes puntajes, sin existir una razón aparente o explicitada en la normativa que lo justifique (ver Anexo 1, ejemplo 1).

[57] Para el caso de los ISFD a los que asistieron nuestros entrevistados las materias relacionadas con la formación docente varían entre 10 y 16 materias para planes de estudio que poseen entre 40 y 50 materias distribuidas en un lapso de 5 años de cursada.

4.2.1. "Siempre quise ser docente": una elección temprana

Al indagar por las causas de la elección por la docencia durante las entrevistas, el deseo por seguir la profesión docente se encuentra muy presente. Algunos entrevistados cuentan que este deseo se manifestó incluso en el transcurso de su escolaridad primaria:

> Desde bastante chica tenía ganas de estudiar eso. Siempre quise ser docente, eso es clarísimo. Desde niño si querés, que juego a ser maestra. Desde muy chica quise ser docente (Entrevista Lara, 35, I, G, E, 3 años)

> Desde aproximadamente lo que era séptimo grado en su momento, cuando yo iba a la escuela, tenía claro que quería ser docente. No sabía desde qué área pero que quería ser docente (Entrevista Nahuel, 24, I, E, E y P, 2 años y medio)

> Yo me acuerdo que era chiquito y agarraba el libro de cocina de mi mamá y le corregía. Le corregía la agenda. A mis muñequitos de los "Power Rangers" les daba clase con un pizarrón que tenía en mi cuarto. Desde chiquito, chiquito. (Entrevista Demián, 25, I, E, P, 4 años y 3 meses)

En algunos casos esta sensación de que la docencia era el camino a elegir, confluye con el rol social asignado a la tarea docente:

> A mí desde siempre que me gustaba estar en el colegio. Y veía a los profesores como figuras representativas. Y era muy crítica respecto de los profesores que tenía. Me daba cuenta, o yo creía darme cuenta, quiénes eran felices con lo que hacían, a quienes les gustaba enseñar, quiénes disfrutaban de su tarea, quiénes venían para cumplir, quiénes se compenetraban con sus alumnos más allá de la clase que estaban dando y quiénes no. Siempre me gustó ese rol, y siempre me pareció a mí que la verdadera trinchera era el aula, y el verdadero lugar para ponerte a laburar y formar desde el vamos es ése. Y siempre me interesó estar en ese lugar (Entrevista Martina, 32, U, G, E, 3 años y 5 meses).

Entre los testimonios, encontramos distintas razones que conllevan a lo que se ha denominado "vocación", ese "llamado" proveniente de la cosmovisión Caetanoa, que algunos sujetos manifiestan desde jóvenes, respondiendo a un llamado trascendental. En el caso de la docencia, históricamente se asoció al sacerdocio y a la función del Estado, como ya analizamos en el Capítulo 1. La misión que portaba el docente civilizador lo colocó como "agente activo de un proceso de socialización controlado por el estado moderno en construcción" (Tenti Fanfani y Steinberg, 2011, p. 114). La vocación implica según esta cosmovisión tres componentes: el innatismo, el desinterés y el compromiso afectivo. El primer componente, muy presente entre los entrevistados, marca una predisposición "desde siempre" a la docencia, que en algunos casos además, se relaciona con la "herencia de familia", siendo esta una actividad considerada

"fuertemente endogámica". El segundo componente se relaciona hasta la actualidad con la figura del "docente ideal", abnegado, dispuesto a dejarlo todo por su labor (cuasi un "apostolado"), en contraste con la "profesión" por la cual se busca racionalmente una gratificación por el trabajo realizado, es decir, no es "desinteresado" tal como socialmente se espera de la docencia. El último elemento es el compromiso ético con la tarea realizada, que implica un respeto hacia el otro, alumnos y familias, en una actividad de cuidado y preocupación por su bienestar. Estos elementos representan a la docencia entendida en un sentido individual, en contraposición, con su definición en términos colectivos y gremiales (Tenti Fanfani y Steinberg, 2011). Un relevamiento realizado por el INFD sobre las opiniones de los estudiantes de ISFD en Argentina confirma que para la mayoría de ellos el componente más importante en la docencia es el vocacional, más aún para quienes provienen de familias de menor nivel educativo y socioeconómico (Tenti Fanfani, 2010).

Promediando el siglo XX, en paralelo a las tendencias de secularización del oficio de enseñar y la lucha sindical, la docencia comienza a ser identificada como un trabajo (Tenti Fanfani, 2005). En tanto "empleados" del Estado, los docentes se reconocieron colectivamente como "asalariados". Parte de esta "herencia" del origen del rol docente pervive en las representaciones de los profesores hasta la actualidad. Si bien no es nuestro objetivo entrar en ese debate, analizaremos aquí brevemente qué dicen nuestros entrevistados al profundizar sobre lo que pareciera ser una inclinación "natural" hacia la docencia, y cómo estas viejas concepciones perviven en su subjetividad.

En primer lugar, al consultarles a un grupo de entrevistados por la elección de la carrera, narran que no encuentran una razón aparente o un hecho o momento determinado en el que apareció este "deseo" de ser docentes.

> Siempre dije que iba a ser maestra, o profe. Siempre. Desde que tengo memoria […] Yo en realidad lo que primero decidí lo de ser docente. Yo siempre supe que iba a estar en un aula, dando clase, o algo. Siempre, no sé, tenía ocho años y no había una hoja que no estuviese corregida en mi casa. Pero un diario, una revista, cualquier cosa. Nada, hacía notas, le daba clases a mi hermano que era más chiquito, lo obligaba. Siempre me gustó todo lo que era docencia. Y a medida que fui creciendo me di cuenta que no me gustaban los chiquitos. Tipo jardín, primario. Entonces dije, bueno, voy a ser profesora (Entrevista Paula, 24, I, G, P, 4 años).

> Yo creo que todo de alguna una otra forma, lo fui pensando desde la docencia. Desde ese, no sé, esa necesidad de comunicarme con un grupo. Un grupo de chicos, un grupo de adolescentes. Como algo que no sé exactamente de dónde viene, pero es como esa cosa inherente a uno, a veces que decís "¿y esto de dónde viene?" (Entrevista María, 22, U, G, E y P, 7 meses).

En algunos casos, incluso, el deseo se mantiene "latente" hasta que se presenta el momento de la elección de la continuidad de los estudios al terminar el colegio secundario.

> ¿Por qué profesor? Eso fue algo que en realidad creo que tuve latente siempre, pero que no me daba cuenta. Sí me daba cuenta de que mi carrera iba a tener que ver con eso, con Letras, o con algo que esté relacionado con eso. Pero el tema de la docencia no me di cuenta, y sin embargo muchos amigos cuando les dije "empecé la carrera", me dijeron "mirá, yo te re veía en eso". Quizás antes de una prueba les explicaba algún tema, cuestiones así; a mí me encantaba explicarlo (Entrevista Ian, 23, I, E, P, 6 meses).

En segundo lugar, podemos ubicar a quienes consideran que la familia de docentes a la que pertenecen generó en ellos una "tradición" que los impulsó casi "naturalmente" hacia la profesión, respondiendo a la endogamia de la profesión y la "herencia familiar" que mencionamos en líneas precedentes, y cuya influencia también destacan otros estudios (Tenti Fanfani, 2010).

> Pero siempre tuve claro que iba a ser docente, desde séptimo. Siempre con los profes del secundario les preguntaba cómo era el trabajo, siempre estaba atento a lo que hacían los preceptores. Siempre estaba atento a cómo funcionaba la dirección de la escuela. Siempre fui muy curioso de todo lo que tiene que ver con el ámbito docente. Aparte me crié en una escuela porque mi vieja era docente y nos llevaba. Y estábamos siempre ahí, entonces la verdad que lo tuve claro desde chico (Entrevista Nahuel, 24, I, E, E y P, 2 años y medio).

> Por una cuestión también de tradición familiar, porque desde la madre de mi abuelo estuvieron vinculados a docencia del lado materno. (Entrevista Felipe, 30, I, E, E y P, 2 años)

En tercer lugar, están quienes manifiestan que su trayectoria escolar (Terigi, 2007) los guió de alguna u otra forma hacia la profesión. Desde la perspectiva a la que abonamos aquí, parte de la trayectoria está constituida por la biografía escolar (Davini, 1996). Entre los entrevistados algunos consideran que fue determinante su "gusto por la materia" o disciplina elegida durante su escolaridad (Deauvieau, 2005). Otros encuentran en sus docentes de la materia la razón de su elección, puesto que "en general los docentes en formación portan 'identificaciones formadoras', se identifican con algún o algunos docentes, y niegan o rechazan la imagen y la forma de desempeñar la docencia de otros" (Barilá y Amoroso, 2014, p. 2). Veamos algunos ejemplos:

> En realidad por una profesora de Historia que amé con todo mi ser. Con dos profesoras de Historia que súper quise. Eso marcó mi rumbo docente. (Entrevista Demián, 25, I, E, P, 4 años y 3 meses)

> Profesores de Lengua y Literatura, tuve una muy buena, en tercer año. Que me conmovió, que tenía un lindo programa. Tercer año además es el año en que habitualmente se da Cortázar […] Entonces también fue descubrir a Cortázar, que en ese momento me gustaba muchísimo. Los cuentos son increíbles. (Entrevista Ariel, 26, U, G, E, 1 año)

> Esa también fue una gran influencia, tuve una muy buena profesora de Historia en el secundario […] Esa profesora fue muy importante para mí. Había venido por una suplencia y se quedó con nosotros un año. Realmente fue una excelente profesora que le daba sentido a la Historia. Y me hizo amar una materia que quizás antes de tenerla no hubiera sido mi primera preferencia. (Entrevista Lara, 35, I, G, E, 3 años)

> Por un lado un profesor un poco más tradicional, de una formación más arcaica. Y después una profe que ahora es la directora de la escuela, súper joven en ese momento, sigue siendo joven ahora, que tenía una formación copada. La mina te hacía interesar en la Historia desde otro lado, desde criticar, debatir. Y la verdad es que me sirvió mucho. Fue un empujón muy grande ella como para que estudie […] fue muy copada porque se podía hablar mucho. Y […] la otra profe, que era de Jurídicas, que yo la tenía en derecho, también era muy buena y la verdad que fue una influencia super positiva (Entrevista Nahuel, 24, I, E, E y P, 2 años y medio).

Recurrentemente, estos profesores que influyeron en la elección por la docencia no dictaban la disciplina que luego decidieron estudiar los entrevistados. Pero rescatan su valor como docentes, su poder de transmisión del conocimiento, de generar "otras cosas" en los alumnos.

> Justamente encima una materia que la verdad que no me gustaba mucho. El colegio es un colegio comercial, y también, en 4º y en 5º era la orientación mucho más marcada. Pero tuve una profe de contabilidad, que yo sentía que tenía una capacidad de transmitir el conocimiento […] Porque yo sentía que era la única que le ponía ganas a lo que estaba haciendo. (Entrevista Catalina, 27, U, E, P, 4 años)

> En realidad yo tenía una profe de Sociología muy buena, pero muy buena enseñando. La tenía muy clara. La forma en la que nos explicaba, nos relacionaba con temas de la actualidad, incluso dudas que nosotros teníamos. Antes de eso tengo que aclararte que era un colegio muy estricto, pero muy estricto, colegio de monjas que no podías decir ni "a", más o menos. Entonces uno no esa animaba tanto a preguntar, o si preguntabas no te respondían, no te respondían lo que vos querías, porque parecía un acto de rebeldía por poco […] Y esta profesora era bastante abierta, nos escuchaba, nos hacia relacionar temas. Hubo temas de Historia Argentina que no la enseñaban en la escuela. La dictadura por ejemplo. Ni la nombraron. Pero ni la nombraban, ¿entendés? ¿No es parte de la historia del país en el que vivimos todos nosotros? Entonces ella sí nos hablaba de eso, fuera del programa de su materia en realidad. Y lo que me gustó mucho fue la forma de relacionarse con los alumnos de ella. (Entrevista Ariana, 24, I, G, P, 3 años y medio)

En varias entrevistas se observa que la "experiencias escolar" (Dubet y Martuccelli, 1998), en relación con los profesores de la disciplina elegida para ser docentes, fue una marca "negativa". Al contrario de lo que pudiera pensarse, sobre la influencia positiva que pudiera ejercer un docente sobre sus alumnos, varios manifiestan que sus docentes le mostraron lo que "no hay que hacer" y esto los incentivó a tomar el camino de la docencia casi como un desafío personal. Es decir, eligieron la docencia en la disciplina que les gustaba a pesar de haber tenido malas experiencias con sus profesores en la escuela secundaria.

> El otro profe fue una influencia, pero yo digo negativa-positiva, porque yo no quería ser así. Entonces dije yo voy a estudiar para no ser así. (Entrevista Nahuel, 24, I, E, E y P, 2 años y medio)

> Eso es lo que más me llama la atención. Porque si vos me hubieses dicho, bueno, "me marcó un profesor", y bueno listo. Pero no. Porque encima, no tengo buen recuerdo de las profesoras de historia que tuve. (Entrevista Caetano, 35, I, G, P, 6 meses)

En estos casos, los alumnos se identifican con quienes fueron sus docentes por la negativa, rechazando el "modelo" de profesor que éstos representan en la interpretación de los entrevistados, por sus maneras de dar la clase, por la forma de relacionarse con los alumnos, etc.:

> Viste que mucha gente dice "tuve un profesor de historia que me encantó". A mí no me pasó. Al contrario, tuve más profesores de Historia que rechazaría su estilo de cómo enseñaban y demás (Entrevista María, 22, U, G, E y P, 7 meses)

> Tuvimos una profesora de Geografía, y era un horror […] era una mujer desagradable como ella sola, mala (ríe), la típica profesora mala, rayada, no aprendimos nada... Aprendimos muy poco, no es que no aprendimos nada, pero como te daba mucho miedo era más de tratar de repetir lo que ella decía que otra cosa (Entrevista Mercedes, 33, U, G, E y P, 4 años y medio).

Asimismo, otro elemento interesante es que dentro del imaginario social sobre la figura del docente, aparece el "desprestigio" y "desvalorización social" que enfrenta hoy la docencia junto a la falta de "reconocimiento y valor simbólico de la profesión", que en muchos casos desincentiva la elección de los jóvenes por la carrera (Alliaud, 2014a), y que aparecen en las entrevistas a través de voces de terceros que advierten a los futuros profesores sobre su elección. En algunos casos, se trata de familiares docentes, y en otros de profesores de la propia escuela secundaria a la que asistieron los entrevistados. En todos los casos, este desprestigio actúa reforzando el deseo de optar por la profesión, que los entrevistados parecieran defender contra viento y marea.

> Ella [en referencia su madre que es docente] lo que me dijo es que "no vas a ganar bien, no te vas a hacer rica; la tranquilidad que tenés es que la escuela va a estar siempre. Entonces en algún momento sí, antes o después, más o menos, algo de trabajo vas a tener. Pero no, te vas a volver loca, muchos chicos, mucho corregir" […] Y la gente me decía "¿pero eso vas a ser?" Ay, no, ¿vas a ser profesora?, ¿pero por qué no hacés otra cosa?, ¿estás segura?". En el mismo colegio incluso, gente que "ay, no, pero eso no, por favor, usted es muy inteligente, estudie otra cosa". Esas cosas que dicen siempre. (Entrevista Martina, 32, U, G, E, 3 años y 5 meses)

> Al venir de familia docente, se valora mucho la docencia. Yo te digo porque he recibido comentarios de "uh, te tiraste a chanta", por elegir profesorado y no la licenciatura en primera instancia. Para mí es importantísimo. (Entrevista Ariana, 24, I, G, P, 3 años y medio)

Como podemos observar, el desprestigio se relaciona aquí con el salario docente y el tipo de trabajo realizado (Périer, 2014), disminuidos material y simbólicamente respecto del trabajo profesional de un licenciado, y con las competencias requeridas para una y otra inserción laboral. Dicho desprestigio aparece en la voz de la profesora de secundaria de Martina: "ay, no, pero eso no, por favor, usted es muy inteligente, estudie otra cosa" (Entrevista Martina, 32, U, G, E, 3 años y 5 meses).

Como mencionamos, dentro de la propia trayectoria escolar, la experiencia con la materia específica o el gusto por la disciplina en sí misma es una razón recurrente entre los entrevistados para la elección por la docencia. Este tipo de testimonios se relaciona en general con quienes eligieron formarse en la universidad, y particularmente para los que optaron primero por la disciplina con una licenciatura, y luego, una vez en la carrera, eligieron hacer el profesorado.

> Yo siempre digo, la única tarea que hacía con anticipación era la de Historia. El resto era, o lo copiaba antes o lo hacía en el momento, o a regañadientes. Historia, terminaba la clase ese día y yo iba a hacer la tarea, porque me gustaba, me interesaba. En Historia era medio el traga, solamente en Historia. Después lo más mediocre y seis que podía haber. Pero a mí siempre me gustaron las Ciencias Sociales. (Entrevista Simón, 26, I, G, P, 3 años)

> A mí siempre me gustó leer, escribir. Siempre en el colegio había que hacer discursos para los actos y me los pedían a mí, yo chocha. Estaba en todas las revistas, en todos lados […] todo lo que tenía que ver con Lengua, con literatura, a mi me gustaba mucho. No te digo solamente leer. Teníamos que hacer análisis sintáctico, todo el mundo pataleaba, y yo feliz. Y además teníamos pruebas, teníamos algo y mis compañeros me pedían a mí que les explicara. Entonces yo también me divertía haciendo eso. (Entrevista Martina, 32, U, G, E, 3 años y 5 meses)

> Tenía una vocación por la literatura, por la lectura, y más tarde por la escritura. Y naturalmente me incliné por estudiar Letras. (Entrevista Ariel, 26, U, G, E, 1 año)

> Me gustaba la Historia por ese sentido, me gustaba el sentido social que empezaba a ver. Y estaba entre Sociología e Historia. Y terminó prevaleciendo Historia porque me gusta mucho. Era como que en última instancia, en un primer momento intenté renegar un poco del legado de mis viejos [se refiere a que sus padres son profesores de historia]. Pero nada, nací entre libros de Historia, y me siento muy cómodo y me gusta mucho la Historia, sí. (Entrevista Adrián, 34, U, G, E y P, 4 años)

Tal como observamos particularmente en este último testimonio, si bien agrupamos las razones por las que los entrevistados eligen la docencia, en muchos casos manifiestan que hubo una confluencia de diversos motivos.

4.2.2. La docencia como "segunda opción": de la práctica al amor por el oficio

En un segundo grupo, se encuentran aquellos que manifiestan haber elegido la docencia como lo que se denomina "segunda opción laboral" (Tenti Fanfani y Steinberg, 2011) o como alternativa frente a otras carreras, que se define frente a las condiciones objetivas y el *habitus* incorporado (Mereshián y Calatayud, 2009). En el relato de algunos entrevistados podemos observar trayectorias interrumpidas en otras carreras elegidas previamente. Al igual que muestran otras investigaciones (Barilá y Amoroso, 2014), los entrevistados relatan que esta situación se debió a que tuvieron dificultades en la cursada (tiempos incompatibles con su trabajo, recursar materias, entre otras), o porque descubrieron durante la cursada que no era a lo que se querían dedicar. De los 24 entrevistados, 11 habían empezado previamente una carrera que decidieron reemplazar más tarde por la docencia. Veamos algunos ejemplos:

> Me anoté en el año 2000, ingresé a hacer un curso de ingreso en la Universidad de La Matanza para ingresar a Informática. Y yo terminé muy mal digamos… terminé bien, pero yo sabía que lo mío no iba a ser Ingeniería Industrial como mucho de mis compañeros eligieron. (Entrevista Caetano, 35, I, G, P, 6 meses).

> Arranqué el CBC en Económicas. Me acuerdo que la materia que más me había gustado fue Historia Económica y Social General. Y creo que Economía me sirvió para darme cuenta que mi costado era mucho más social, y no lo encontraba. Y entonces después del 1º año me cambié de carrera. Y ahí arranqué Historia (Entrevista Adrián, 34, U, G, E y P, 4 años)

> Cuando salí del secundario decidí estudiar biotecnología, quería estudiar algo como novedoso, innovador digamos. Busque algo que me gustara y empecé a estudiar biotecnología. Me costó mucho la carrera, no me fue bien y después de un par de años ahí como que decidí dejarlo porque lo estaba sufriendo más que otra cosa (se ríe). Entonces me replanteé de nuevo qué estudiar (Entrevista Sofía, 38, U, G, P, 2 años y medio).

E:- ¿Vos periodismo no lo terminaste?
F:- No, me quedaron seis meses. Por cuestiones laborales y también económico porque era privado. Pero también por la cantidad de gente que estudiaba, y que era muy complejo poder entrar. Por lo menos en esa época, entre los años 2004 y 2006, era muy complejo también conseguir trabajo. Tuve un par de pasantías pero la… Las terminé desechando. Y me volqué a trabajar. (Entrevista Felipe, 30, I, E, E y P, 2 años)

Hice el secundario en los noventa, donde la pregunta "¿y de qué vas a vivir?" rondaba mucho por la cabeza de uno. Yo siempre dije que quería estudiar Letras, estaba convencida, segura, me gustaba eso. Y cuando estaba en 5° año, que es cuando tenés más presente la decisión, todos esos pájaros carpinteros lograron penetrar un poco dentro de mi cerebro, y empecé a preguntarme si verdaderamente iba a ser todo tan tremendo como me decían. Era una época donde estaba la carpa blanca instalada, con mucho tiempo de protesta. Porque yo pensaba en ser docente. Ni sabía lo que era el CONICET [actualmente es becaria doctoral], jamás me imaginé que iba a terminar investigando. No tenía la más pálida idea. Y la gente me decía "¿pero eso vas a ser?" […] Comunicación me pareció no tan alejado de lo que yo quería. Y además también tenía el *changüí* de que el CBC era prácticamente igual. Entonces si no me gustaba me cambiaba y listo. O sea, empecé sabiendo que me iba a cambiar, porque es la verdad. Empecé sabiendo que no lo iba a terminar (se ríe). (Entrevista Martina, 32, U, G, E, 3 años y 5 meses).

Yo hice un año y medio de Ciencia Política en la [universidad], y trabajaba de 9 a 18, re lejos […] Y me costaba mucho, estaba muy cansado, no le podía seguir el ritmo. Y además estaba sólo, no sabía cómo… Fue una experiencia medio rara y no me gustó […] Después dejé ahí, me puse a hacer fotografía. No sabía qué quería hacer […] A mí me pasaba eso, no sabía qué iba a hacer. Yo terminé el secundario y me anoté en Derecho, porque mi papá me decía que tenía que ser abogado. (Entrevista Gabriel, 34, I, G, P, 2 años)

Como se observa en los testimonios, entre las razones que aparecen para abandonar la primera carrera elegida aparece con recurrencia la necesidad laboral que no se corresponde con los tiempos requeridos para el estudio, es decir con la "trayectoria teórica" que plantea la institución formadora en su plan de estudios (Terigi, 2009; Barilá y Amoroso, 2014). Señalemos además que en los entrevistados de 30 años o más, estos eventos personales de la biografía conviven en general con la situación económica que atravesaba el país entre fines de la década del '90 y la denominada Crisis del 2001, período donde la universidad atravesó una crisis profunda por la falta de presupuesto, grandes movilizaciones de estudiantes y docentes junto a prolongados paros gremiales, problemas edilicios, a la par que se generó un espacio de inclusión social ante el ingreso de jóvenes sin empleo que buscaban un mejor futuro laboral (Carli, 2012). El contexto de crisis puede observarse claramente en los relatos de los entrevistados donde la opción por el trabajo terminó predominando por sobre el estudio, interrumpiendo la cursada, o, en otros casos, precipitando la opción de cambio de carrera:

> Casi dos años habré hecho, será entre seis y ocho materias, algo así […] Y después, bueno, por problemas particulares, de nuevo el menemismo, bien ahí, tuve que trabajar. Trabajaba trece horas por día por quinientos pesos, si te acordás de esa época. Y tuve que dejar la facultad, no, no había forma. Y después pude retomar, ya más estabilizada a los veinticinco. Y ya retomé en el [ISFD]. Empecé de cero, no es que pude retomar, porque no hay equivalencias ni nada. (Entrevista Lara, 35, I, G, E, 3 años).

> A la ida trataba de ahorrar para el boleto como podía. Los apuntes me los compraba re tarde porque no tenía plata. Trabajar era un mito porque no había laburo en ningún lado. Entonces con todas esas circunstancias a mí verdaderamente me empezó a representar mucho esfuerzo ir a la facultad. Era mucho dinero, mucho problema. Y la verdad tampoco me interesaba tanto ni me entusiasmaba como para hacer ese esfuerzo […] Y si a eso le sumábamos el esfuerzo económico que tenía que hacer para sostener eso... De todos modos me iba a cambiar [se refiere al cambio de carrera que hizo luego] (Entrevista Martina, 32, U, G, E, 3 años y 5 meses)

En otros casos, para quienes optaron por formarse en la universidad, descubrieron siendo estudiantes que la salida laboral de la Licenciatura elegida no los satisfacía profesionalmente, o no podrían ingresar al mercado laboral dado el bajo nivel de inserción que tenía la carrera.

> **E:- ¿Entonces, por qué si vos desde el comienzo sabías que no ibas a hacer la docencia por qué hiciste el profesorado?**
> M:- Porque era una buena salida laboral. Cuando arranqué con la Didáctica General... Medio que en Antropo [Antropología]... No sé qué pasa en otras carreras, pero no te ofrecían otra salida laboral que no fuera la investigación. Durante la carrera te hablaban de "investigación, investigación, investigación". Y uno sabía que no siempre se conseguía una beca, no era lo más fácil. Entonces, en ese momento, cuando arranqué con Didáctica General, mi idea era "bueno, hago las didácticas y la licenciatura, y si no consigo una beca bueno, por lo menos voy trabajando en docencia. Mientras me dedico a la docencia". (Entrevista Mercedes, 33, U, G, E y P, 4 años y medio).

> Mi idea siempre fue más orientada a la investigación. Nosotros en Geografía tenemos tres salidas laborales bastante comunes, que son la investigación, la docencia, o el trabajo en la gestión pública. También privado, pero poco. Yo cuando entré a la carrera, estaba apuntada a la investigación. Cuando uno entra y empieza a charlar con compañeros, y demás, hice esa experiencia en la gestión pública, no me gustó. Y entonces empecé a ver lo de la docencia como una posibilidad y ahí me empezó a gustar. Y ahí medio que la investigación y la docencia empezaron a competir. Y ahora no sé, por lo pronto me estoy dedicando a la docencia. (Entrevista Franco, 26, U, G, E y P, 3 años y 2 meses)

Cuando la elección se produce ya iniciada la cursada de la carrera, obedece en general a motivos laborales y los tiempos que conlleva el estudio, particularmente entre quienes optaron por la formación universitaria, cuyo trayecto formativo en promedio es más largo que en un ISFD.

> **E:- ¿Y cómo fue eso que terminaste…?**
> A:- ¿Que terminé en la docencia? (se ríe).

E:- Que terminaste decidiendo. Porque en Historia [en la universidad] uno puede optar, por hacer el profesorado o por hacer la licenciatura. Vos optaste por hacer el profesorado.
A:- Creo que por cuestiones de tiempo. Creo que ya era un momento en el cual el profesorado lo terminás, y la licenciatura vas viendo, y la terminás quizás más adelante. Y bueno, después me apuró el laburo, y la licenciatura fue quedando muy postergada. Pero sí, como que en principio empecé a cursar lo que me gustaba, que era Historia en sí. Nunca me pregunté si era docente, o qué iba a ser de mi vida, si investigador, docente. Me gustaban ambas cosas, me siguen gustando. (Entrevista Adrián, 34, U, G, E y P, 4 años).

Supongo que me gustaba. Yo empecé además dando clases particulares. No tengo muy claro el momento de decir "ay...". Como que yo sabía que iba a ser profesora. Al principio no tenía muy claro, como que en la idea de carrera universitaria no me entraba la idea de profesora. No tenía mucha noción de que existía el Profesorado. Después cuando empecé a conocer más, vi que había Profesorado, y lo tenía como una opción de que sí la iba a hacer, tenía ganas de dar clase, y entonces tener el título de profesora. (Entrevista Valeria, 28, U, G, P, 1 año y medio).

E:- ¿Vos qué salida laboral pensabas que tenía esa carrera [historia]?
S:- Y la salida de laburar en un museo… una cuestión digamos más bien, si ligada a algún tipo de institución, trabajo de investigación.
E:- Pero la docencia ¿no estaba en tu mente?
S:- No.
E:-Y cuándo vos llegaste a la facultad, ¿pensabas en estudiar el profesorado directamente o pensabas en la licenciatura?
S:- No, pensaba en la licenciatura. O sea, lo del profesorado te vas como dando cuenta adentro de la facultad. Yo llego porque me gusta el tema, llego porque me gusta lo que puedo aprender ahí. (Entrevista Sofía, 38, U, G, P, 2 años y medio)

En el caso de los estudiantes universitarios, estos desconocen muchas veces la salida laboral del profesorado al elegir la carrera e ingresar a la institución. Además, manifiestan que durante la carrera no se incentiva la opción por la docencia en la escuela secundaria. En sus testimonios se explicita que la universidad prepara para la investigación y en tal caso para la docencia universitaria, mientras la docencia en el nivel medio no es promocionada por los propios docentes de la carrera como una salida laboral, a pesar de que el título ofrecido en la universidad es habilitante para ambos niveles educativos. No es sino hasta que los alumnos llegan a las asignaturas específicas del profesorado cuando muchos descubren la inserción en la secundaria como una posibilidad laboral.

De hecho la docencia no fue mi opción hasta que estaba terminando la carrera. Sí, cuando hice las didácticas, y dije "uh, qué cagada, me gusta mucho la docencia. Por ahí le pifié haciendo una carrera..." [se refiere a una carrera universitaria para la investigación][…] Me acuerdo patente de estar estudiando, no me acuerdo si era Didáctica Especial o General, pero estaba estudiando para una de las dos didácticas, y decir "yo quiero dedicarme a la docencia". (Entrevista Mercedes, 33, U, G, E y P, 4 años y medio).

> No tenía en mente nada en realidad. Porque para mí era une decisión totalmente no pragmática estudiar Letras. Era no tener muy claro qué iba a ocurrir después. De hecho la docencia llegó como "bueno, ¿qué hacemos ahora?", docencia. (Entrevista Ariel, 26, U, G, E, 1 año).

> Como que me fui reconciliando con la idea del profesorado a medida que fui avanzando en la carrera. Como mi experiencia secundaria no fue muy buena con la Geografía, vine como muy decidida a la licenciatura. Pero a medida que fui avanzando dije "bueno, voy haciendo las dos cosas". Y al final hoy terminé como diciendo "no, termino el profesorado, y después quiero hacer una maestría, una especialización". Se fue cambiando (Entrevista Catalina, 27, U, E, P, 4 años).

Desde los aportes de la bibliografía, observamos que la docencia como "segunda opción laboral" se encuentra relacionada con las características del trabajo (salarización, beneficios sociales, trabajo estable, jubilación) en el contexto actual del mercado laboral, lo que se transforma en una posibilidad de estabilidad para los profesionales universitarios, cuyos títulos los habilitan a dar clases, a pesar de no tener la formación pedagógica, tendencia que se observa en América Latina (Tenti Fanfani, 2005).

Sin embargo, destaquemos que, dentro de este segundo grupo, muchos profesores manifiestan que desarrollaron el "gusto" por la docencia en la propia práctica, impulsados por la necesidad de inserción laboral en muchos casos, y a pesar de que no habían pensado en la docencia como primera opción.

> Me recibí, en el 2008 trabajé en docencia, todo el 2008 trabajé dando clases, que me encantó (Entrevista Mercedes, 33, U, G, E y P, 4 años y medio).

> Pero tampoco estaba en mí la idea de vocación docente. Eso fue algo que descubrí en la cursada. De hecho cuando entrás al profesorado te dicen "¿por qué elegiste?". La mayoría decimos "porque me gusta leer". Lo primero que te dicen es que no vas a aprender, no vas a ser un escritor […] siempre me gustó leer. Entonces en un momento dije… mi mujer me dijo, "y si te gusta leer, ¿por qué no estudiás algo que tenga que ver con la literatura?". Y dije "bueno, pruebo". Pero tampoco estaba en mí la idea de vocación docente. Eso fue algo que descubrí en la cursada. (Entrevista Gabriel, 34, I, G, P, 2 años)

> En realidad yo medio que entré… No era mi objetivo cuando yo empecé a estudiar la licenciatura. Realmente no era lo que a mí me interesaba, la docencia. Pero medio entré a trabajar de docente, medio de costado. Y me empezó a gustar y fui encarando para ese lado. (Entrevista Franco, 26, U, G, E y P, 3 años y 2 meses).

Esta situación contradice aquella posición que sostiene que la docencia es una vocación por la que el docente recibe una "llamada interior" desde un principio. Por el contrario, los casos

de los profesores aquí analizados muestran que el "gusto" por la profesión puede desarrollarse en la práctica áulica, en línea con los autores que plantean que "docente no se nace" sino que el "docente se hace" en la práctica pedagógica (Pineau, 2012).

En el mismo sentido, las respuestas de los entrevistados nos permiten problematizar las razones de elección por la docencia, así como complejizar el momento de la elección al finalizar la escuela secundaria. Distintos entrevistados manifestaron no sentirse preparados para optar por su profesión en ese momento de su trayectoria ya que no tenían claridad sobre su proyección laboral y profesional, por lo que buscaron en general el consejo de familiares y docentes para elegir la carrera a seguir.

Dentro de quienes consideran que la docencia no fue su primera opción, podríamos reconocer un conjunto minoritario entre los entrevistados. Se trata de aquellos que manifiestan que eligieron la docencia porque constituía una salida laboral rápida y estable, en relación con su situación al momento de la elección, como muestran investigaciones del ámbito internacional frente al contexto de incertidumbre del mundo laboral actual (Périer, 2014), e investigaciones locales que resaltan que la docencia constituye una inserción laboral "de calidad" y de mayor estabilidad en un mercado con condiciones laborales flexibles e inestables (Dirié y Oiberman, 2007). En general en nuestros entrevistados este fenómeno se vincula con una necesidad económica de jóvenes que se independizaron tempranamente de sus hogares paternos, por lo cual les urgía conseguir una fuente de sustento al finalizar la escuela secundaria.

> Dije, bueno Historia es más corta. Yo tenía que salir a laburar rápido y me gustaba, me interesaba más la investigación que la docencia... Después el profesorado hizo invertir esa situación. Pero bueno, al principio fue porque me gustaba y porque me resultaba más corto, más accesible. También por una cuestión de horarios, yo ya estaba trabajando, entonces lo elegí por ese lado. (Entrevista Simón, 26, I, G, P, 3 años)

> La primera opción era la licenciatura, pero después a medida que iba cursando me enteré que existía la posibilidad de hacer el profesorado. Y prefería hacer el profesorado más que nada por la salida laboral, en principio. Que sabía que era mucho más factible de terminar toda la carrera, y obtendría la posibilidad de poder dar clase y tener un sueldo […] Tenía intenciones de ser profesor a nivel universitario, o en nivel secundario. Pero viendo cómo venía el panorama laboral, y con la expectativa de decir "quiero vivir de esto que estoy aprendiendo, de esto que quiero ser", me pareció que la salida laboral más evidente e inmediata iba a ser docente de secundario. Cosa que fue así. (Entrevista Fabián, 32, U, G, E, 5 años)

Reiteremos que la división esquemática planteada aquí es solo a los fines analíticos y no significa que las razones sean excluyentes, sino simplemente constituye un intento de análisis de las múltiples causas que motivan la elección por la docencia desde el relato de los entrevistados.

4.3. Los profesores principiantes y los relatos sobre su formación docente inicial.

Como analizamos en el Capítulo 3, desde la literatura internacional se observa que los profesores principiantes critican fuertemente su formación inicial, respecto de la separación existente entre la teoría y la práctica, la presencia de contenidos abstractos, la falta de reflexión sobre la propia práctica, y fundamentalmente la falta de relación de lo estudiado con el contexto de la inserción laboral (particularmente con las escuelas de sectores populares) (Périer, 2014; Marcelo, 2012; Villanueva Gutiérrez, 2010). Analizaremos ahora qué valoración realizan nuestros entrevistados sobre su Formación Docente Inicial (FDI) y cómo fue su experiencia en las instituciones formadoras elegidas.

4.3.1. Prepararse para ser docente. Trayectorias formativas

En términos generales la mayoría de los profesores entrevistados manifiestan que tuvieron un buen paso por el profesorado, es decir, no recursaron ni desaprobaron materias. Uno de los elementos importantes para resaltar aquí es que los profesores mencionan su trayectoria escolar como un punto a favor para tener un buen desempeño en su formación superior. Sergio comenzó su escolaridad en una escuela primaria de gestión estatal pero luego su familia decidió que continuara sus estudios, incluido el secundario, en una escuela de gestión privada laica precisamente por el bajo nivel académico que sus padres observaban en la primera institución. Según manifiesta, la escuela secundaria a la que asistió le facilitó su paso por la educación superior:

> De eso no me puedo quejar. La escuela secundaria que tuve me facilitó mucho. De hecho el CBC la verdad que fue un año sabático para mí (risas). No, de verdad, no voy a mentir. La carrera no, la carrera me costó lo que me tiene que costar. Estudiaba mucho. Pero el CBC no. (Entrevista Sergio, 36, U, G, E, 5 años)

En los casos que manifiestan dificultades para concluir la formación inicial, cuentan que la preparación recibida en la escuela secundaria fue insuficiente y eso dificultó los estudios de la

formación superior. El caso de Gimena es una de las entrevistadas que tuvo problemas en su trayectoria escolar, según manifiesta, por problemas familiares, y ante la falta de respuesta de la escuela de gestión estatal a la que asistía, e inconvenientes con la dirección, la familia decide cambiarla a una escuela de gestión privada donde finaliza la secundaria. Luego encuentra dificultades en su transición hacia el ISFD donde se formó:

> Tuve problemas… Tenía muy mala base gramatical. Lengua, Griego y Latín, que tenemos todo Lengua; sí, ahí fue donde más me costó por la mala base que tuve en el secundario. (Entrevista Gimena, 23, I, E, E y P, 4 meses)

El contraste entre el sistema y la organización de la escuela secundaria y el nivel superior se encuentra presente en las dificultades que los entrevistados comentan en su trayectoria de formación inicial. Demián asistió toda su escolaridad (primaria y secundaria) a una escuela de gestión privada confesional, sin embargo considera que el pasaje al nivel educativo superior no fue sencillo para él, a pesar de que valora positivamente la formación recibida:

> Yo creo que la falta de preparación en el secundario. Si bien yo egresé de una institución en la cual nos preparaban para la universidad, nada, que te caiga la profesora y te dé una unidad por clase, con seis horas seguidas, es un poquito fuerte. Y más con la cantidad de materias que tenés [en el ISFD]. (Entrevista Demián, 25, I, E, P, 4 años y 3 meses)

En aquellos casos donde el nivel de exigencia en la escuela secundaria fue menor, se visibiliza el contraste al ingresar a la formación superior. Catalina asistió toda su escolaridad a instituciones de gestión estatal y marca las falencias particularmente en su último año del secundario frente al cambio que implicó ingresar a la universidad:

> Me costó mucho acostumbrarme al ritmo de la carrera [en la universidad]. Nada, esto de que fui a una escuela comercial, que el último año fue más o menos que no hacía nada, fue bastante darme la cabeza contra la pared. El CBC lo hice dos años, y recursé Semiología y Antropo [Antropología]. Y después cuando entré a la carrera recursé Geografía Física. Y Clima, pero Clima la dejé. (Entrevista Catalina, 27, U, E, P, 4 años)

En otros casos las dificultades se relacionan con la falta de conocimientos previos y de experiencia con la educación superior, conjuntamente con la falta de acompañamiento por parte de la institución formadora que recibe a ese alumno. Así lo expresa Felipe que asistió a una escuela primaria y secundaria de gestión estatal al igual que el ISFD donde se forma actualmente: "Al ser tantas materias, cuando vos entrás y ves cuarenta y cinco materias para recibirte, no. No

sabés en qué anotarte. Y tampoco al principio hubo una orientación." (Entrevista Felipe, 30, I, E, E y P, 2 años).

En particular esto se da en aquellos entrevistados que son primera generación en su familia en acceder al nivel superior, asociado a la falta de experiencia y capital cultural (Bourdieu, 1979 [2006]) requeridos institucionalmente por este nivel educativo. Este es el caso de Caetano, cuya biografía escolar transcurrió en dos escuelas de gestión estatal en su barrio, y Sofía, que estudio la primaria en una escuela de gestión estatal de su barrio (Provincia de Buenos Aires) y su secundaria en una escuela de gestión privada con una cuota muy baja, según manifiesta, que también quedaba cerca de su casa:

> C:- Me costó un montón. Se ve que… por mi etapa técnica, que no tenía nada que ver orientado a la humanístico. Los primeros dos años, o tres años, recién al cuarto pude arrancar. Fijate, entré en el 2001 y… tardé como 10 [años de cursada]… una eternidad para recibirme […] el obstáculo es el que yo mismo por ahí, mis limitaciones podrían ser a veces los obstáculos míos […] Mis limitaciones del montón, un alumno bien del montón. De tener que releer tres veces para que te pueda entrar y poder entender […] Terminé con tres, no me acuerdo, pero terminé metiendo dos materias de las siete que había empezado.
> **E:- ¿Y tuviste que recusar alguna materia?**
> C:- ¡Miles! (se ríe). La que más recursé fue Psicología. Tres veces la recursé en diferentes departamentos. (Entrevista Caetano, 35, I, G, P, 6 meses)

> La experiencia o sea fue dura en lo personal de pasar de la secundaria de un perito mercantil donde fui una excelente alumna, nunca me lleve nada y ahí [en la universidad] enfrentarme con análisis matemático, química orgánica, cosas que había visto… no sé si en un nivel básico en el secundario y… digamos no… costó muchísimo y lo sufrí muchísimo (risas). Y como que no tenía el "chip" digamos… para estudiar una carrera universitaria. El esfuerzo que significaba era algo que no entendía, que no conocía. (Entrevista Sofía, 38, U, G, P, 2 años y medio)

Como podemos observar, al igual que señalan otras investigaciones (Barilá y Amoroso, 2014), en general estos alumnos se responsabilizan a sí mismos por los obstáculos que encontraron durante la cursada de la carrera, personalizan (o individualizan) las limitaciones, colocando en el alumno la responsabilidad (Figari, Dellatorre, y Romero, 2008), sin volcar en las instituciones formadoras ninguna responsabilidad; como dice Caetano "los obstáculos míos" y "mis limitaciones". Por el contrario, aquí coincidimos con investigaciones del campo educativo que plantean que las instituciones de educación superior tienen una "responsabilidad compartida" con el alumno y sus docentes en relación a su aprendizaje y deben arbitrar los medios para que el aprendizaje suceda (Carlino, 2005b). En el caso de Sofía, otras investigaciones señalan la distancia entre la "expectativa" con la que los estudiantes llegan a la universidad y la

"experiencia" que luego viven allí, respecto de las dificultades que encuentran en su transitar por la "vida universitaria" (Carli, 2012), y los tiempos que conlleva aprender a ser estudiantes universitarios (Paivandi, 2016). Para quienes estudiaron en los ISFD, sí se mencionan aspectos de estas instituciones, como el sistema de cursada, por ejemplo (en particular, la cantidad de materias, en su mayoría, anuales y correlativas), como uno de los factores que obstaculizan la finalización de la carrera, ya que los entrevistados plantean que los Institutos no contemplan trayectorias alternativas porque poseen un formato rígido:

> Estuve dos años sin cursar […] El [ISFD] tiene un ritmo muy complejo que no todo el mundo se lo banca porque generalmente está como menospreciado el tema del Profesorado, pero tenés que soportar un ritmo de toda la semana con muchas horas de cursada y con un promedio de once materias por año, de las cuales... El total de la carrera son cuarenta y cuatro materias y hay solamente cinco cuatrimestrales. El resto son todas anuales. Con lo cual es un ritmo muy secundaria. (Entrevista Demián, 25, I, E, P, 4 años y 3 meses).

> [Fue] un poco traumático. Traumático suena más fuerte de lo que es. Pero fue, [el ISFD] fue un peso bastante grande. Una presión por momentos. Cobra una entidad […] en diferentes situaciones estuve a punto de dejar la carrera por cuestiones personales. Y por todo, por una constancia que implicaba [el ISFD], que a veces uno, decís "bueno, ya basta". Pero lo sentí como intenso. Por eso también fui haciendo la carrera, haciendo pocas materias. Cinco, después hice tres. Un año dejé casi todas, me quedé con una sola. (Entrevista Malena, 22, U, G, E y P, 7 meses)

Finalmente, para algunos profesores entrevistados, tanto para quienes cursaron en un ISFD como en la universidad, como muestran otras investigaciones que abordan las trayectorias de jóvenes que se insertan en el mercado de trabajo (Jacinto, 2010c), el hecho de estudiar y trabajar se transformó en un obstáculo para sostener el ritmo de cursada, y esto demoró o entorpeció la finalización de la carrera. Mencionemos algunos ejemplos. Nahuel asistió a la misma escuela primaria y secundaria de su barrio, ambas de gestión privada laicas, y luego ingresó en un ISFD de gestión estatal, donde continúa sus estudios.

> Empecé a bajar la cantidad de materias. Y después cuando empecé a trabajar y empecé a adquirir horas, horas, y responsabilidad en la escuela, se me complicó mucho, mucho más. Y ahora estoy intentando terminar en función de trabajo y estudio. Antes era solo estudio, estudio, estudio, estudio, estudio […] cuando uno va incrementando su carga horaria en el trabajo, se te hace mucho más difícil tener la lectura al día, estar cien por ciento para el profesorado. (Entrevista Nahuel, 24, I, E, E y P, 2 años y medio)

En el caso de María, su trayectoria escolar transcurrió en escuelas de gestión privada confesionales del barrio donde vivía en la Provincia de Buenos Aires. Finalizó sus estudios en una universidad pública, y relata de este modo el esfuerzo que le significó cursar en la facultad

frente a la necesidad económica de trabajar al independizarse de su familia luego de concluir su escuela secundaria:

> Trabajaba todos los días menos el domingo, de nueve de la mañana a dos de la tarde. O sea, me daba justo para poder ir a la facultad. Igualmente es muy difícil, por lo menos a mí me parece muy difícil trabajar y estudiar. Sobre todo por la cantidad de materias que hacía yo. Si trabajás tenés que hacer menos materias. Pero para las que hacía a veces corría mucho […] siempre mantuve buenas notas. No es que me resultó difícil en el sentido que me empezó a ir mal ni nada. Mantuve el nivel, pero me resultó difícil para mi vida personal. En el sentido de volverme loca, de correr, de que me quedaba menos tiempo para ir a un cumpleaños, para hacer la vida normal de cualquier persona. (Entrevista María, 22, U, G, E y P, 7 meses).

Fabián realizó su escuela primaria y secundaria en una institución de gestión privada confesional, y luego ingresó en la universidad pública. Producto de la necesidad económica familiar, relata que tuvo el apoyo de sus padres para continuar sus estudios pero que debió trabajar muchas horas para poder sostenerlos en el contexto de la crisis del 2001 en el país:

> Obviamente la típica restricción de horarios. Y la adecuación de esa jornada laboral con las materias que yo elegía. O sea, por ahí había alguna materia que quería cursar, pero justo no había ningún práctico disponible para que la cursé en un contra turno, como por ejemplo lo los horarios nocturnos. Y por ahí se me dificultaba la elección. También la cantidad de materias […] conozco gente que, obviamente, tuvo la suerte de no trabajar, entonces las materias las hacía mucho más rápido. Si me pongo a pensar la hice en casi diez años. (Entrevista Fabián, 32, U, G, E, 5 años).

El caso de Valeria, que asistió toda su escolaridad y su formación superior a instituciones de gestión estatal, manifiesta que la dificultad fue menor que en los otros casos mencionados dado que no necesitó trabajar con la misma intensidad a lo largo de su carrera en la universidad: "Tuve algunos años, que hubo un cuatrimestre, uno o dos, que me costó cursar porque trabajaba a la tarde. Más que nada cuando estaba en comercio." (Entrevista Valeria, 28, U, G, P, 1 año y medio).

Finalmente, para Paula que asistió a una escuela primaria y secundaria de gestión privada confesional, el paso por el ISFD de gestión privada donde cursó se tornó más complejo como consecuencia de la cantidad de horas diarias que trabajaba en una escuela primaria de gestión privada como auxiliar docente y luego en la misma escuela en el nivel secundario, y la dificultad de vivir en la Provincia de Buenos Aires y cursar en el centro de la CABA: "4º año [de la carrera] lo hice en tres años. Por este tema de estar trabajando un montón y encima vivir lejos" (Entrevista Paula, 24, I, G, P, 4 años).

Aunque sostener el estudio y el trabajo resultó difícil para todos los entrevistados, quienes tuvieron trabajos relacionados con el ámbito educativo (una preceptoría por ejemplo), relatan que gozaron de más facilidades para continuar con la carrera y poder concluirla:

> También el trabajo de preceptor de alguna manera a mí me permitía igual estar en una escuela y poder… Yo trabajo con los chicos y estaba estudiando con el diccionario y estaba… También fue importante el trabajo de preceptora porque me permitió a mí seguir estudiando en el laburo. Con otro laburo no lo hubiese hecho. (Entrevista Malena, 22, U, G, E y P, 7 meses).

Además, son trabajos que resultan estratégicos en relación con los tiempos de la cursada de la carrera. Ejemplo de ello es la trayectoria escolar Malena, que transcurrió entre una escuela primaria de gestión estatal y una secundaria de gestión privada, y luego ingresó a un ISFD de gestión estatal que le costó mucho tiempo y esfuerzo poder concluir, producto del formato de cursada que menciona en líneas precedentes. La preceptoría le permitió justamente sortear esos obstáculos de mejor manera y continuar con sus estudios: "Entonces cuando empecé a trabajar en este colegio como preceptora, pude negociar ciertas cosas como para ordenarme y ser más prolija en la cursada." (Entrevista Malena, 22, U, G, E y P, 7 meses).

4.3.2. Estudiar en el profesorado y ser primera generación en el nivel superior

Producto de la reconfiguración que analizamos en el Capítulo 2 (apartado 2.3), encontramos entre nuestros entrevistados un grupo de 9 profesores que conforman la primera generación en su familia en acceder al nivel superior, por lo que sus relatos presentan algunas características particulares. En primer lugar, acceder a este nivel educativo implica para estos sectores una vivencia distinta al del resto de los entrevistados. Transitar la "experiencia universitaria" en tanto experiencia cultural (Carli, 2012), así como ingresar a un ISFD, implica la apertura a nuevos mundos, una "apertura de cabeza", de horizontes posibles. En el caso de Caetano, se trata de Instituto de gestión estatal muy valorado por él a pesar del esfuerzo que le implicó finalizar su carrera:

> Y también una [materia] que puedo decir que me recontra abrió la cabeza es Historia del Arte. Que yo jamás pensé que me iba a parar adelante de una obra de arte, que iba a mirar una pintura, que iba a comprar un libro de arte, solamente para admirar algún tipo de autor, porque la profesora que tuve por primera vez me lo explicaba en una materia, y con el contexto histórico obviamente del profesorado de Historia. Pero después de esa materia yo

> ya empezaba a ver las cosas de otra manera […] Y la verdad que también me partió la cabeza […] La verdad que muy interesante. Sí, me encantó. (Entrevista Caetano, 35, I, G, P, 6 meses).

Esta apertura hacia un mundo desconocido, se relaciona íntimamente con el acompañamiento de los formadores (Nicastro y Greco, 2009), que no trabajan con estos estudiantes desde la "noción de déficit" que se observa en algunos instituciones (Birgin, 2013), es decir, sostienen y asesoran su recorrido atendiendo a que experimentaban dificultades producto de que, en términos de Bourdieu (1979 [2006]), no poseían el capital cultural reconocido por estas instituciones para lograr así una trayectoria académica considerada "exitosa". Al mismo tiempo esta situación habla del compromiso política de estos formadores que frente al nuevo perfil de los estudiantes que ingresan a la educación superior, y al decir de Rinesi (2015), entienden que los obstáculos que estos sujetos se encuentran en su trayectoria formativa no se trata de "un déficit cognoscitivo ni intelectual ni actitudinal de nuestros estudiantes, sino de un déficit político de nuestro sistema educativo" (p. 71).

Ejemplo de esto es el relato de Caetano, ya que su carrera en historia en el ISFD le planteó nuevos horizontes y lecturas, con las que él no contaba: "por ejemplo, un Hobsbawm yo no tenía en mi biblioteca (se ríe)". (Entrevista Caetano, 35, I, G, P, 6 meses). En el mismo sentido, Lara, que asistió a la misma institución en su primaria y secundaria de gestión privada y confesional, relata la experiencia en la adolescencia en su ámbito familiar:

> Mi casa era una casa donde nunca hubo libros. Porque era una familia muy… Muy religiosa. Entonces el único libro que hubo en mi casa siempre fue La Biblia. Entonces no teníamos quizás contacto con el ambiente académico desde ningún costado. Ningún pariente, ningún tío, y yo soy la hermana mayor. Por lo que no, no había forma. Sí tenía unos vecinos que leían mucho, era un hombre muy culto. Y yo pasaba mucho tiempo ahí porque la hija tenía mi edad, es mi amiga todavía. Entonces ahí agarré el gusto por la literatura y por la lectura. Pero fue todo extra familiar, si vos querés. (Entrevista Lara, 35, I, G, E, 3 años)

Precisamente, el capital cultural (en tanto saberes, competencias y creencias) depende en gran medida de "la experiencia vivida en el ámbito familiar. Estas últimas, a su vez, están fuertemente condicionadas por la disponibilidad de recursos materiales y culturales" (Tenti Fanfani y Steinberg, 2011, p. 32). En muchos casos estos profesores relatan que tuvieron dificultades al ingresar al ISFD o a la universidad, producto de que su familia portaba un capital cultural no valorado socialmente ni reconocido por las instituciones educativas, sumado al hecho

de que el pasaje mismo de la escuela secundaria a la educación superior implica "un giro en el modo de relacionarse con el conocimiento" (Carli, 2012, p. 97), como bien lo expresa Sofía:

> **A:- Y vos esto de que no tenias el "chip" [en referencia a estudiar en la universidad] ¿a qué se lo atribuís?**
> S:- Sí, a la falta de una experiencia de alguien que me la transmitiera. Ya sea familiar, también del colegio digamos. Yo en el colegio salí con excelentes notas, estudiaba, era una persona que… o sea, seguí el curso que me pedían, no es que lo pasé raspando pero no fue suficiente (se ríe). El esfuerzo que tenía en el secundario para… para dar el salto cualitativo [hacia la universidad]. (Entrevista Sofía, 38, U, G, P, 2 años y medio).

En ese contexto, los profesores entrevistados resaltan que a pesar de que sus padres no pudieron acceder al nivel superior, y en algunos casos siquiera pudieron concluir la escuela secundaria como es el caso de los padres de Sofía, la educación portaba un valor en sus casas y fueron incentivados para continuar con sus estudios.

> Yo creo que me crié en un contexto en donde el conocimiento era importante, o sea todo. El conocimiento en general, y siempre tuve acceso a libros y siempre tuve acceso a las revistas […] Con mi papá siempre íbamos a comprar esas revistas y también libros… no de Historia precisamente, pero mi papá ya era lector entonces tenía como digamos una abanico amplio. Siempre me interesó saber, siempre me intereso leer, siempre me intereso mirar cosas de las cuales aprender (Entrevista Sofía, 38, U, G, P, 2 años y medio)

> Mi papá, si bien no terminó secundaria y demás, lee muchísimo, mucho lee, entonces sabe una banda, y también eso me gustó. Entonces vengo como del lado también de las Letras. (Entrevista Gimena, 23, I, E, E y P, 4 meses)

> Me gustaba mucho, estaba muy interesado por la historia. Porque mi papá sabía mucho, a pesar de no tener [educación superior]… parece medio autodidacta. Aparte, me marcó mucho ese año viendo en el cable *History Channel*, la propaganda todo el año la propaganda de la Segunda Guerra, bueno toda esa propaganda ideológica que te hacen, y me gustó mucho. (Entrevista Caetano, 35, I, G, P, 6 meses)

En los casos en que por la necesidad económica en el seno familiar los entrevistados debían trabajar y estudiar, el incentivo por continuar con los estudios y el valor otorgado a la educación superior por parte de los padres es aún mayor:

> **E:- ¿Cómo fue esa experiencia de trabajar y estudiar al mismo tiempo?**
> C:- Fue buena porque yo no trabajaba en relación de dependencia. No tenía un horario que cumplir. Era muy laxo lo mío. Era la familia. Si yo a mi papá le decía "mirá, hoy no te puedo ayudar porque tengo que preparar un final, un parcial, y me tomo toda la mañana", perfecto, me la tomaba. Aunque por dentro pensaba todo el tiempo que tenía que haber ido a dar una mano. Me remordía la conciencia terriblemente. Pero bueno.
> **E:- ¿Pero tus papás te apoyaban en eso?**
> C:- Sí, totalmente, totalmente (enfatiza). Siempre tuve el apoyo de ellos.
> **E:- ¿Siempre trabajaste en el comercio?**

C:- Sí, ahí.
E:- ¿Nunca tuviste un trabajo por fuera de eso?
C:- No, jamás.
(Entrevista Caetano, 35, I, G, P, 6 meses)

Asimismo, y como muestran otras investigaciones que trabajan con estudiantes de formación docente de la Provincia de Buenos y la CABA (Charovsky, 2013; Dubini, 2012), en el relato de los jóvenes de primera generación se observa que portaban interés por la educación superior y por continuar sus estudios, ligado a sus aspiraciones profesionales. Así lo cuenta Simón, que asistió a una escuela primaria de gestión estatal y luego a una escuela secundaria de gestión privada confesional donde continuó sus estudios en el ISFD que pertenece a la misma congregación:

> Porque a mí me gustaba leer de Historia, entonces siempre leía los libros de chico, "me gustaría escribir como fulano, como mengano". A mí también me gusta mucho la literatura, me gusta leer obras, cuentos, y también como que me gustaba por ese lado. Pero era más que te maravillabas con lo que escribían, con la posibilidad de querer hacerlo vos […] Y en la juventud era más. Era como guau tener un libro, o guau ser fulano, que te llamen a hablar de todos los países. (Entrevista Simón, 26, I, G, P, 3 años)

En síntesis, producto de la reconfiguración del susbsitema formador argentino, la proliferación de instituciones de educación superior (Rovelli, 2012), el acceso a todos los niveles educativos por parte de los sectores populares (Kessler, 2014), y el ingreso de nuevos perfiles al nivel superior (Rinesi, 2015), optar por la docencia para quienes conforman la primera generación de su familia en acceder a este nivel les abre nuevos horizontes de posibilidades profesionales, como muestra la literatura internacional en relación con la valoración de estos sectores sobre la profesión (Deauvieau, 2005), así como también les permite acceder a un capital social y cultural que no poseían anteriormente. De este modo, la docencia brinda a estos jóvenes una posibilidad de ascenso social relacionado con el valor simbólico que la sociedad le atribuye al conocimiento formal y académico, entendiendo que el estatus social se relaciona aquí con el prestigio relativo que otorga una profesión vinculada con el saber (Tenti Fanfani, 2006)

Asimismo, observamos en el relato de los entrevistados que los ISFD, tanto de gestión estatal como privada, son instituciones formadoras, donde estos jóvenes se sienten acogidos y acompañados, en contraposición a la universidad, donde la heterogeneidad en la procedencia social y cultural de los estudiantes en muchos casos no es atendida por la institución, propiciando mecanismos de expulsión. Investigaciones que indagan las experiencias de los estudiantes

universitarios muestran cómo la "despersonalización", el "anonimato" y la "orfandad inicial" al momento de ingresar, junto a las dificultades en las inscripciones en un contexto de masividad, generan un fuerte desconcierto en los estudiantes. Es decir que ubicarse en la lógica universitaria requiere la adquisición de un "training" (Carli, 2012)

que a los estudiantes de primera generación puede resultarles aún más ajeno que aquellos que poseen padres universitarios, llevando en algunos casos al abandono de la carrera. Gabriel asistió toda su escolaridad a instituciones de gestión estatal (primaria, secundaria e ISFD), y cuenta de este modo su paso por la universidad pública, al igual que Lara:

> [En la universidad] no tenía a nadie que me, o sea, estaba sólo sin conocidos, sin nadie que me acompañara en la cursada. Entonces era bastante desolador el panorama. No me gustaba, no entendí las cosas […] Entonces la experiencia de la [universidad] no me gustó […] [El ISFD] es muy amigable porque está todo el tiempo acompañándote. Te conocés con todos […] Entonces estás todo el tiempo acompañado. Compartís experiencias de cursada, material. Es muy familiar en ese sentido. Por lo tanto se me hizo mucho más fácil, en ese sentido de acompañamiento, de conocer a alguien, y de poder hablar con alguien […] Que no me pasaba en la [universidad], que sentí todo lo contrario. (Entrevista Gabriel, 34, I, G, P, 2 años)

> Y a mí me hubiese gustado terminar en [la universidad]. Pasa que [la universidad] lo que pasó también es que me cansó la burocracia […] Los papeles, la cantidad de trámites. Un profesor me perdió una nota, me perdió una nota mía, en un momento en que uno está muy enojado con la vida y con el mundo. Cuando empiezan a pasar esas cosas es como que uno no lo soporta. Y dos cuestiones. Primero eso, la cuestión de los papeles, la burocracia, es realmente muy molesto, muy molesto. Uno se recibe contra la UBA, no en la UBA. Clarísimo. Y segundo, yo no sé si era una cuestión de la época o qué pasaba, pero faltaban muchísimo los profesores [en el contexto de la crisis del 2001]. (Entrevista Lara, 35, I, G, E, 3 años)

Sin embargo, como muestran investigaciones que abordan la problemática de estos jóvenes de primera generación, en sus "trayectorias sinuosas" el paso por la universidad, a pesar de haber tenido un sabor amargo, no fue "inocuo" (Birgin y Charovsky, 2013), dejó su huella en Gabriel y Lara, generando una experiencia en una institución del nivel superior previo al ingreso al ISFD. La reconfiguración presentada en el Capítulo 2 (apartado 2.3), se expresa en estos "nuevos sujetos" que acceden a la educación superior en el contexto de la obligatoriedad de la escuela secundaria y la diversificación de universidades e instituciones formadoras en todo el país en la última década. En tanto que primera generación de su familia en acceder a este nivel educativo, estos nuevos estudiantes hacen valer este "derecho a la Universidad", frente a lo cual las instituciones se ven, por un lado, frente al desafío de acogerlos y, por el otro, ante el deber político y moral de acompañarlos (Rinesi, 2015). Precisamente el autor plantea que las

universidades más tradicionales, como a la que asistieron Gabriel y Lara, en el mapa de la reconfiguración, y producto de su historia y tradición, son las que más dificultades encuentran para desarrollar dispositivos y políticas destinadas a recibir y contener a estos nuevos estudiantes. Frente a esta "orfandad" que siente Gabriel en la universidad, como muestran otras investigaciones (Charovsky, 2013), el ISFD aparece luego como un lugar capaz de alojarlo, recibirlo, donde encuentra un sentido de la "hospitalidad", inexistente en la universidad. Al mismo tiempo, si bien asistimos a un sistema educativo donde se generan circuitos y desigualdades en el acceso, otras experiencias, como la de Sofía, que logró graduarse en la universidad pública en su segundo intento, luego del cambio de carrera, muestran que podemos encontrar en las instituciones "fronteras móviles o porosas" (Birgin y Charovsky, 2013) que permiten trayectorias variadas para estos jóvenes. Sin embargo, en el Capítulo 5 observaremos que algunos límites dentro de estos circuitos de formación son más complejos de franquear, como es el caso de la continuidad de los estudios en el nivel superior (acceso a licenciaturas o postgrados) para quienes se formaron en ISFD, más aún, en los de gestión privada.

4.3.3. Valoraciones sobre la formación para la práctica en el aula

Al preguntarles a los profesores entrevistados sobre su formación docente, encontramos distintas valoraciones. En primer lugar, al igual que muestran investigaciones locales sobre las falencias en la formación pedagógica de los profesorados universitarios (De Amézola, 2011), los profesores que se formaron en esta institución coinciden en que el trayecto de formación pedagógica dentro de la carrera fue "inexistente" o "nulo", "insuficiente", o "muy malo". En muchos casos, esta ausencia conforma una falencia importante de la universidad en su rol formador de docentes para los distintos niveles educativos, como expresa Fabián, quien desarrolló su escolaridad en instituciones de gestión privada confesional y se formó para la docencia en una universidad pública: "siento que la universidad tiene una falla muy notable en producir profesores. Profesores a nivel medio." (Entrevista Fabián, 32, U, G, E y P, 5 años).

En el caso particular de Ariel, cuya escolaridad transcurrió en instituciones de gestión privada laicas, optó por recibirse de licenciado y abandonar el trayecto del profesorado en la universidad pública donde cursó, producto del bajo nivel académico que manifiesta haber encontrado allí a diferencia del trayecto de la licenciatura. A pesar de no haber terminado el profesorado, al recibirse de licenciado se insertó laboralmente mediante suplencias en escuelas

secundarias de gestión estatal, a las que accedió por el sistema de vacantes remanentes. Su relato coincide con investigaciones que sostienen que en América Latina el acceso al puesto de trabajo bajo titulación no específica para la docencia va en aumento, en desmedro de su formación pedagógica, en paralelo a la tendencia de la "credencialización del oficio" y la exigencia por la profesionalización permanente. Del mismo modo, las investigaciones señalan que la masificación y obligatoriedad de la educación media implicó el aumento en la demanda de docentes para el nivel, lo que permitió tanto el ingreso de profesionales sin formación pedagógica como la inserción temprana de estudiantes de profesorado en las escuelas, flexibilizando los "requisitos de acceso al trabajo" (Tenti Fanfani y Steinberg, 2011), elementos que retomaremos en el Capítulo 6.

Por otro lado, y a pesar de ciertas características que describimos en el apartado anterior, hay una valoración positiva del paso por la universidad por parte de los entrevistados, como un espacio de encuentro entre personas con intereses similares, un espacio que se vive y se transita con intensidad, y por un tiempo prolongado debido a la duración de las carreras. Aparece así la relación con los pares y la "fraternidad estudiantil" como un elemento central para habitar la universidad (Carli, 2012). Los casos de Martina, quien asistió a una escuela primaria y secundaria de gestión privada laica, así como de Mercedes, quien desarrolló toda su escolaridad y formación en instituciones de gestión estatal, junto a la trayectoria de Sofía que ya presentamos, dan cuenta de esta experiencia universitaria:

> Mi paso fue bueno también en términos humanos digamos, de la gente que conocí como en términos de formación, de conocimiento, de las materias en general, me gustó la mayoría, me gustó transitarlo, cursar. (Entrevista Sofía, 38, U, G, P, 2 años y medio)

> Fue un período muy feliz […] la verdad la pasé muy bien. Fui muy feliz haciendo esa carrera, desde la primera materia hasta la última. (Entrevista Martina, 32, U, G, E, 3 años y 5 meses)

> En cualquier sentido estuvo bueno (se ríe). Fue bastante novedoso, revelador. Qué sé yo, es la etapa en que más crecés. (Entrevista Mercedes, 33, U, G, E y P, 4 años y medio)

A la felicidad y el disfrute de transitar la universidad se agrega la posibilidad de encontrarse en un espacio común con otros, compartiendo un gusto particular, un espacio de conocimiento. Como muestran las investigaciones, la universidad pública aparece aquí como un

"espacio de sociabilidad estudiantil en el que se generan encuentros, lazos de amistad, dinámicas comunitarias" (Carli, 2012, p. 167).

> Yo le tengo que agradecer a [la facultad] muchísimas cosas. Todo casi. La gente que conocí, las cosas que empecé a hacer. Novias […] para mí la cursada en la facultad fue excelente. No sólo era el interés que me producía saber cosas nuevas, sobre todo en determinados campos específicos, como podría ser la teoría literaria, que es a lo que me dedico en líneas generales, sino a la posibilidad de conocer gente, de entrar en contacto con círculos de poetas. Y en algún sentido quedé tan marcado que cuando terminé la carrera, no es que me quise ir para ningún lado, sino que quería reinsertarme desde algún espacio a la facultad. Cosa que por suerte pude hacer [actualmente es docente de una cátedra en la carrera] […] participo de cierta movida relativamente contemporánea de escritura de poesía, eventos, circulación de material y demás. Y todo eso no hubiese sido posible si no hubiese encontrado a personas que me fui cruzando en la carrera. (Entrevista Fabián, 32, U, G, E, 5 años).

Estos testimonios dan cuenta de que, producto de la conformación bifronte, "las universidades y los institutos poseen no sólo diversos programas curriculares, sino que ofrecen experiencias de formación diferente" (Tenti Fanfani y Steinberg, 2011, p. 149). La universidad por su parte ofrece otras "experiencias formativas" como la militancia estudiantil y las formas de sociabilidad que allí se desarrollan (Carli, 2012), como lo cuenta Fabián.

Por su parte, en el caso de los profesores que se formaron en ISFD, la opinión es variada, aunque en su mayoría el balance es positivo, ya que en general definen su formación para la docencia como "muy buena" y "exigente". Todos los entrevistados definen su experiencia del paso por la carrera de manera positiva.

> Más allá que alguna que otra queja, yo creo que fue muy positivo. El [ISFD] es un espacio cómodo para estudiar, para trabajar […] Y en general en lo personal fue una experiencia grata […] Uno se siente perteneciente. Y eso creo que es importante. (Entrevista Lara, 35, I, G, E, 3 años)

> La pasé muy bien, me gustó mucho la formación del Profesorado […] Mi paso por el Profesorado fue muy bueno. A nivel profesional, de la docencia, fui descubriendo la docencia. (Entrevista Simón, 26, I, G, P, 3 años).

> Yo creo que me aportó mucho. Contribuyó a ser quien soy ahora. Y que la formación del [ISFD] es excelente. (Entrevista Demián, 25, I, E, P, 4 años y 3 meses)

En relación con los contenidos de las materias del trayecto de formación docente, dentro de la universidad, los entrevistados consideran que las materias cursadas no fueron de utilidad para la tarea en el aula, y en muchos casos relatan experiencias de frustración y enojo con la

formación: “En las Didácticas no se ve absolutamente nada. Lo que aprendí, lo aprendí trabajando […] a mí personalmente no me aportó prácticamente nada […] yo no sentí que me preparara para enfrentar el aula. Eso lo fui adquiriendo con la experiencia.” (Entrevista Sergio, 36, U, G, E y P, 3 años). A veces, la valoración negativa viene asociada a los profesores de este trayecto formativo: “mi profesora de Prácticos […] era un desastre […] personalmente no puedo decir nada sobre lo que aportó de Didáctica Especial en mí.” (Entrevista Ariel, 26, U, G, E, 1 año y medio). En otros casos, se considera que la formación fue “insuficiente” y se cuestiona la “calidad” de las materias pedagógicas:

> La formación exclusivamente docente que tuve en la carrera, a ver, no te voy a decir que fue mala. No soy quién para decir eso, pero sí te voy a decir que yo al menos que la sentí insuficiente. Insuficiente por lo siguiente; tenemos dos materias nosotros en Letras: Didáctica General y Didáctica Especial. Las dos anuales. Donde parece que lo único que tenés que hacer es ir. Con que vayas ya está […] Cuando hice la especial también, era vení, cumplí, ya está. Tarea para mañana, bueno, “traer un libro entrañable”. ¿Eh? ¿Para qué? Era “bueno, me gustó este libro porque lo leí a los siete años”. Cosas así […] yo siento es que sinceramente fueron dos años que se pudieron haber aprovechado de otra manera. Cuando yo me tuve que parar en un aula estaba en pelotas. (Entrevista Martina, 32, U, G, E, 3 años y 5 meses)

En otros casos, las falencias están asociadas al contenido curricular o hasta en la elección de la bibliografía de estas materias:

> Era demasiado general y había discusiones interesantes en los Prácticos, pero a mí no me parece que sirva algo tan general. Porque era además un panorama histórico […] eso es erudición que no le sirve a nadie. ¿Para qué te sirve? Si tu primer abordaje a la Didáctica es un abordaje histórico... erudición que no te va a servir. (Entrevista Ariel, 26, U, G, E, 1 año y medio)

Es decir, los docentes entrevistados formados en la universidad no consideran útil su trayecto formativo para ejercer la docencia. Situación que en algunos casos lleva incluso a un conflicto con la profesión, de difícil reconciliación:

> Didáctica Especial me estoy amigando con el tiempo, pero Didáctica General me pareció malísima. Inclusive no iba a las clases, porque me parecía una pérdida de tiempo […] Cuando iba a Didáctica sentía que sabía más que la gente que estaba dando la clase […] Pero al mismo tiempo me parece a mí que había una notable falta de bibliografía, de pensamiento crítico en un sentido un poquito más profundo. Y no el mero título, “nosotros ejercemos un pensamiento crítico” […] Aprendí un par de cosas, como por ejemplo que existe algo así como el currículum. O que había como una especie de forma particular de la planificación y demás. Pero no son cosas que no hubiese aprendido en un mes de trabajo. (Entrevista Fabián, 32, U, G, E y P, 5 años)

La idea/sentimiento de frustración y/o enojo aparece reiteradamente, en algunos casos de manera más explícita y ligada nuevamente a la falencia de la universidad en formar docentes para el nivel medio:

> Desde el punto de vista didáctico, yo siento que a mí [en la universidad] me enseñaron poco y nada. La gente se iba de las Didácticas diciendo "por fin terminó este embole, qué bueno, ya está". Y yo me fui diciendo "loco, me voy sin nada, me voy sin nada, vine acá para que me dieran algo, me voy sin nada. (Entrevista Martina, 32, U, G, P, 3 años y medio).

Según los entrevistados, su pasaje por la materia de Didáctica General no sólo no les aportó los contenidos generales esperados, sino que no observaron que tendiera puentes con el campo disciplinar que posteriormente abordarían desde la asignatura Didáctica Específica, como sería de esperar en este trayecto formativo (Devetac y Mastache, 2016). Asimismo, al final de este recorrido,

> a didáctica especial para la enseñanza de historia o sea… fue… a ver… cómo definirlo… poca, me parece que no, tampoco, ni totalmente útil, digamos que hablan… por un lado no fue totalmente práctico… yo me imaginaba algo más práctico de darnos herramientas para trabajar en el aula con nuestra disciplina … y terminamos gran parte de la materia, seguía siendo teoría acerca de la constitución del aula, de la gradualidad… interesante pero eso no me ayudaba a dar clases en el aula, saber del origen de la institución en la que estoy trabajando […] la segunda parte del cuatrimestre te daban nada más algunas herramientas, situación de imágenes, y cuestiones así, pero… nada, nada de herramientas. (Entrevista Sofía, 38, U, G, P, 2 años y medio).

Se repite en los entrevistados la idea de que estas materias que ellos esperaban que los formara para el ejercicio docente, no les dio las herramientas ni las respuestas frente a la incertidumbre que genera la inserción en el aula para un estudiante próximo a graduarse (Freitas y Nunes, 2017), como una de las características de los profesores principiantes que analizamos en el Capítulo 3 (apartado 3.2.1):

> Muchas veces perjudica al propio discurso del saber. O sea, ¿cuál es el saber pedagógico? El saber pedagógico es el encuentro… Como si fuese una especie de lugar común que hay que repetir. Bueno, lo veía en Didáctica General. Las preguntas típicas de un profesor en formación, bueno, si pasa esto qué hago. Era como "bueno, cuando ustedes encuentren un una clase en una dinámica especial, van a poder establecer vínculos que son… Era como la no respuesta. Y la verdad que me dejaba en una incertidumbre bastante profunda. (Entrevista Fabián, 32, U, G, E, 5 años).

Precisamente estas falencias en la formación docente se observan más aún cuando los profesores se insertan en el aula por primera vez en su carácter de principiantes:

> Cómo se llena bien un libro de temas. Yo claro, yo lo llenaba intuitivamente por el casillero […] Y ahí es donde digo, ¿pero esto no me lo tendrían que haber enseñado en la formación que tuve como docente de secundario en la facultad? Bueno, esa es una de las cosas que… O cómo armar bien un programa. O qué hacer cuando pasa algo dentro del aula que no sabés bien cómo controlar. O cómo articular algo tan estúpido como tu vida privada con los alumnos. (Entrevista Fabián, 32, U, G, E, 5 años)

Asimismo, estas falencias están puestas sobre los formadores, cuestionando la calidad de sus clases:

> Didáctica general me pareció malísima. Inclusive no iba a las clases, porque me parecía una pérdida de tiempo. No había… Yo iba dos horas a un teórico o un práctico de una materia, dentro de lo que es la parte de licenciatura, y no paraba de tomar apuntes de todo […] Cuando iba a Didáctica sentía que sabía más que la gente que estaba dando la clase. No estoy siendo petulante, eh. Lo que estoy diciendo era que la manera en la cual la clase era llevada adelante, era totalmente laxa y no tenía nada que ver con el grado de concentración, detalle y conocimiento que veía en las otras materias. (Entrevista Fabián, 32, U, G, E, 5 años)

Los entrevistados egresados de la universidad realizan una diferenciación entre la formación recibida para ejercer la docencia en el nivel superior y en la escuela secundaria. Consideran que fueron mejor preparados para ejercer la docencia dentro del propio ámbito universitario y no tanto en la escuela secundaria. Podríamos decir que esto es consecuencia de cómo es concebida la formación en la universidad, más orientada a la investigación y menos a la docencia.

> [la carrera] está muy perfilada en la Licenciatura. Es bueno para el que quiere hacer investigación. Pero para el que quiere dedicarse a la docencia es malo. Es como que ahí hay un punto de tensión. Porque todas las materias están dadas a veces en un nivel de complejidad que no usas para enseñar en la secundaria. Que no te sirve el contenido para enseñar en la secundaria. Y porque me faltó Historia fáctica. Mucha Historia fáctica. (Entrevista María, 22, U, G, E y P, 7 meses).

Y aún en las materias del trayecto formativo donde ellos esperan que los preparen para la práctica en el aula, aparece también el reclamo por la falta de formación para la docencia. Así lo expresa Franco, cuya trayectoria escolar transcurrió en escuelas de gestión estatal, y, al igual que mencionamos para el caso de Ariel, decidió abandonar el profesorado y finalizar la licenciatura en la universidad pública a la que asistió, a causa de las falencias que encontró y que expresa de este modo: "cuando cursé Didáctica I y II la verdad que no tiene nada que ver. Está muy orientado a la investigación o la gestión educativa y poco de lo que necesitamos" (Entrevista Franco, 26, U, G, E y P, 3 años y 2 meses).

En el relato de los profesores entrevistados que se formaron en la universidad aparece también la inserción profesional temprana como compensatoria de la falta de formación para el aula, es decir, que la experiencia y la práctica les permiten desarrollar habilidades pedagógicas (Tenti Fanfani, 2005). Para los profesores que consideran que la institución en la que se graduaron no los formó para el aula, es recurrente la mención de la formación en el ejercicio de la docencia y la socialización profesional. De este modo, el consejo de sus colegas en la escuela así como vivenciar el aula los ayudaron a compensar esa falencia percibida en la formación inicial, confirmando la tesis de que "aprender en la práctica es un modo de socialización laboral en el que las instituciones juegan un papel fundamental" (Mereshián y Calatayud, 2009, p. 259).

Investigaciones realizadas en el ámbito nacional también muestran que los futuros profesores consideran que es en la práctica como se aprende a enseñar, junto a los colegas más experimentados, reemplazando las "vacancias" de la FDI, y "desenganchando" de este modo al saber pedagógico del saber disciplinar, sobre el que en general tienen una valoración más alta (Terigi, 2011). En la misma línea, otras investigaciones señalan que los docentes en ejercicio reconocen que la FDI les brindó el conocimiento disciplinar, pero consideran que el "conocimiento del oficio" lo aprendieron en el aula (Delgado, Ojeda y Nuñez, 2011). Tanto el rol de la práctica áulica para subsanar las falencias sobre el saber pedagógico, así como la mayor ponderación del saber disciplinar, y el aprendizaje junto a los colegas, son todos elementos que están presentes en el relato de nuestros entrevistados egresados de la universidad.

Como analizaremos más en detalle en el aparatado 4.4 del presente Capítulo, a diferencia de lo que observamos en la formación para la docencia, los profesores que asistieron a la universidad coinciden en que su preparación disciplinar y académica fue muy buena: "me parece que en lo académicamente estricto de la disciplina sí nos preparó bastante bien. Y estamos. Podemos resolver" (Entrevista Catalina, 27, U, E, P, 4 años).

Debemos hacer aquí una excepción con los profesores de Geografía, ya que en la universidad estos profesores tienen el trayecto del profesorado más largo (6 materias, en lugar de las 2 materias que poseen las carreras de Letras e Historia). En este sentido, estos profesores plantean en las entrevistas que su formación pedagógico-didáctica los preparó para la práctica docente. Veamos cómo lo cuenta Catalina:

> Y después al año siguiente hice la Didáctica Especial de Geo [Geografía], y el seminario este que te contaba. Y claro, ahí ya estar en algo más referido a Geografía era otra cosa. Pero ahí también me di cuenta que un montón de cuestiones que había visto en Didáctica I, Didáctica II, me había servido para pensar la enseñanza. Un montón de cuestiones que quizás ya habiendo pasado las materias, habiendo rendido los finales, ya uno puede hacer el balance de las cosas que le deja la materia. Así que estuvo bueno […] Para mí la formación docente es buena. Por más de que uno reniegue, las padezca, diga por qué no me tocó Didáctica General, para mí está bueno que tengamos Didáctica I y Didáctica II[58]. Más allá de las complejidades y los ritmos de esas dos materias que no son muy lejanos, pero a su vez es como que uno saca debates, cosas hasta si se quiere formales de la educación. La planificación anual, la planificación diaria, todas esas cosas que te suenan re lejanas cuando las cursás, pero después lo tenés que hacer. Cuando entrás a trabajar a una escuela te piden: bueno, mirá 1º año cambió el plan de estudios, tenés que hacerlo de nuevo. Como esa cuestiones, y me parece que eso sí es valioso. (Entrevista Catalina, 27, U, E, P, 4 años)

Al consultarles a los graduados de Geografía sobre la valoración de su formación pedagógica, se diferencian claramente de sus colegas de Ciencias Sociales que entrevistamos en la misma universidad, como lo relata Valeria:

> **E:- ¿Cómo describirías tu formación docente en la carrera?**
> V:- Muy buena en cuanto a algunos aspectos y regular en otros. Pero yo creo que es bastante buena para ser la universidad. Creo que las materias que más me gustaron tienen que ver con la parte que vincula la parte más pedagógica. O por lo menos las que me representaron mayor desafío a mí. (Entrevista Valeria, 28, U, G, P, 1 año y medio)

Por su parte, los profesores que se han formado en los ISFD resaltan en general que la formación pedagógica recibida fue muy buena. Sin embargo, en algunos casos se especifica que el problema se suscita al ingresar al aula y poner en relación los contenidos pedagógicos con la propuesta didáctica (Pipkin, Sofia y Stechina, 2009):

> Cuando empecé a dar clase me faltaban contenidos, metodología. Trabajar los contenidos en términos didácticos. La formación es muy buena en la parte pedagógica sobre el sujeto, como dicen ellos [los profesores del ISFD], sujeto de educación media. Por eso los docentes decimos, tenemos un perfil más humano, si se quiere. Somos más comprensivos [en comparación con la formación pedagógica recibida en la universidad]. (Entrevista Gabriel, 34, I, G, P, 2 años).

> La verdad que, para mí, me ayudó a crecer mucho. Sinceramente me formó como el profesor que soy ahora, a pesar de que me faltan un montón de cosas seguramente, porque estoy recién empezando. Pero muchos profesores te aconsejan (Entrevista Caetano, 35, I, G, P, 6 meses).

[58] Esta diferencia se refiere a que la mayoría de las carreras tienen en el trayecto formativo para el profesorado las materias de Didáctica General y Especial, a excepción de la carrera de Geografía que tiene Didáctica I y II, dos materias específicas brindadas por la carrera de Ciencias de la Educación de la misma facultad. Asimismo, además de estas dos materias, quienes optan por el profesorado de geografía, deben cursar otras cuatro materias relacionadas con el conocimiento pedagógico y la práctica en el aula de la escuela secundaria.

Aparece también aquí un sentido más ligado a la reflexión del trabajo en el aula, así como la figura del docente formador y el carácter del "oficio docente" en el sentido artesanal de la tarea, entendiendo a estos saberes como una "herramienta para la acción", un saber que se contrasta con la práctica áulica y es allí donde se torna valioso y se transforma en saber. La formación docente les brinda conocimientos y habilidades que se transforman en saberes a la luz de la "experiencia del oficio" (Alliaud, 2017, p. 74).

> Por momentos uno odia esas materias, pero yo creo a mí me sirvieron muchísimo con el trabajo, lo que es trabajar en el aula. Tener idea de la institución, del manejo de los tiempos. Después uno va aprendiendo, obviamente lo que estás haciendo. Pero me parece que reflexionar sobre la práctica docente, creo que fue el punto más importante, que es lo que yo buscaba. Estamos en el aula, estamos enseñando, ¿pero para qué?, ¿por qué?, ¿cuál es la intención?, ¿a qué querés llegar? Toda esa cuestión más pedagógica que tiene que ver justamente con esa reflexión de la práctica docente, es lo que sentí que [el ISFD] me podía dar. Y lo terminé de ver cuando hice las prácticas, la residencia. (Entrevista Malena, 36, I, G, P, 2 años).

Los profesores formados en ISFD vinculan directamente los contenidos de su formación pedagógica con la utilidad para la práctica áulica. Sin embargo, también resaltan que esta formación, valorada positivamente, no es suficiente para el ejercicio de la profesión, dadas las características cambiantes de la escuela actual, puesto que la salida del profesorado y la inserción laboral son vivenciadas como un "choque con la realidad" por la distancia entre el conocimiento académico y los contenidos escolares (Aiello y Fernández Coria, 2015; Rodríguez, 2015), reforzando la idea de que a enseñar se aprende enseñando, es el "oficio de enseñar" (Alliaud, 2017): "siento que me falta mucho. Igual eso es algo que creo sentimos todos, y hasta los mismos profesores te dicen 'uno acá viene, hay una base, pero después vos tenés que seguir'. Tenés que seguir leyendo y tenés que ir haciendo cursos." (Entrevista Gimena, 23, I, E, E y P, 5 meses). En otros casos, se valora la formación docente como insuficiente:

> La verdad que fue buena la experiencia [del ISFD]. Pero te digo, podría haber sido mejor […] es cierto que si bien tenés un conocimiento mucho más amplio que otros profesorados, la parte pedagógica no existe. La verdad que no existe, son muy poquitas materias. Tenés tres o cuatro materias que supuestamente son para eso, pero que no lo son. (Entrevista Nahuel, 24, I, E, E y P, 2 años y medio)

Diversos autores del campo pedagógico resaltan precisamente como uno de los problemas de la formación docente es la compleja relación teoría-práctica y la lejanía entre la preparación general recibida y el ejercicio docente posterior (Diker y Terigi, 1997), así como la falta de

capacitación para enseñar a los "alumnos reales" frente a los cambios en la escuela por nuevas generaciones (Rayou & Ria, 2009). Algunos entrevistados relacionan esta lejanía del aula con las contradicciones de los formadores. Particularmente en los ISFD, los entrevistados resaltan la incoherencia de ciertos profesores que formaban para el trabajo en el aula pero no aplicaban estos conocimientos en sus propias cátedras, en coincidencia con investigaciones que muestran que a pesar de las modificaciones recientes en los planes de estudio de la FDI, subsisten en los formadores prácticas obsoletas (clases expositivas, poca participación de los estudiantes) (Montes y Ziegler, 2012). Lara y Nahuel lo cuentan de este modo:

> Si tengo algunas quejas no las voy a tener desde el punto de vista del eje histórico si vos querés, sino más que nada del eje pedagógico, fijate vos. Qué cosa, que [en el ISFD] debería ser al revés, en todo caso. Pero las materias pedagógicas a veces resultaban insuficientes como para contestar las preguntas que uno tenía sobre el aula. Eran una declaración de principios que no tenía correlación con las realidades […] También tenemos gente enseñando pedagogía que no pisa un colegio hace veinte años. Entonces me parece que están un poco desfasados de la realidad. No saben qué es lo que está pasando. Trabajan con un aula ideal […] recargan toda la responsabilidad en el docente. En cómo se dan las clases, en las formas, en tratar de divertir a los chicos, en tratar de entretenerlos […] Que tenemos que disfrazarnos de payasos y empezar a hacer malabares para que los chicos se entretengan y se diviertan […] Y bueno, tengo bastantes diferencias con esta gente (Entrevista Lara, 35, I, G, E, 3 años).

> A mí la verdad que me tocaron profesores con los que además de no coincidir en cómo se daba la materia, con mala asistencia, que no venían, con mala predisposición. Tener una profesora de didáctica que no se levante de la silla para dar clases es como medio paradójico […] Los profes del profesorado que no dan clases en secundario, que se nota eso, cuando no tocaron un secundario en su vida se nota. Porque muchas veces yo siento que plantean cosas utópicas. Está bárbaro saber mucho sobre Roma, pero vos tenés que entender que cuando vos lo ves en el secundario lo vas a dar en tres clases. Está bárbaro, pero también hay que saber hacer ese recorte (Entrevista Nahuel, 24, I, E, E y P, 2 años y medio).

Si bien la mayoría de los entrevistados valoran positivamente a sus formadores, algunos de ellos relacionan esta falta de preparación para el aula real con el mal desempeño de los formadores.

> Que tampoco me enseñaron eso en el profesorado. Nada. De eso paso todo… No sé qué pasó. No estuvo, de verdad. No hubo ni la preparación de un tema. Nosotros tuvimos Didáctica de la Lengua y Literatura con un profesor que, yo no suelo hablar mal de mis profesores que ahora serían mis colegas, pero fueron muy malos. Hice dos materias con el mismo profesor, fueron muy malas. No recuerdo qué hicimos en ese tiempo. No hubo en ningún momento planificación. "Bueno, tengo que dar este tema en tantas horas, cómo lo planifico, cuáles son las actividades". Que eso se hace. Entonces fue horrible en ese sentido (Entrevista Gabriel, 34, I, G, P, 2 años).

En otros casos, se considera que la formación recibida no aborda todos los espacios de inserción profesional que puede tener un egresado, dada la complejidad de la educación media, a la que pareciera no atender la FDI. Observamos que varios de los entrevistados plantean un desfasaje entre el "aula real" y el aula sobre la que se enseña en el profesorado:

> Sentía que faltaba en lo docente agarrar espacios educativos que quedaban sin trabajar en la formación. Porque por ejemplo, yo le decía, te hacen trabajar mucho con pibes de escuelas secundarias públicas, privadas, de diferentes barrios, pero hay factores que quedan descuidados. Ahora por ejemplo la vida me dio la posibilidad de trabajar en un colegio con discapacidad. Y no nos preparan para eso, cómo abordar ese área de trabajo, cómo hablar de todas las disciplinas, y de Historia específico. Pero el trabajo con un compañero auxiliar, un docente para el aula, que eso no sólo se da en las escuelas especiales sino en todas las aulas. Podés tener un chico integrado y que te exige a vos como docente laburar de otra manera. Y le decía que eso estaría bueno que se empiece a trabajar. Educación para mayores también. Esos aspectos quedaban como vacíos (Entrevista Simón, 26, I, G, P, 3 años).

> La construcción pedagógica del niño el cual nos vamos a encontrar. No tiene nada que ver con lo que plantea la teoría, con lo que es la práctica. Con lo que es el sujeto en realidad. Hoy un gran desconocimiento de lo que es hoy el chico de la escuela media (Entrevista Felipe, 30, I, E, E y P, 2 años).

Al igual que los profesores formados en la universidad, quienes estudiaron en un ISFD también perciben falencias en la formación en relación con la inserción laboral en la escuela secundaria. Para Gabriel la distancia se encuentra entre una formación para dar clases en el profesorado y la inserción en la secundaria. Por su parte, Ian, quien se formó en escuelas de gestión estatal y se encuentra finalizando sus estudios en un ISFD de gestión privada, tuvo una inserción laboral temprana y encontró dificultades similares al ingresar al aula. Ambos profesores lo relatan de esta manera:

> En el profesorado nos hacían dar muchas clases a nuestros compañeros. Y ahí es como que bueno, sí, te vas curtiendo en la idea de pararte frente a gente, hablar. Vos a un estudiante del profesorado le podés hablar cuarenta minutos. Y por ahí te escucha, con suerte. Pero a un chico le hablás cuarenta minutos y se duerme […] estás acostumbrado a dar clases expositivas. Aprendés a dar clases para terciario, y no para secundario. Y me pasa muchas veces que me siento que me faltan herramientas, formas distintas de dar clases. (Entrevista Gabriel, 34, I, G, P, 2 años).

> La teoría te dan, en la parte de pedagogía, didáctica, te dan un montón de material, de información […] Después, cuando va al aula, contrasta esta realidad y se empieza a dar cuenta de las posibilidades que tiene, de que hay veces que no se puede hacer tal cosa (Entrevista Ian, 23, I, E, P, 6 meses)

Aunque el balance sobre la preparación recibida en los ISFD en términos generales es

positivo, las opiniones son disímiles en cuanto a la formación disciplinar recibida. Algunos profesores la valoran positivamente: "En términos académicos, formales, es una formación exigente, y muy abarcativa. Yo siento que [el ISFD] a mí me dio herramientas." (Entrevista Malena, 36, I, G, P, 2 años). Otros son más críticos al respecto, elemento que se hace presente cuando se insertan laboralmente:

> [La formación docente] fue buena en general. Sí me parece que falla esto de los contenidos. Me parece que a veces […] se delega mucho. Esta idea de "bueno, ustedes dan la clase porque van a ser docentes". Y como que se pierde el docente que da clases […] Es flojo en ese sentido. Por eso hay un montón de cosas que yo tengo que repasar, revisar […] Entiendo ahora con la práctica, siendo docente, que hay un montón de fallas […] Creo que ser docente es aprender en el aula también (Entrevista Gabriel, 34, I, G, P, 2 años)

En algunos casos la falencia en la formación académica dentro del ISFD se relaciona con la disminución del nivel de exigencia. Así lo cuenta Paula: "cada vez te exigían menos. Si bien en el momento te viene al pelo, porque tenés menos que estudiar, después vos tenés un bache en esa materia. Por ejemplo, de Historia había una materia de Historia Social, nada. O sea, nada" (Entrevista Paula, 24, I, G, P, 4 años). Como observamos, estas falencias afectan luego al desempeño de los profesores en sus primeras experiencias laborales, ya que al desafío que implica ingresar al aula por primera vez, se suma la falta de contenidos disciplinares que se deben subsanar por fuera de la FDI recibida. Como planteamos en el Capítulo 3, producto de las políticas neoliberales de la década del '90, hoy se enfrenta el desafío de la fragmentación y la existencia de "subsistemas de formación docente" con "circuitos de diversa calidad académica" (Pogré, 2004). En el caso de Paula, que asistió a un ISFD de gestión privada, reitera en distintos momentos de la entrevista las falencias que ella observa en relación con la profundidad en los contenidos de la FDI recibida y la manera en que esto luego impactó en su práctica docente.

Finalmente, un elemento que comparten tanto los profesores formados en la universidad como en los ISFD es la falta de formación durante la carrera en lo referente a las reglas del juego para ingresar a la docencia. Elemento muy presente en el relato de los entrevistados, falencia que en algunos casos genera incluso enojo con la institución: "Estudio en un instituto formador de docentes. ¿No te parece que sería quizás copado que en alguna materia en algún momento te expliquen cómo funciona el Acto Público? Bueno, eso no existe, en ningún lado existe." (Entrevista Lara, 35, I, G, E, 3 años)

En algunos ISFD se observan propuestas para informar a los estudiantes sobre las formas de ingresar a la docencia en la escuela secundaria, aunque éstas aparecen como respuesta al reclamo de los propios alumnos durante la cursada, como nos cuenta Gabriel, que en su Instituto los alumnos generaron espacios optativos dentro de la carrera para conversar sobre estos temas:

> Se está haciendo ahora, tenía una profesora que llevaba las cosas. Como éramos pocos llevábamos como nuestras demandas, y en cierta medida intentaban resolverlas. Un instructivo de cómo anotarse en las Juntas […] Yo decía, "a ver, son todos profesores, algunos trabajaron en Juntas. Traer un formulario, lo ponen ahí, si querés vas, y si querés no vas. Mostrás cómo se llena un formulario y lo llenás" (Entrevista Gabriel, 34, I, G, P, 2 años).

Cuando la institución formadora no resuelve esta necesidad, una vez que el profesor se encuentra insertado laboralmente, la ayuda de los colegas aparece compensando estas falencias de la formación inicial: "en ese sentido fueron los compañeros los que me dijeron qué condiciones tenía que estar para poder hacerlo [se refiere a ingresar en la escuela estatal]… de esa forma, digamos. No, no me enteré en la facultad" (Entrevista Sofía, 38, U, G, P, 2 años y medio). Observamos así que tanto en los ISFD como en las universidades, esta información no circula con frecuencia, por lo que las pocas propuestas que se generan son altamente valoradas por los futuros profesores, como analizaremos en el Capítulo 5 desde la oferta de la FDC.

4.3.4. La doble "ficción" de las prácticas docentes

Como mencionamos en la introducción de este Capítulo, la carrera docente consiste en distintos tramos formativos. Uno de ellos es el espacio de las "prácticas pedagógicas" o "residencias pedagógicas", que refieren a "las instancias curriculares de la formación inicial en las cuales los estudiantes de profesorado deben planificar y llevar adelante sus propias prácticas de enseñanza en contextos institucionales reales, además de lograr competencias de autoevaluación del ejercicio de su rol docente" (Ruiz, García y Pico, 2013, p. 233). Uno de los cambios realizados por el INFD fue introducir las prácticas en los programas nacionales de formación docente desde el primer año de la carrera, y que deben realizarse en distintos tipos de escuelas así como en organizaciones sociocomunitarias.

Precisamente esta es una de las nuevas características que a las instituciones formadoras se les dificulta cumplir en muchos casos, como relatan los profesores entrevistados, ya que en general las prácticas se terminan desarrollando en pocas instituciones y de similares características (como ser escuelas de gestión estatal o privadas del nivel medio común de la CABA, y en los mismos ISFD o en la universidad donde cursa el futuro profesor). Así, los practicantes no pueden acceder a la variedad de modalidades de la escuela secundaria actual, lo que implica que la residencia no conforma un desafío para los estudiantes.

El acceso a las escuelas donde se realizan las prácticas es coordinado por la institución formadora aunque, como veremos en los relatos, conseguir dónde "practicar" es uno de los obstáculos de las instituciones, ya que el contacto con las escuelas depende muchas veces de los vínculos personales de los alumnos o de los formadores, y en algunos casos la situación de estrés que implica la primera inserción en el aula se ve complejizada porque "los practicantes no cuentan con un acompañamiento institucionalizado por parte de los formadores o los docentes de la escuela" (Mezzadra y Veleda, 2012, p. 40), lo que se visibiliza en la falta de apoyo de los tutores o formadores de las prácticas, particularmente para el caso de los profesores que se formaron en la universidad, situación que también reflejan relevamientos nacionales para el caso de los ISFD (Tenti Fanfani, 2010).

Analizaremos entonces en este apartado la valoración que los profesores hacen de estos espacios. Para el caso de los que asistieron a la universidad, encontramos algunas distancias con el trayecto formativo general. Es decir, en algunos casos consideran que este trayecto no los formó para la tarea en el aula. En otros, mientras las materias didácticas no fueron de utilidad, sí lo fueron los espacios de las prácticas, con calificativos como "súper bueno", una "buena experiencia". Aquí debemos diferenciar, a su vez, entre la experiencia de las prácticas como profesores, que en su mayoría es valorada positivamente en cuanto al contacto con el aula y los alumnos, y la falta de acompañamiento de los tutores/formadores de estos espacios. Allí todos los entrevistados coinciden en la falta de seguimiento: "Y en la segunda mitad, cuando nos pedían que hiciéramos prácticas, a mí, por ejemplo, no me vino a observar nadie" (Entrevista Martina, 32, U, G, P, 3 años y medio).

En algunos casos, esta falta de acompañamiento, aún más necesaria en la primera

incursión en el aula (Muñoz, 2016), implica que toda la experiencia de las prácticas se transforma en un espacio desdibujado a los fines de la formación del profesor:

> Y la verdad es que las prácticas no te aportan, porque a mí ni siquiera me vinieron a observar. Fue un informe que yo mandé de las clases que di. Y que podría no haber dado, y mandar un informe falso. La verdad es esa (se ríe). Yo las hice, pero yo no sentí que me preparara para enfrentar el aula. Eso lo fui adquiriendo con la experiencia […] Nunca me fueron a ver. Cumplí con todos los horarios, pero qué se yo. Y mandé un "mail" contando lo que me pasó, cómo lo analizaba, con las lecturas teóricas. Y se cerró ahí la materia (Entrevista Sergio, 36, U, G, E y P, 3 años).

Este tipo de relatos sobre la falta de apoyo y acompañamiento de los formadores son más recurrentes entre quienes se formaron en la universidad:

> La profesora me decía "sí, está bien, andá. Yo no te voy a poder ir a ver, así que vos andá haciendo los reportes y me los pasás". Y la mina me puso un ocho de lo que yo le describía. Si yo le decía, si a mí no me salía [el colegio donde hizo las prácticas], porque es jodido tramitarlo, si a mí me llegaban a decir que no, yo le iba a decir que estaba haciendo las prácticas en la escuela de [un barrio] de la vuelta de mi casa, iba a inventar los reportes y la mina me iba a decir que estaba bien (Entrevista Martina, 32, U, G, E, 3 años y 5 meses).

Al mismo tiempo, estos profesores consideran que el espacio de las prácticas dentro de la universidad fue insuficiente en cuando a la preparación pedagógica y didáctica, y particularmente en relación con las herramientas para el trabajo en el aula. Aquí específicamente los docentes refieren a una formación alejada de la realidad, de "lo cotidiano".

> La verdad que esa primera experiencia fue muy artificial, digamos, porque mi cabeza… y a parte en [ese colegio] donde el contexto áulico era muy agradable… (Entrevista Sofía, 38, U, G, P, 2 años y medio).

> Ahora yo, siendo docente, me doy cuenta […] que hay muy poca práctica. Y entonces hay un montón de cosas que vos decís, "bueno, qué lindo". Pero en la práctica, en lo cotidiano, cuesta resolver. Como la diversidad de temas, de niveles, de escuelas (Entrevista Valeria, 28, U, G, P, 1 año y medio).

Esta artificialidad aparece recurrentemente. Existe una distancia entre el espacio de las prácticas y el de las aulas en las se insertan los docentes al recibirse:

> Comparado con mi trabajo actual, super bueno. Lo di en un colegio, en algún liceo, no me acuerdo qué número […] Tenía una clase donde en ningún momento tuve conflictos, en donde me escucharon, donde di textos que eran difíciles y me siguieron. Di la clase y me fui. Cosa que no me pasa ahora (Entrevista Sergio, 36, U, G, E, 5 años).

Nuevamente la carrera de Geografía merece una mención particular, ya que estos

entrevistados destacan el acompañamiento de sus tutores. Sin embargo, también resaltan la dificultad que tuvieron en esta parte de su formación, producto de la lejanía con la preparación que tuvieron en el resto de la carrera, que consideran más orientada a la investigación.

> Fuimos a observar, vinculamos con autores. Y ahí, sí, enloquecí (ríe). Por suerte tuve un buen acompañamiento y la verdad es que quedé muy conforme, porque cuando fuimos a la clase ya teníamos todo resuelto en las diez horas. Entonces en ese sentido me sirvió mucho (Entrevista Valeria, 28, U, G, P, 1 año y medio).

> Al principio no sabía por dónde. Hasta que le enganché la vuelta y terminé haciendo una secuencia que hoy en día me sigue gustando. Pero al principio iba, tiraba, encima las profesoras no, esto no. Como que son muy exigentes, pero a su vez porque está bien, quieren que tengas una secuencia que sea excelente y que vos des unas buenas clases […] después entendía que no lo hacían de jodidas, sino que evidentemente querían que hiciera algo bueno. Y hasta que le encontré la vuelta y ahí me fui amigando (Entrevista Catalina, 27, U, E, P, 4 años).

Los profesores que asistieron a los ISFD también valoran positivamente sus experiencias en las prácticas: "fueron buenas, fueron todas muy buenas. Igual, las prácticas tienen eso, que es una ficción, siguen siendo una ficción." (Entrevista Gabriel, 34, I, G, P, 2 años). También aquí aparece frecuentemente la mención a que las prácticas se desarrollan en muchos casos en aulas ideales y a la artificialidad o ficción de esta instancia formativa. Esta idea de la ficción está presente en la literatura pedagógica, Souto (1999) utiliza la categoría de "ficción pedagógica" para analizar el "como sí" que realizan los docentes en sus aulas al trabajar con sus alumnos desde la dinámica de grupos, delegando la función de enseñar del profesor. Vezub (2010) también utiliza la noción de "situación pedagógica ficticia" para describir precisamente a los espacios de residencia. Mencionemos algunos ejemplos desde la voz de nuestros entrevistados:

> Fueron varios factores que se combinaron para que eso fuera exitoso. En primer lugar 4° año, con ocho alumnos, tres horas seguidas. Y ocho alumnos que no hablaban, que se portaban bien, que hacían la tarea. Es todo lo del libro, lo de manual, se pudo aplicar. Tuve suerte, por eso fue exitoso (Entrevista Demián, 25, I, E, P, 4 años y 3 meses).

> Yo veo un poco al divino botón que nos hagan planificar, describir tantas páginas cada clase que das, cuando en la vida real no es así. Es un poco como un teatro que hacemos, ¿no? En la parte de lo que es práctica de Residencia. Creo que es una pérdida de tiempo para nosotros que estamos tan jugados con el tiempo. Pero bueno, está bien, te enseñan a cómo planificar y todo (Entrevista Gimena, 23, I, E, E y P, 4 meses).

Ante la doble titulación que ofrecen los ISFD, para el ejercicio en la escuela secundaria así como en la educación superior no universitaria, las prácticas realizadas para este último nivel educativo revisten el mismo carácter ficcional que en los ejemplos anteriores. Según nos cuenta

Ariana, que asistió a una escuela primaria y secundaria de gestión privada confesional, en el ISFD de gestión privada donde se formó, las prácticas que realizó estuvieron alejadas de lo "real":

> No sé si bueno porque tampoco es real, éramos tan pocos alumnos en el profesorado de Historia que nos conocemos todos. Entonces vos le terminás dando clase el año… Mirá, yo di en 2º año, eran dos alumnos nomás. Y dos alumnos que los veías en el pasillo todo el tiempo, que hablabas en el recreo. Y que si bien uno está preparando una clase, no es lo mismo dársela a alguien que vos ya conocés. (Entrevista Ariana, 24, I, G, P, 3 años y medio)

Si bien ambos grupos de entrevistados remarcan la situación de ficción o de irrealidad que tienen las prácticas, encontramos un elemento importante para la trayectoria formativa de los futuros profesores en relación con el rol de los formadores. Mientras en la universidad los entrevistados relatan una falta de preocupación y seguimiento por parte de sus formadores, en los ISFD los principiantes rescatan la figura del docente que los guió y estuvo presente en este proceso. Así lo cuenta Pedro, que se formó a lo largo de su trayectoria en instituciones de gestión estatal y se encuentra terminando sus estudios en un ISFD: "yo lo tenía a mi profesor todas las clases. Ahí. Tomando nota" (Entrevista Pedro, 31, I, E, P, 3 años y medio). Formadores y docentes a cargo del aula, que seden este espacio para que el practicante realice su experiencia, son reconocidos por los entrevistados:

> Ahí me reconcilié con muchas cuestiones. Que en general pasa al revés, dicen "las prácticas no sirven para nada" […] Yo tuve la suerte de trabajar con docentes muy, muy interesantes, profesoras piolas […] con una formación muy abarcativa en lo que es la práctica docente. Con una experiencia interesante, que es como que me transmitían eso […] Tiene que ver con la reflexión de uno en el aula […] Me sirvió muchísimo la residencia (Entrevista Malena, 36, I, G, P, 2 años).

Este acompañamiento conjuntamente con la experiencia de vivenciar el aula, hace que este espacio se transforme en una instancia de aprendizaje y formación para los futuros profesores a pesar de la "ficción" que implica: "fue un recorrido hermoso […] sentí bastante progreso. Y sobre todo también por el acompañamiento y por el consejo que te daban las profesoras a la hora de darte una devolución" (Entrevista Ian, 23, I, E, P, 6 meses). Así, el rol de los formadores que guían en este proceso de primera inserción en el aula se torna fundamental y es valorado positivamente por los estudiantes que, como vimos en el apartado anterior, reclaman experiencias que se relacionen con las aulas "reales":

> Las prácticas fueron muy buenas. Tuve muy buena profesora de práctica. Muy buena. Aparte, me gustó porque "hacé lo que digo", pero ella lo hacía. Ella nos enseñaba a dar clase de un modo que vos la veías dar clases y era tal cual. Porque la verdad que existe mucha hipocresía también […] Esa profesora era excelente. Muy buena docente. Una docente que tiene muchas horas en la escuela secundaria, y en el terciario. Y que se nota que está constantemente actualizada. Y el equipo de profes que la acompaña, que también son profes, algunos jóvenes, muy bueno. La verdad que muy bueno (Entrevista Nahuel, 24, I, E, E y P, 2 años y medio).

Se evidencia en los relatos que las prácticas se transforman en un primer paso para la posterior inserción laboral cuando los formadores acompañan el proceso, y esto implica que el primer ingreso al aula pueda ser aprovechado como instancia de aprendizaje, donde se aprende la "caja de herramientas" que permitirá al estudiante "salvar el pellejo" ante situaciones imprevista que surjan en el aula (Rafael Ballesteros y Aguilera Moreno, 2016):

> Fueron positivas. A mí me sirvió, me sirvió mucho porque cuando uno trabaja vos no tenés alguien que te esté marcando, diciendo "mirá esto, mirá lo otro, tené en cuenta esto". Yo traté de encontrarle el lado positivo, porque aparte tenía una re buena relación con mi profesora de prácticas (Entrevista Paula, 24, I, G, P, 4 años).

Los relatos son coincidentes con investigaciones locales que muestran que en términos generales los profesores principiantes valoran positivamente los espacios de prácticas o residencias, considerándolos enriquecedores (Rafael Ballesteros y Aguilera Moreno, 2016), dado que es una instancia donde reciben asesoramiento y la oportunidad de construir herramientas para la práctica docente (Aiello y Fernández Coria, 2015).

Sin embargo, este acompañamiento en el momento de las prácticas contrasta con el momento inmediatamente posterior, de egreso de la institución formadora, ya que según los testimonios recogidos, en los ISFD "no hay instancias de preparación posteriores para egresados. Vos terminaste [el ISFD] y ya está. Ahí ya terminó tu carrera dentro [del ISFD], después hacia afuera…" (Entrevista Lara, 35, I, G, E, 3 años). En la universidad tampoco se observan espacios de acompañamiento posteriores al egreso, y como decía Fabián, cuando uno desea seguir relacionándose con la institución que lo formó, la única forma es ingresar como profesor universitario.

A modo de hipótesis, y retomando el relato de Gabriel, podríamos decir que las prácticas se presentan como una doble "ficción" (en tanto acto de invención o simulación). A la ficción propia de la práctica docente, tal como la describen Souto (1999) y Vezub (2010), se suma a los

graduados de la universidad en la que cursaron quienes integran la muestra el hecho de que no fueron acompañados por sus tutores, quienes deberían estar presentes y evaluarlos. La práctica se constituye de esta manera en un "como si" carente de sentido, incluso para su finalidad formal: la de cumplir con un requisito curricular. En el caso de los estudiantes de ISFD, a estos se suma la ficción de dar clase a sus propios compañeros, sustituyendo de manera reiterada al profesor del curso, tal como relata Gabriel.

4.4. Debates y tensiones sobre la conformación bifronte de la formación docente y la práctica en el aula.

4.4.1. Elegir la institución formadora

A los fines analíticos, agrupamos las razones por las que los entrevistados eligieron la institución formadora a la que asistieron, en el contexto de la complejidad que reviste la formación docente en nuestro país. Construimos tres dimensiones de análisis para esta elección: una primera institucional, otra relacionada a los vínculos personales, y una tercera vinculada a la proyección profesional.

Comenzando con la dimensión institucional, observamos en la elección de la institución formadora motivos tales como: el tipo de acompañamiento a los alumnos, el tipo de formación buscada, la comodidad o cercanía (con el hogar y/o el lugar de trabajo). Esta última se corresponde particularmente con los casos en los que se observa un desconocimiento de las opciones disponibles, al igual que muestran otras investigaciones (Charovsky, 2013). Asimismo, se destaca la justificación por el prestigio de la institución formadora, con mayor fuerza en el caso de los que optaron por la universidad.

> La [universidad] cuando salí del secundario es casi la opción que tenés, la opción básica que tenés. Es el lugar donde todo el mundo te dice que tenés que estudiar cuando sos chico, que es el mejor lugar. Y así uno va como directamente […] me anoté y empecé a estudiar (Entrevista Lara, 35, I, G, E, 3 años).

> Creo que para la mayoría de los que vivimos en la ciudad […] Es una universidad de prestigio, gratuita, pública. A menos que tengas una excelente referencia de otra universidad, parece natural ir por ese camino (Entrevista Ariel, 26, U, G, E, 1 año).

En segundo lugar, muchos profesores eligieron en base a vínculos personales, recomendaciones variadas, provenientes de sus propios profesores de la escuela secundaria, hasta el consejo de familiares que asistieron a estas instituciones, incluidos los casos donde la asistencia se considera una "tradición familiar".

> Realmente fue mi primera opción porque no conocía casi nada. Y de hecho fue un poco kamikaze. Entré así nomás. Después empecé a conocer otras opciones […] no me había puesto a investigar en realidad. Estaría bueno que lo haya hecho. Entré más que nada por lo que hablé con la gente, por lo que conversaba con cada uno, y sobre todo con mi mamá, que es una de las personas que más hablo [su mamá hizo su profesorado en el mismo ISFD]. Y no, en ese momento no se me había ocurrido. Pero después sí, andando la carrera y conociendo un poco más me di cuenta que había otras ofertas. Sin embargo no fue algo que lamenté demasiado (Entrevista Ian, 23, I, E, P, 6 meses).

> De hecho me anoté [en el ISFD] justamente porque mi hermana ya estaba estudiando ahí. Y nada, me anoté en la última semana que había que anotarse (se ríe), estaba medio perdida (Entrevista Ariana, 24, I, G, P, 3 años y medio).

La recomendación de los profesores durante la escuela secundaria está muy presente. Se observa allí un acompañamiento por parte de ciertos docentes donde los entrevistados encontraron la orientación que necesitaban frente a la desinformación que manifiestan que tenían en ese momento de la elección. Estos docentes orientan en base al gusto de sus alumnos y los guían en la decisión del camino profesional para elegir. Encontramos diversos ejemplos entre los entrevistados:

> Fui al colegio donde me recibí, y me dijeron que [un ISFD] era una muy buena opción, así que me fui para allá y averigüé todo e ingresé (Entrevista Caetano, 35, I, G, P, 6 meses).

> En realidad no conocía muchos en el momento en el que empecé. Y me acuerdo que en 5º año yo participé de las olimpiadas de filosofía y letras […] participé y el profesor de Filosofía me dice "mirá, hay un profesorado que es muy bueno", o hay varios, me nombró [distintos ISFD]. Y bueno, como empecé a mirar y averigua, y dije bueno, si es profesorado quiero ir [al ISFD elegido] (Entrevista María, 22, U, G, E y P, 7 meses).

> Mi profesora de 4° año de Literatura […] se recibió acá [se refiere al ISFD donde ahora ella estudia] […] Yo estoy acá por ella. La tuve en 3° año en Periodismo […] Me dice "mirá, te gusta mucho esto". Después cuando la tuve en Literatura vio que tenía como dotes de lectura y comprensión, me iba bien en las pruebas. Yo le dije que estaba entre seguir Derecho; a mí me gusta la parte Penal […] Siempre me gustaban los casos. Y también Literatura, porque mi papá si bien no terminó secundaria y demás, lee muchísimo, mucho lee, entonces sabe una banda, y también eso me gustó. Entonces vengo como del lado también de las Letras. Y estaba como entre la duda, y ella me dijo "mirá, si querés, yo donde me recibí [fue en un ISFD], fijate, andá, mirá lo que es el programa y tirate un lance". Y fue lo que hice (Entrevista Gimena, 23, I, E, E y P, 4 meses).

> Y llegué [al ISFD] porque la profe que tuve en 5° año había estudiado en La Plata. Y me dijo "si vos querés ser profe anotate [en ese ISFD]" (Entrevista Demián, 25, I, E, P, 4 años y 3 meses).

Como relata Ian, en muchos casos los entrevistados manifiestan que no evaluaron entre distintas opciones porque las desconocían, por lo que se guiaron por la recomendación de profesores o conocidos para la elección. Al desconocimiento se sumaba a veces la cercanía de la institución formadora: "Así que caí en el [ISFD] que estaba cerca, y un día fui y me anoté. Y bueno, empecé […] estaba entre uno y otro. Pero el [ISFD elegido] me quedaba muy cerca. Ahí accedí" (Entrevista Demián, 25, I, E, P, 4 años y 3 meses)

Finalmente, con menor recurrencia nos encontramos con el motivo de la elección por la proyección profesional sobre la institución. Este último punto está vinculado con el siguiente apartado de este Capítulo, ya que muchos entrevistados que sabían que querían dedicarse a la docencia eligieron los ISFD, dada la formación específica para la profesión que esperaban recibir, mientras que quienes eligieron la universidad, lo hicieron esperando mayores probabilidades de inserción laboral, como lo muestran estos ejemplos:

> Me gustaba [un ISFD] también, pero me parecía que universitario estaba más bueno, que sea el título de universitario. (Entrevista María, 22, U, G, E y P, 7 meses)

> Y ahí es donde hablamos que el título de la facultad… digamos que tiene una salida importante en cuanto a las materias en cuanto lo que uno puede dar […] la sensación que yo tengo es que alguien que estudio en la facultad […] como que uno tiene la formación en el sentido teórico para dar historiografía, filosofía, sociología… esas materias uno… o sea obviamente requieren cierto tipo de preparación. Pero al haber estudiado en la facultad hay como una amplitud de disciplinas que maneja y que puede… economía digamos, que puede… que puede rendir. (Entrevista Sofía, 38, U, G, P, 2 años y medio).

> Y además otra salida laboral, porque yo el día de mañana capaz no quiero seguir trabajando en la docencia y me gustaría dedicarme a la investigación. No lo sé. Hoy no, pero el día de mañana cuando consiga el título y empiece a focalizarme en algún tema puntual, ya tengo vistas así algunas cosas que me gustan más que otras, que tengo más lecturas capaz de eso. Pero, bueno, es eso también, poder abrir el abanico de lo que te ofrece [la carrera universitaria que eligió posteriormente al ISFD donde cursó]. (Entrevista Ariana, 24, I, G, P, 3 años y medio)

El relato de los entrevistados coincide con estudios que relevan la opinión de estudiantes de formación docente en el país, donde la elección por la institución formadora aparece relacionada a la recomendación de familiares y de profesores, a la cercanía geográfica y al prestigio de la institución, como en el caso de la CABA por la variedad de opciones formativas

(Tenti Fanfani, 2010). Asimismo, las distintas opciones que toman los futuros profesores, se relacionan también con otros elementos, por fuera de las condiciones objetivas y los mundos posibles, pero que igualmente delimitan las trayectorias docentes, a saber: sus expectativas, deseos, frustraciones y representaciones individuales acerca de las posibilidades y limitaciones dentro del campo profesional, es decir, a través de lo que Dubar (1994) llama una "trayectoria subjetiva", por la cual los sujetos vinculan la reconstitución de su pasado y la proyección en el futuro. En este sentido, las experiencias por las que atraviesan los entrevistados al elegir su profesión y la institución formadora, en términos de Larrosa (2003), reflejan esa confusión e indecisión que tiene la vida misma de cada sujeto en particular.

4.4.2. Visiones contrapuestas sobre la formación docente: el Instituto o la Universidad

Retomando el debate existente en América Latina, en las últimas décadas se viene discutiendo el rol de la universidad en la formación docente y el pasaje de la formación inicial hacia estas instituciones, así como la falta de preparación pedagógica en el caso de los profesionales que se incorporan al cuerpo docente[59]. Algunos autores encuentran en la región

> un irreversible proceso de universitarización de la formación docente. Los procesos de articulación terciario-universitario, la creación de los ciclos de licenciatura, la posibilidad de la conversión de institutos terciarios en colegios universitarios, y las propias demandas profesionales, todo ello conlleva, con distintos órdenes de influencia a que -sin saber cuándo- la formación docente se transforme y pase a ser un producto típicamente universitario (Cámpoli, 2004, p. 106).

Este debate está íntimamente relacionado con la denominada "calidad" de la formación de los futuros docentes. Existe cierto consenso desde la opinión pública acerca de que la Universidad puede ofrecer mejor formación que otras instituciones de nivel superior o nivel terciario. En Argentina, la heterogeneidad y fragmentación del sistema formador, junto a la diferenciación de los contenidos y planes de estudio ha complejizado históricamente la articulación de las instituciones. En este sentido, la opinión de los especialistas en general apuesta

[59] Del mismo modo, existe una preocupación en la región, cristalizada en los informes de los Organismos Internacionales, por el proceso de "acreditación" de todas las instituciones formadoras en cada país; mejorar el acceso a la carrera; "brindar apoyo a los profesores principiantes"; favorecer la "formación en ejercicio" y el desarrollo profesional de los docentes en ejercicio (OEI, 2010: 254-255).

a que "una política para la educación superior deberá dotar de mayor integración e institucionalidad al sistema formador, superando la fragmentación, la atomización y la primarización que lo ha caracterizado" (Piovani, 2013: 225).

Estas discusiones están presentes en las propias instituciones y en el testimonio de los profesores entrevistados. Históricamente, producto de la conformación bifronte, se consideró que la universidad y los ISFD tenían distintos tipos de formación y de públicos. Esa conformación histórica fue cambiando en las últimas décadas (Carli, 2014; Rinesi, 2015). Sin embargo, ciertas ideas o preceptos se instituyeron con carácter de verdad. En el caso de los profesores universitarios, la comparación entre instituciones implica una fuerte crítica a la formación docente por ellos recibida, en comparación con lo que ellos consideran reciben sus colegas de los ISFD:

> Me parece que [el ISFD] tiene un montón de formación docente. Acá es inexistente [en la universidad]. Cuando hablo con compañeros o conocidos de Ciencias de la Educación se ríen de lo escasísima que es la formación docente. Dos didácticas, una de las cuales es general y que no es nada, y la otra que es medio año de lecturas y bibliografía, y después algunas prácticas. Además le preguntás al 90 por ciento de quienes la hacen, es para tener los puntos. Entonces no está sincerado el funcionamiento de las didácticas. No es real (Entrevista Ariel, 26, U, G, E, 1 año y medio).

> La ventaja, creo, que tienen la mayoría de los Institutos de Profesorado, a diferencia del profesorado universitario, es que tiene más ese manejo con los adolescentes, con los alumnos. Porque hasta donde sé, ellos [en referencia a quienes cursaron en un ISFD] las prácticas las tienen más seguido y antes. Nosotros tuvimos prácticas solamente. O sea, yo me recibí con prácticas. Al final de la carrera. Vos te hacés toda la carrera y después vas a la práctica. Si no te gusta te hiciste toda la carrera al pedo. Fuiste a dar clases y no te gustó, hiciste la carrera al pedo. Sé que ellos tienen como otro acercamiento a las escuelas desde antes. No es que desde al último momento vas a la escuela. Nosotros a último momento vamos a la escuela (Encuesta María).

Esta visión coincide con la que tienen los graduados de ISFD, para quienes la diferencia radica en el contenido pedagógico: "vemos dos cosas distintas. Nosotros tenemos mejor base pedagógica, los que hacemos un profesorado, pero ellos [los que cursaron en la universidad] tienen mejor base en Letras, Literatura" (Entrevista Gimena, 23, I, E, E y P, 5 meses). También se observa en los testimonios la visión que tienen de la universidad y la tarea de investigar:

> Comparando por ahí los currículum, o con gente que lo hizo, falta mucha docencia. Falta mucho este espacio de la pedagogía, esto de mirar la Historia, o la ciencia específica, desde

> otra perspectiva […] Por ahí en la universidad es más lo académico, de cómo escribir, cómo investigar, cómo relevar fuentes. Que en el Profesorado también está, pero se le da mucho más hincapié a esto de trabajar con individuos. Yo como investigador puedo trabajar sólo en mi casa, publicar libros, y nunca tener contacto. El docente vive en contacto. Entonces me parece que esa área es fundamental, que no se encuentra en las universidades. (Entrevista Simón, 26, I, G, P, 3 años)

Quienes estudiaron en los ISFD realizan una defensa del saber específico del ejercicio de la docencia, ese saber pedagógico que los profesores reclaman como fundamental para el desarrollo de la profesión. Y en algunos casos, los entrevistados formados en estas instituciones miran el saber pedagógico atravesado por el contenido disciplinar, porque consideran que no se encuentran escindidos al momento de aprenderlo ni de enseñarlo.

> Creo que desde lo pedagógico, si ya en el profesorado, que se supone que es un instituto terciario de formación docente, hay falencias desde lo pedagógico, yo creo siempre, y tengo muchas peleas con los que son profes de la [universidad], hay más aún falencias desde lo pedagógico (Entrevista Nahuel, 24, I, E, E y P, 2 años y medio).

> Muchas de las cosas que uno hace en el aula es porque las aprendiste en el Profesorado, y porque viste a tus profesores. Me pasó a mi dentro de la carrera que te dabas cuenta los que eran licenciados y los que eran profesores (Entrevista Demián, 25, I, E, P, 4 años y 3 meses).

En este sentido, la formación pedagógica es valorada positivamente pero en algunos casos las falencias en la formación disciplinar de los ISFD se visibilizan al momento de ejercer la profesión y enfrentar la tarea del aula en los propios graduados:

> Yo no sé qué siente un docente de Letras que sale de [otro ISFD]. Qué le pasa cuando tiene que preparar las clases. A mí me pasó que todo de cero. Desde una clase de palabra hasta la clasificación del adjetivo, porque lo dan por sentado, hasta no sé, el Martín Fierro. Por ahí, tampoco no sé si salen del otro [ISFD] y ya saben todo […] Pero a mí, me tuve que poner a estudiar todo. Yo creo que el profesorado te da herramientas, y vos las utilizás. Te facilitan las cosas para preparar los contenidos (Entrevista Gabriel, 34, I, G, P, 2 años).

> Por ahí tenés un contador que está dando clases de contabilidad. Y me parece que no es lo mismo. Las materias pedagógicas se necesitan. No tampoco por ahí el extremo de mi profesorado, que teníamos un montón de materias pedagógicas, y que el nivel académico capaz cayó un montón. Y después tenés profesores que no saben lo que están diciendo. Me parece que en un nivel entre las dos cosas, entre conocimiento y entre pedagogía. Pero extremo de ambos me parece que no sirve (Entrevista Paula, 24, I, G, P, 4 años).

Por su parte, los graduados universitarios coinciden sobre esta falta de contenido disciplinar en los ISFD, que en muchos casos manifiestan ver en sus colegas de la escuela:

> Nunca fui a un profesorado, nunca cursé en un profesorado, pero sí revisé programas, conocí gente que fue a profesorados. Y siempre lo que muestra una currícula más o menos estándar, ves un montón de materias de didáctica, y muy pocas referidas a conocimientos específicos […] siento que la universidad tiene una falla muy notable en producir profesores. Profesores a nivel medio. Al mismo tiempo creo que un profesor formado en la [universidad] tiene muchísimo (enfatiza) más conocimiento que cualquier profesor del profesorado. Porque lamentablemente los profesorados están tan articulados con este problema del discurso didáctico, que tienen un montón de materias de didáctica, didáctica no sé qué hostia, didáctica de tal cosa, y demás. Y después cuando les preguntás de Literatura no tienen ni idea (enfatiza). Entonces es un problema, no tienen una relación amorosa con el objeto, que para mí es fundamental para lo que es el ejercicio de la clase, sobre todo a nivel secundario (Entrevista Fabián, 32, U, G, E, 5 años).

Si bien todos los graduados de la universidad acuerdan en la distancia que existe entre la formación para la disciplina recibida en su institución y en un ISFD, también en algunos casos manifiestan que hay matices:

> Yo creo que hay mucho prejuicio de decir que en los Profesorados no hay buena formación en cuanto al tema de conocimiento […] la parte didáctica incluso para los estudiantes es muy pobre. Como que no está reconocido como algo necesario [en la universidad]. En cambio en el Profesorado todo gira en torno a eso. Entonces me parece que en cuanto a formación docente es mejor. Pero tienen que estar siempre las dos patas también, en cuanto al conocimiento. (Entrevista Valeria, 28, U, G, P, 1 año y medio)

Los profesores entrevistados coinciden en que esta preparación en los contenidos pedagógicos y didácticos implica necesariamente mejor formación para el aula. Los egresados de la universidad lo observan en su práctica como profesores y lo destacan en las entrevistas:

> Creo que ahí hay una marca fuerte en la cuestión de la didáctica. Son personas [los estudiantes de ISFD] más preparadas en lo didáctico que nosotros. De eso no me cabe la menor duda […] Lo veo en mis compañeros, son prácticamente todos de institutos de formación docente […] No tengo mucha idea de cuánto influye eso. Sí noto que en términos de didáctica están más preparados, tienen más herramientas que nosotros (Entrevista Sergio, 36, U, G, E y P, 3 años).

> Veo que los profesorados tienen más esta pata pedagógica, más de la institución, con más comprender la escuela, o comprender a los sujetos, que son parte de la escuela y que nosotros no lo tenemos […] Estamos muy preparados geográficamente digamos, pero en lo que es la pedagogía y eso (Entrevista Catalina, 27, U, E, P, 4 años).

La diferencia radica para otros entrevistados en la especificidad de que los ISFD forman para la docencia: "me parece que es algo un poco más ubicado dentro del contexto en el que se espera que esa persona se desempeñe. Quizás desde lo académico no les taladran tanto la cabeza como a nosotros [los estudiantes de la universidad]" (Entrevista Martina, 32, U, G, P, 3 años y

medio). Esta especificidad se relaciona a su vez con las razones de la elección de la institución formadora, a partir de la imagen que cada entrevistado tenía al elegir su carrera:

> Entonces elegí el profesorado justamente por la formación docente, que era lo que a mí más me invitaba a jugar. A jugar en el sentido de la literatura como excusa, y la lengua y la comunicación. Como excusa para establecer vínculos. Sumado un poco a esto que me interesaba de la psicología […] Por eso me decidí por el profesorado y no la universidad, porque yo tenía claro que no me interesaba hacer trabajos de investigación. Mi mundo iba para la docencia, trabajo en el aula, en lo didáctico. Me parecía que iba por ahí. Así que por eso decidí hacer profesorado y no por universidad. (Entrevista Malena, 36, I, G, P, 2 años).

Los ISFD claramente son identificados por los entrevistados como los formadores de docentes y la universidad es vista únicamente por su función de formar licenciados e investigadores. Consideramos un hallazgo de las entrevistas realizadas a los profesores de ISFD que muchas veces no reconocen a la universidad como formadora de docentes para el nivel medio y superior. En algunos casos hubo que reiterar las preguntas ya que al consultarles cómo evalúan ellos la formación pedagógica recibida en la universidad, los entrevistados respondían asociando unívocamente esta institución con las licenciaturas.

> P:- Claro. Por ahí tenés un contador que está dando clases de contabilidad. Y me parece que no es lo mismo. Las materias pedagógicas se necesitan […]
> **E:- Yo te pregustaba no por los que hacen la licenciatura, sino por los que hacen el profesorado. Dentro de...**
> P:- De la [universidad].
> **E:- Claro, que una optan para ser profesores de Historia dentro de la universidad.**
> P:- Ah, no conozco a nadie.
> **E:- Te pregunto porque a veces conocen algún colega de la escuela.**
> P:- Yo pensé que decías de carreras de la [universidad].
> **E:- Claro, vos decis licenciados que van a dar clases.**
> P:- Claro, eso. Licenciados que van a dar clase. Ponele, mi profesor de Contabilidad, o de Abogacía, era abogado, era contador. Y por ahí el manejo de clase, o la forma de tomarte una prueba, ¿viste? No sé, no es la misma, que por ahí el que ya tiene profesorado. No sé los profesorados de la [universidad], no conozco a nadie (Entrevista Paula, 24, I, G, P, 4 años).

Además de la falta de formación pedagógica que mencionan los entrevistados, encontramos que en las materias específicas de formación docente dentro de la universidad, la enseñanza en la escuela secundaria como salida laboral es desprestigiada por los propios formadores:

> Sentía que ya desde el vamos nos estaban repeliendo. Las profesoras que daban Didáctica en ese momento venían y te decían "yo sé que todos ustedes están acá porque se quieren recibir temprano y no quieren hacer una tesis". Yo pensaba "¿pero esta mina qué me está diciendo?, ¿qué sabe si yo quiero ser docente? Si yo entré acá para ser docente." […]

> Entonces sentí todo el tiempo que nos estaban combatiendo, cuando en realidad estaban desperdiciando un espacio que podrían usar para invitarnos a ser docentes […] el rechazo de la facultad hacia la docencia. ¿Por qué desde el vamos nos quieren decir que no? ¿Y por qué cuando vamos a adquirir herramientas para hacerlo nos dicen que no queremos estar ahí? ¿Por qué se sobrevalora la docencia universitaria y se le tira porquería a la docencia media, cuando en realidad ahí es donde más tenés que laburar? (Entrevista Martina, 32, U, G, E, 3 años y 5 meses).

> Dos profesores hablan del profesorado, para una amiga de uno de ellos que quiere saber cómo hacer. El otro profesor le cuenta su experiencia en el profesorado. Que fue buena. Una de las profesoras comenta que en la carrera [universitaria que hizo] le decían "vos sos primero antropóloga luego docente", y ella no lo entendía (Curso IFDCE, Intensivo B, Julio, 2015).

Los graduados de la universidad, como ya mencionamos, si bien son muy críticos de su falta de formación pedagógica, reivindican en muchos casos la alta calidad de la formación académica que recibieron, por la que muchos afirman que volverían a elegir la universidad para formarse: "un profesor formado [en la universidad] tiene muchísimo más conocimiento que cualquier profesor del profesorado. [En un ISFD] ves un montón de materias de didáctica, y muy pocas referidas a conocimientos específicos." (Entrevista Fabián, 32, U, G, E y P, 5 años). Podríamos decir a modo de hipótesis que los graduados de la universidad, a pesar de reconocer las falencias en su FDI, le otorgan más valor formativo al conocimiento disciplinar restándole importancia a los saberes pedagógico-didácticos necesarios para el ejercicio de la profesión.

En la voz de los profesores entrevistados vemos reflejada aquella concepción de que la "tradición academicista" de la universidad que prioriza la formación en la disciplina, en desmedro de la formación pedagógica a la que adjudican "falta de rigor científico, describiéndola como superficial e innecesaria" (Molinari, 2005, p. 28). Esta es una explicación posible de la fortaleza en la preparación académica que resaltan quienes se formaron en la universidad, en coincidencia con lo que manifiestan sobre sus colegas formados en los ISFD. A su vez, esta escisión teoría-práctica que mencionan reiteradamente los graduados de la universidad muestra en general una "relación de exterioridad" con el saber didáctico (Muñoz, 2016).

Estas tensiones presentes en el relato de los entrevistados, entre las dos tradiciones formativas de los ISFD y universidad, remiten a un debate más amplio sobre la formación de los futuros docentes debido a que, como hemos analizado en investigaciones anteriores, existe en la opinión pública un consenso acerca de que la universidad ofrece *per se* una formación de mejor calidad que los Institutos, por lo que sería deseable que todos los docentes se formaran allí

(Iglesias, 2015)[60]. Distintas investigaciones locales y de la región muestran que la exportación del modelo universitario al resto del sistema de educación superior no garantiza la formación de "mejores" docentes ni resuelve la lejanía de su preparación de las aulas "reales" en las que se insertan (Diker y Terigi, 1997). La palabra de los profesores sobre la propia institución que los formó pone en tensión esa imagen construida por los medios masivos y la opinión pública, resignificando estos discursos sobre la noción de docente (Southwell y Vassiliades, 2014), y reapropiándose del sentido de su formación. Sin embargo, podríamos afirmar, a modo de hipótesis, que esta construcción que hace la prensa coincide en algunos testimonios con el perfil formativo que los profesores observan de sus colegas, por lo que la tensión no se resuelve, del mismo modo que los sentidos no son fijos y se encuentran en constante negocian.

Analizar las valoraciones de los profesores formados en una u otra institución nos ayuda a desentrañar este tipo de discurso que pretende absolutizar y cristalizar en cada institución un tipo de formación que en general termina operando a favor de la universidad en desmedro de los ISFD. Por el contrario, a través de otros relatos de los entrevistados de ambas instituciones se observan distintos elementos de la formación, sin que ninguna garantice por sí misma transformarse en el "mejor" docente al llegar al aula:

> [Quienes se formaron en la universidad] en comparación con quienes son docentes de terciaria digamos, tienen mucha más formación. No necesariamente eso significa que vayan a ser excelentes docentes (se ríe), pero bueno, tienen más formación pedagógica, mucha más (…) Muchas veces no la aplican, pero la tienen. (Entrevista Mercedes, 33, U, G, E y P, 4 años y medio)

Finalmente, otro elemento para resaltar es la diferenciación que se establece entre ambas instituciones en relación con el recibimiento y acompañamiento de los alumnos. Sobre todo para aquellos que transitaron ambas instituciones, rescatan el valor del seguimiento al alumno y un trato más "humano" en los ISFD, generando así un sentimiento de "pertenencia" que los diferencia de las universidades de la CABA.

> Estaba muy enojada [con la universidad]. Era demasiado, demasiado sacrificio que no tenía que ver con lo académico, con lo intelectual, sino que tenía que ver con otras cuestiones que no soportaba. Y [con la universidad] me quedó mucho resentimiento […] En [la

[60] En esta misma línea argumentativa, al momento de la escritura de esta tesis asistimos en la CABA a un proyecto de reforma de la formación docente. Se trata del proyecto de ley que impulsa el ejecutivo de la Ciudad y propone fundar una única universidad formadora de docentes, denominada "UniCABA" (universidad de maestros de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires), que reemplazaría a los 29 ISFD que tienen actualmente la CABA.

> universidad] vos, claro, es un ambiente muy universitario en donde no tenés un gran contacto con los profesores. Con los docentes. Vos siempre pasás como un número, una cosa que está ahí sentada, escucha, y de vez en cuando entregás un parcial. En el [ISFD] hay otro tipo de relación, tanto con los compañeros como con los docentes. Primero porque los tenés más tiempo. Y segundo porque como está planteado como un espacio de enseñanza pedagógica, eso intenta también reproducirse dentro de las aulas. Entonces la relación suele ser más cercana y vos tenés otro tipo de trato. Realmente sentís una pertenencia más fuerte que la que podés sentir en la [universidad] […] Así que por ese lado el [ISFD] te hace sentir parte de la institución. Y eso creo que fue positivo (Entrevista Lara, 35, I, G, E, 3 años).

> [En el ISFD] estás todo el tiempo acompañado. Compartís experiencias de cursada, material. Es muy familiar en ese sentido. Por lo tanto se me hizo mucho más fácil [con respecto a su experiencia previa en la universidad], en ese sentido de acompañamiento, de conocer a alguien, y de poder hablar con alguien (Entrevista Gabriel, 34, I, G, P, 2 años).

Entendemos que el sistema de cursada de los ISFD, a diferencia del de la universidad, puede a su vez facilitar esta cercanía con los alumnos. Sentirse acompañados durante su período formativo es recurrentemente mencionado por los graduados de los ISFD, y ponderado como uno de los rasgos sobresalientes de su formación:

> Lo que me gustó mucho siempre [del ISFD] fue esta cuestión del ambiente. A mí me gusta mucho sentirme cómodo donde estoy estudiando, donde estoy trabajando. Y esto me gustó mucho. […] Por ahí parece bastante infantil el pensamiento, pero es como que sentir compañía y que te estén preguntando "che, cómo te fue el otro día con tal cosa", y que se acuerden que estuvieron hablando con vos en el colectivo está bueno. Uno se siente bien (Entrevista Ian, 23, I, E, P, 6 meses).

> Me anoté en un profesorado porque siento que en el profesorado tenemos entidad […] sos tal, sos cual, sos esto. El trato con el docente es muy cercano, muy cercano. No te digo que es un secundario porque no lo es, pero el trato con el docente es muy cercano. Y por lo que tengo entendido, por eso te digo que desconozco, el trato universitario es un poquito despersonalizado. Y la verdad que a mí no me gusta eso, porque creo que somos personas, y estoy estudiando Sociales, me gusta relacionarme con las personas, me gusta ese trato. Porque creo que nos hace mejor, y nos podemos formar mejor. La verdad que nunca pensé en la universidad en Historia (Entrevista Nahuel, 24, I, E, E y P, 2 años y medio).

Como pudimos observar, cada institución posee características específicas pero también compartidas. El ISFD es un espacio que se habita, se ocupa, genera una identificación y donde los alumnos tienen una identidad propia. La universidad se vivencia y se transita, es un lugar de paso para algunos y de permanencia para otros, que de igual forma deja marca en quien la recorre, la huella de vivir la experiencia universitaria (Carli, 2014), una experiencia que al transitarla transforma al sujeto (Larrosa, 2003). Estas trayectorias formativas dejan entrever a su vez la inexistencia de un cuerpo homogéneo de docentes (Arroyo y Poliak, 2008; Southwell y

Vassiliades, 2014), donde la conformación bifronte de la formación dibuja *a priori* trayectorias formativas distintas.

4.5. Conclusiones

Hemos analizado en este capítulo las trayectorias formativas de los profesores entrevistados, entendiendo que los sucesos de un trayectoria, más que lineales, son disruptivos y poseen inflexiones o momentos inesperados (Muñiz Terra, 2011). Al mismo tiempo, las trayectorias de los entrevistados se desarrollan en la tensión entre los elementos objetivos y subjetivos, a lo largo del tiempo y el espacio, limitando el "campo de posibilidades" y las decisiones que toman dentro de su espacio de acción (Bourdieu, 1989 [2015]; Mereñuk, 2010). Resaltaremos en este apartado cuatro elementos principales a partir de este análisis de las entrevistas, a saber: las razones por las que eligieron la carrera docente; la valoración que realizan de sus FDI; las apreciaciones sobre las prácticas o residencias docentes; y finalmente retomaremos los debates de la conformación bifronte de la formación presente en el discurso de los entrevistados.

En primer lugar, en relación con la elección por la carrera docente encontramos múltiples causas que no son privativas ni excluyentes. Como pudimos observar en los relatos de los profesores que eligieron la docencia como "segunda opción laboral", y que en su mayoría se corresponde con quienes estudiaron en la universidad, el gusto por la profesión fue descubierto en el transcurrir de la práctica docente. Al decir de Nicastro y Greco (2009), ese tiempo del "mientras tanto", "no [es] un tiempo secundario sino aquel en el que nos constituimos. No es solo una espera, un diferir para otro momento lo que hoy no ocurre ni conformarse con un arreglo provisorio de aquello que se vive como fallado. No es aquello que va aconteciendo mientras esperamos que otra cosa pase" (p. 136). Esta idea del "mientras tanto" se aleja de las perspectivas que ven a la trayectoria como algo único, en su "forma habitual o normal" que se arregla con "parches" u opciones compensatorias cuando hay "desvíos" imprevistos. En este sentido, abonamos aquí, junto con las autoras, a un sentido de la trayectoria como "camino en construcción permanente", trayecto o "itinerario en situación", que se hace camino al andar, donde hay interrupciones y atajos. Ese camino o caminos, en plural, por los que opta el sujeto

tiene lugar en el contexto de articulaciones múltiples, con la propia biografía, con las dinámicas institucionales, y las opciones que toman otros sujetos con los que se encuentra en ese mismo camino. Esto nos permite además mirar las trayectorias de nuestros entrevistados en el interjuego del tiempo pasado, presente y futuro, historizando el "proyecto de desarrollo profesional" de los profesores (Nicastro y Greco, 2009). Asimismo esta perspectiva nos permite mirar las trayectorias desde su poder formativo, donde se hace lugar el acto de la "experiencia", en los términos que lo plantea Larrosa (2003) y esbozamos en el Capítulo 1 (apartado 1.2).

Es decir, si bien en algunos casos, y como muestran las investigaciones, si bien quienes escogen la docencia como segunda opción pueden hacerlo en un primer momento por las condiciones laborales estables y/o por la rápida salida laboral (Tenti Fanfani y Steinberg, 2011), esto no va en desmedro de que el gusto por la profesión aparezca y se desarrolle paulatinamente en su incorporación al aula y/o durante el desarrollo de la carrera (Barilá y Amoroso, 2014). Concluyendo, del análisis de las entrevistas se desprende que la causa de la elección de la carrera no niega el gusto por la profesión, aunque ésta se encuentra en el "mientras tanto" y no haya aparecido al comienzo.

Si miramos ese tiempo intermedio no como una pérdida sino como un tiempo de aprendizaje y experiencia, observamos en el relato de los entrevistados que a ser docente se aprende y se disfruta en la vivencia del aula. Incluso ese paso por el aula puede modificar una trayectoria que se había perfilado anteriormente hacia otro destino. Es el caso de los licenciados que habían optado por la investigación como primera opción, como Mercedes, quien descubrió, ya cursando las materias pedagógicas en la universidad, el interés por la profesión, el cual confirmó al ingresar a trabajar al aula y la hizo optar por la docencia a tiempo completo, relegando su trabajo como investigadora. O Franco, que aplazó su ingreso a la carrera de investigador porque manifiesta que la docencia le terminó "ganando" a la investigación. En estos casos observamos cómo el tiempo del "mientras tanto" toma valor, un valor formativo, el valor de la experiencia, la vivencia del aula que lleva a una elección tardía, pero no por ello menos comprometida:

> Así, la práctica docente se concreta y materializa dentro del conjunto de condiciones materiales e históricas específicas del contexto social, pero también desde la construcción personal que el profesor hace de las mismas. [Además] el trabajo docente supone la reivindicación de la profesionalidad y del compromiso, cualquiera fuere el tiempo

> destinado al mismo. De esta manera, es posible romper con la idea de que el trabajo docente es la aplicación de un conjunto de principios pedagógicos y pensar en términos de construcción social, de responsabilidad profesional y de placer por lo que se hace" (Mereshián y Calatayud, 2009, p. 260).

En el extremo contrario, quienes eligen la profesión desde el inicio, aquellos que aseguran que siempre quisieron ser docentes, no tienen por ello asociado automáticamente el placer por la docencia ni un desempeño satisfactorio en el aula. El gusto por la docencia y las "buenas prácticas" pedagógicas, así como ser un "buen docente" que desarrolla una tarea comprometida intelectual y afectivamente con sus alumnos (Porta, 2011), no son características privativas de quienes portan la supuesta "vocación" inicial. O en tal caso, este "llamado" inicial, no garantiza una inserción profesional sin altibajos o frustraciones. Podríamos decir precisamente lo contrario, como muestran algunas investigaciones de la región, quienes idealizaron la profesión en su elección inicial, en muchos casos, se frustran, se desalientan rápidamente y sufren un "desencanto" al ingresar al aula (Villanueva Gutiérrez, 2010).

Esta perspectiva de la trayectoria formativa también nos permite plantear, en el caso particular de los que conforman la primera generación de su familia en acceder al nivel superior (Charovsky, 2013; Dubini, 2013), cómo la docencia les posibilitó no solo una salida laboral viable, sino que las instituciones por las que transitaron les dieron un lugar, los acogieron, los recibieron y se constituyeron en espacios donde encontraron su profesión. Aunque este camino transitado por las instituciones formadoras encuentra especialmente para estos estudiantes obstáculos relacionados con el capital cultural y social que poseen en términos de Bourdieu (2007), al mismo tiempo, transitar las instituciones de educación superior les posibilita acceder a una experiencia que sus familias no tuvieron, democratizando el acceso al saber (Rinesi, 2015). Precisamente en esta tesis sostenemos que parte de la reconfiguración del sub sistema formador (Birgin, 2013) posibilitó que estos sectores, antes relegados de este nivel educativo, puedan acceder y, en este caso, formarse como docentes.

En segundo término, sobre la formación docente inicial, observamos en el relato de los profesores una clara distinción entre lo que se considera la formación pedagógica, específica para el trabajo en el aula, y la formación académica, ligada al estudio de la disciplina (Muñoz, 2016). Esta diferenciación opera casi sin cuestionamiento, naturalizando la división teoría-práctica, particularmente en la formación que brinda la universidad, donde los conocimientos académicos

aparecen como “pensamiento privilegiado” y el saber que proviene de la práctica áulica como de “segunda categoría” (Davini, 2015). En algunos casos, los entrevistados inclusive priorizan una formación sobre la otra, escindiéndolas en el trabajo áulico. Es decir, el valor formador de repensar la propia práctica pedagógica como elemento constitutivo del ejercicio de la docencia, se opone en sus relatos al valor otorgado a la dicotomía teoría/práctica, saber/hacer, donde el docente “aplica” o “baja” al aula los conocimientos aprendidos durante la formación (Alliaud, 2017).

En este sentido, desde la perspectiva de esta tesis consideramos esencial el valor de la pedagogía y la “reflexión pedagógica” como eje estructurante en la formación inicial. Al decir de Meirieu, “la pedagogía no es verdaderamente un lujo” (2016, p. 194) sino una necesidad constitutiva del ejercicio de la profesión. Particularmente observamos que este es un aspecto ausente en la universidad, y donde los entrevistados resaltan la falta de formación para el aula. Asimismo, coincidimos en que la formación inicial, lejos de ser la que simplemente “*habilita* al ejercicio de la profesión”, “conlleva una primaria responsabilidad pedagógica, social y política para la enseñanza en las escuelas (…) genera los *cimientos* de la acción” (Davini, 2015, p. 23. El subrayado es original), por lo que no puede ser reemplazada *a posteriori* por la formación continua o capacitación.

En tercer lugar, en cuanto al espacio de las prácticas pedagógicas, y retomando la hipótesis planteada desde el relato de Gabriel, encontramos esta doble “ficción” o puesta en escena, que en el caso de los graduados de la universidad se origina en la falta de acompañamiento de los formadores, y para los estudiantes de ISFD, en las prácticas realizadas en las propias aulas del profesorado.

En cuarto lugar, en vínculo con la conformación bifronte del subsistema formador y la elección por la institución formadora, las entrevistas dan cuenta de que la imagen pública construida sobre la preparación académica en los ISFD difiere en gran medida de la concepción de los profesores formados allí. En términos generales, estos docentes valoran la formación disciplinar recibida así como a sus formadores, y es por lo que, afirman, eligieron estas instituciones. Sin embargo, en la percepción de los graduados de ambas instituciones se sostiene una visión dicotómica en cuanto a los contenidos privilegiados en cada una ellas, el disciplinar y el pedagógico. Se visibiliza en sus discursos, por un lado, el protagonismo de la formación

académica y disciplinar en la universidad (Muñoz, 2016). En ella parece desdibujarse el "potencial formativo" de los espacios de las prácticas así como el rol de los profesores tutores, elemento fundamental de la formación inicial (Davini, 2015). Por el otro, se destacan los rasgos ligados a la práctica áulica en los ISFD y, en algunos entrevistados, se halla una crítica hacia la formación académica que dificultan luego la inserción laboral de sus principiantes.

En este sentido, los graduados de la universidad resaltan el alto nivel académico de la formación disciplinar recibida, a diferencia de la que poseen sus colegas graduados de los ISFD, en coincidencia con la imagen pública negativa sobre la formación académica que brindan estas instituciones, y mostrando como deseable que la formación docente en su conjunto estuviera a cargo de la universidad (Iglesias, 2015), como ocurre en otros países de la región. Sin embargo, observamos cómo otro grupo dentro de los entrevistados se separa de esta visión al remarcar las falencias que la universidad tiene en la formación específica en el ejercicio de la docencia. Asimismo, en los ISFD se resalta la identificación que generaran estas instituciones con sus egresados (Delgado, Ojeda y Nuñez, 2011), así como el rol de los formadores, el acompañamiento recibido, la formación "humana", el rasgo de "hospitalidad" (Charovsky, 2013), aunque también se observan ciertas críticas a la rigurosidad de los contenidos de la formación. Podemos concluir entonces que en el testimonio de algunos entrevistados se relativiza ese discurso público construido con carácter de verdad desde los medios masivos, actor central que conforma la opinión pública y la agenda política que observamos en el Capítulo 3 (apartado 3.1) (Chiroleu, 2012; Elder y Cobb, 1993). Esto abre una pregunta para futuras líneas de investigación que implica pensar qué relación existe entre la construcción de ese discurso y la percepción que tienen los propios docentes sobre su formación.

Finalmente, la crítica de los profesores formados en la universidad deja entrever nuevamente la discusión histórica sobre la importancia del saber específico de la práctica docente, su valor frente al saber disciplinar, así como los orígenes de la docencia para la escuela secundaria y la tensión entre la autonomía universitaria y la regulación nacional (Birgin, 2014). Del mismo modo, el relato de los entrevistados muestra la dificultad de las universidades en auto-reconocerse como formadoras de docentes para la escuela secundaria, como parte de la Educación Superior que es responsable de esta formación. En este sentido, se abren aquí nuevos interrogantes sobre la relación que tienen las universidades con el saber pedagógico, por un lado,

y los ISFD con el saber disciplinar, por otro. Relación mediada por la historia de la conformación bifronte en nuestro país.

CAPÍTULO 5

Escenas de la formación docente continua. Los principiantes en busca de capacitación.

En el capítulo anterior trabajamos sobre las trayectorias de formación docente inicial de los profesores entrevistados. En este capítulo, en primer lugar, sistematizamos el relevamiento realizado sobre la oferta de formación docente continua de la CABA para los profesores principiantes de la escuela secundaria. Allí podremos observar las distintas posibilidades que los profesores poseen para continuar su formación en base a los "circuitos" que se generan según las instituciones donde realizaron su trayecto formativo inicial. En segundo término, analizamos el recorrido trazado por los docentes entrevistados en relación a las propuestas de formación docente continua y su valoración sobre dicha oferta, así como los obstáculos que encuentran para capacitarse. En tercer lugar, observamos las razones por las que los profesores deciden continuar formándose. En este punto, se estudia la relación entre las regulaciones del mercado laboral en las escuelas de gestión estatal y/o privada y la formación continua disponible, así como el tipo de oferta a la que acceden y/o eligen asistir los principiantes. A la vez se analizan las estrategias desplegadas por los profesores en base a las exigencias laborales que poseen según el tipo de escuela en la que trabajan, es decir, se observan las especificidades de las trayectorias formativas de los docentes que trabajan en escuelas de gestión privada a diferencia de las de gestión estatal y la prevalencia de la "carrera por el puntaje". Finalmente se analiza el valor formativo de las instancias de formación docente continua, en tanto espacios de socialización profesional, así como otras instancias no institucionalizadas pero consideradas como "formativas" por los profesores entrevistados en relación con la inserción laboral y el desempeño en su trabajo como docentes en la escuela media, entre otros, el propio espacio áulico.

5.1. La oferta de la formación docente continua en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y la problemática de los principiantes

Como adelantamos en el Capítulo 1 (apartado 2.2.) la trayectoria de formación se desarrolla institucionalmente en la llamada formación docente inicial –en adelante, FDI– y la formación docente continua –en adelante, FDC–. La primera refiere al comienzo del tramo formativo que culmina con la obtención del título habilitante para el ejercicio profesional. La

segunda, la formación post inicial, con las múltiples denominaciones que ha recibido, pero que aquí hemos optado por denominar formación docente continua, entendiendo que la formación docente es "permanente" (Davini, 2015), y pensándola en clave de "formación en ejercicio" (Birgin, 2012; Terigi, 2009), en una mayor articulación con la práctica concreta y de las aulas "reales" donde trabajan los docentes (Feldfeber, 2010). La denominación de "capacitación" fue retomada como una de las palabras más utilizadas por los entrevistados. Si bien esta categoría se asocia históricamente con los debates de finales de la década del '80 y luego con la operacionalización de la reforma educativa de los '90 (Birgin, 2012), decidimos retomarla en el análisis de los datos del trabajo de campo ya que observamos que fue utilizada por los propios entrevistados dándole un sentido de formación permanente, y dados los cambios que se van generando en el espacio escolar a lo largo de su desarrollo laboral (Diker y Terigi, 1997). Es decir, los entrevistados se reapropian de una categoría fuertemente criticada y resistida por relacionarla con las políticas neoliberales de los '90, para dotarla de un nuevo sentido, expresando su deseo de continuar formándose. Acordamos aquí con el posicionamiento de Pitman (2012) en relación a que "una cosa es *esa* capacitación que fue [en la década de los '90] y otra cosa es *la capacitación*", como actividad formativa (p. 141, el subrayado es original), de allí nuestra decisión de retomar esta categoría en la presente tesis.

5.1.1. Breve relevamiento de la oferta de formación docente continua de la Ciudad de Buenos Aires. En busca de una formación específica para principiantes

Como mencionamos en el Capítulo 3, en la última década, los principales Estado de América Latina se encuentran discutiendo las reformas de sus sistemas educativos y formadores (Perazza, 2014). La FDC forma parte de estas preocupaciones de la agenda pública. Estudios recientes señalan que a pesar de la reorganización puesta en marcha por el INFD en nuestro país, la lógica del mercado de cursos que generaron las políticas neoliberales de la década de los ´90 persiste así como la falta de articulación entre la formación inicial y la FDC (Alliaud, 2014a).

Más del 50% de los establecimientos de nivel medio en la CABA son privados, generando mayor fragmentación y desigualdad del sistema educativo de la Ciudad (Perazza, 2014). Si bien la oferta de FDC que regula el Ministerio de Educación de la CABA para los profesores de nivel

medio es variada, con opciones estatales gratuitas y otras aranceladas, no observamos que su distribución tenga en cuenta la fragmentación mencionada. No se observa en nuestro relevamiento una oferta específica cuyos destinatararios sean los profesores que trabajan en escuelas de gestión privada siendo que además muchos de ellos lo hacen en escuelas de ambos tipos de gestión por lo que asisten a las propuestas de formación de las instituciones de gestión estatal, como analizaremos en los apartados siguientes.

Durante el trabajo de campo de nuestra investigación hemos observado que existen distintas instituciones entre las estatales, las privadas y las gremiales que poseen ofertas de FDC en la CABA para los profesores que constituyen nuestro universo de estudio (del área de ciencias sociales del nivel medio). Las propuestas formativas son variadas en cuanto al formato de cursada y promoción (presencial, semi-presencial o quincenal, virtual). Sin embargo, no siempre se encuentra en las instituciones una oferta diferenciada para este nivel y esta área del conocimiento, es decir, en muchos casos encontramos que las propuestas son combinadas (por ejemplo para profesores de nivel primario y secundario conjuntamente o para distintas áreas de conocimiento).

En relación a los profesores principiantes de la escuela secundaria, según el relevamiento que realizamos en la CABA (año 2015) no se observa una oferta específica de FDC ni dispositivos de acompañamiento pensada para estos profesores, situación que también señalan otras investigaciones (Menghini, 2015). Esta ausencia se observa a pesar de que la preocupación por la formación de estos profesores se encuentra presente tanto en la agenda pública internacional, particularmente en las recomendaciones que elaboran los Organismos Internacionales para la región (OEI, 2010), como en la normativa vigente a nivel nacional señalada en el Capítulo 3 (Ley de Educación Nacional y los distintos Planes de Formación Docente implementados por el INFD). Retomando los aportes de Birkland (2015), esta situación muestra la complejidad de lograr un "proceso regulatorio" de la normativa que garantice la homogeneidad de los resultados en su implementación, aún mayor en el caso de la formación docente en la Argentina dada la descentralización del sistema educativo.

Como mencionamos en el Capítulo 1 (apartado 1.3), el relevamiento sobre la oferta de formación se hizo sobre la base de la información disponible en las páginas web oficiales de las instituciones, boletines o gacetillas de información que circulan por la web, por subscripción a los

mailing (correo electrónico) de las instituciones, seguimiento en las redes sociales (particularmente en *Facebook* y *Twitter*) y datos recolectados del trabajo de campo a partir de informantes claves[61]. Deseamos aclarar que el mapeo de la FDC en la CABA excede a los objetivos de la presente tesis, sin embargo realizamos una sistematización de la información recabada confiando en que constituye un aporte al campo de la formación docente. Con la información obtenida se realizó una matriz de datos señalando para cada propuesta los destinatarios, si ofrecían o no puntaje, las áreas de conocimiento, el formato de la propuesta (presencial, virtual, semi-presencial, combinado, entre otras variaciones), las características de la propuesta y los requisitos (ser docente en ejercicio, poseer título habilitante, entre otros).

El relevamiento[62] se realizó sobre instituciones estatales y privadas[63] (Ver Anexo 1, Cuadro Nº 3). Entre las primeras, se indagó la oferta de formación docente continua de dos universidades estatales, en las dos universidades privadas se indagó además sobre dos propuestas específicas de ciclo de complementación pedagógica para profesionales/licenciados que desean formarse en la docencia y obtener un título específico para tal fin. Asimismo, se sistematizaron propuestas conjuntas entre la universidad y el programa de formación continua denominado "Nuestra Escuela"[64], coordinado por el INFD. También se relevaron las ofertas de formación continua que ofrecen los 3 ISFD de gestión estatal y 2 ISFD de gestión privada de la CABA

[61] En muchos casos esta tarea se vió dificultada por la falta de actualización de las páginas web de las instituciones, por lo que se utilizó el recurso de confirmar telefónica o personalmente la información disponible. En el caso de los cursos seleccionados para realizar las observaciones participantes, detectamos propuestas ofrecidas y luego retiradas por la institución sin previo aviso a los inscriptos, debido a las dificultades en relación con la acreditación del GCBA o problemas con el otorgamiento de puntaje, por lo que nuestro relevamiento se hizo más difícil en esos casos y debimos suspender la observación de estos cursos y seleccionar otros de la oferta disponible.

[62] Dada la extensión y la complejidad de dicho relevamiento, deseamos agradecer la ayuda de los estudiantes del Crédito de Investigación de la carrera de Ciencias de la Educación de la Universidad de Buenos Aires del que fui profesora ayudante, denominado "¿Qué hay de nuevo con los nuevos docentes? El mapa de la oferta de formación continua de la CABA en el marco de la reconfiguración educativa", Cátedra Formación Docente y Reciclaje, a cargo de la Profesora adjunta Alejandra Birgin.

[63] De este primer rastreo surgieron los 8 cursos seleccionados para realizar la observación participante. Aclaremos que no se pudo realizar la observación en 2 cursos pertenecientes al programa de "Nuestra Escuela" que se habían seleccionado para el área de sociales, dado que no se abrieron finalmente (por cantidad de inscriptos y por inconvenientes con las instituciones que presentaron la propuesta, en este caso un ISFD, y los requisitos formales del programa de formación). Además, se decidió no realizar las observaciones en instituciones de gestión privada dado que en ellas no había propuestas formativas específicas para los profesores principiantes o del área de ciencias sociales para el nivel medio a las que pudieran asistir estos docentes.

[64] Este programa nacional tiene un carácter universal, gratuito y en servicio, orientado a escuelas estatales y privadas, en acuerdo con los sindicatos, y fue organizado en dos tramos formativos (Componente I y II). Según el informe de gestión de la institución, "hacia el mes de junio del 2015 se cuenta con 43.076 escuelas en las que se debate y reflexiona colectivamente, aproximadamente 800.000 docentes inscriptos en el Componente I, 200.000 docentes inscriptos en 13 postítulos nacionales, 90.000 docentes inscriptos en cursos nacionales y 39.503 directivos (sic) y formación específica para supervisores en la plataforma virtual". (INFD, 2015b, p. 55).

donde realizaron la FDI los entrevistados. Por otro lado, se realizó un seguimiento de la oferta ofrecida por la principal institución de gestión estatal de FDC de la CABA, la ex Escuela de Capacitación "CePA" **(**Centro de Pedagogías de Anticipación)**,** y que en el año 2015 cambió su denominación por "Escuela de Maestros"[65], a través de las cartillas de los cursos disponible en la página Web y las ofertas específicas que se envían a través del *mailing* de la institución[66]. También se relevaron las ofertas de 2 instituciones privadas que brinda específicamente FDC en la CABA. Finalmente se sistematizó la oferta de distintos sindicatos de la Ciudad[67] (Ademys, UTE, CTERA, SADOP [68]), particularmente aquellos que ofrecen propuestas de manera permanente y sistemática para los profesores de escuela secundaria.

De la sistematización realizada podemos concluir que solo pueden encontrarse algunos ejemplos aislados de oferta específica para los profesores principiantes, como es el caso de un taller abierto para "futuros docentes" que ofrece actualmente uno de los ISFD de gestión estatal de la CABA, y un seminario específico dictado en una universidad estatal en la Ciudad (dentro de su propuesta de extensión universitaria). Tampoco hallamos ejemplos de ofertas que vinculen a los nuevos docentes con los más experimentados, dato relevante ya que los espacios de formación son también espacios de socialización para los docentes según refieren los entrevistados y la bibliografía específica (Arrollo y Poliak, 2008). En el primer caso, se trata de un taller gratuito de teatro para futuros profesores (abierto a la comunidad), y según la descripción de la propuesta, está enfocado a brindar herramientas a los egresados del ISFD ante las inhibiciones que genera el enfrentar el aula por primera vez. En el segundo caso, se trata de un curso del área de extensión universitaria, brindado por docentes universitarios que además trabajan en la escuela secundaria, y que ofrece herramientas sobre el ingreso a la carrera docente, el sistema de actos públicos, las

[65] Cabe aclarar que para participar de las propuestas formativas de esta institución, se requiere como mínimo que el docente esté inscripto en las Juntas de Clasificación Docente de la CABA aunque no se encuentre trabajando en una escuela de gestión estatal.

[66] Este seguimiento fue posible gracias a mi doble pertenencia, como investigadora y profesora de historia en actividad de la CABA, por lo que me envían las ofertas por correo electrónico y las notificaciones sobre la inscripción a los cursos, entre otras informaciones que además circulan en la escuela en la que trabajo actualmente.

[67] Considerando la complejidad que reviste el mapa sindical en la CABA (17 gremios docentes actualmente), se indagó sobre la oferta de FDC de aquellos sindicatos que brindan capacitación más sistemáticamente, y particularmente para los que ofrecen propuesta para los profesores de escuela secundaria. Esta información se relevó fundamentalmente a través de la página web de los sindicatos e informantes claves.

[68] La oferta de FDC que brinda el sindicato de SADOP (Sindicato Argentino de Docentes Privados) fue relevado con el objetivo de observar si existía alguna particularidad en las propuestas para los profesores de escuelas de gestión privada. Sin embargo el sindicato no contaba con oferta propia al momento del relevamiento, las propuestas promocionadas por este sindicato eran brindadas por una universidad, por lo que se decidió no realizar observaciones allí.

problemáticas gremiales docentes, entre otros tópicos. En esta última propuesta realizamos además observación participante (Ver Anexo 1, Cuadro Nº 1).

Del análisis de las entrevistas realizadas se desprenden algunos datos relevantes en relación a la FDC. En primer lugar, de los 24 docentes entrevistados, 15 profesores se encuentran actualmente realizando alguna instancia de FDC. En general se trata de cursos de formación docente (11 casos), en otros casos responden a instancias de formación que no son específicas para la tarea docente en el nivel secundario pero que los entrevistados las consideran complementarias a ésta (como maestrías o doctorados, 5 casos). Sin embargo, en su mayoría, los entrevistados refieren que no realizan instancias de formación por fuera de las exigidas en su trabajo (como las Jornadas Institucionales, o capacitaciones en nuevas tecnologías o contenidos específicos, en particular los que trabajan en escuelas de gestión privada). Como muestran investigaciones recientes sobre los principiantes, en comparación con los docentes de nivel inicial y primario, los profesores de escuela secundaria no se muestran tan urgidos en formarse una vez que se insertan laboralmente, particularmente los graduados de profesorados universitarios que consideran que su formación inicial fue muy buena, aunque sí reconocen hacer cursos para acumular puntaje para ingresar en las escuelas de gestión estatal. Asimismo, estas investigaciones muestran que, en muchos casos, estos docentes no reconocen actividades que realizan fuera de su horario de trabajo como formativas (participación en grupos de investigación, publicaciones, participación sindical, formación de postgrado, entre otras) (Menghini, 2015). Sobre este último punto, en contraposición, en las entrevistas realizadas observaremos en el apartado 5.3 de este Capítulo que los profesores sí identifican distintas actividades que realizan como instancias formativas para su labor profesional.

5.1.2. Valoraciones y obstáculos a cerca de la oferta de formación docente continua

En este apartado abordaremos, por un lado, las valoraciones que los profesores hacen sobre la oferta de FDC en la CABA y sobre las instancias a las que asistieron, y, por el otro, mencionaremos los factores que obstaculizan la aspiración a formarse por parte de los entrevistados en relación con dicha oferta.

En términos generales podemos agrupar las valoraciones sobre la oferta de FDC de la CABA en cuatro tipos. En primer lugar, los docentes entrevistados no encuentran atractivas las propuestas de FDC. En algunos casos porque sienten que no les satisfacen: "conozco mucha gente que no está conforme con los postítulos, los cursos, y demás" (Entrevista Martina, 32, U, G, E, 3 años y 5 meses). En otros, porque critican fuertemente la calidad académica de las instituciones estatales de la Ciudad:

> Realmente para crecimiento intelectual o académico, los cursos de [IFDCE] no, no, no llenan ninguna expectativa de ninguna forma […] No tengo buenos comentarios. Tengo a todos mis compañeros, conozco el material que les dan, y muestran: "mirá qué irrisorio que es esto" (Entrevista Lara, 35, I, G, E, 3 años).

El formato de las propuestas ofrecidas en la CABA también es un tema recurrente en relación a la "calidad" de la propuesta:

> En relación a lo que aprendí, bien. Ahora, qué se yo, a mí me da la sensación esa, como todo medio chanta en algún punto. No sé […] Y la forma de aprobación y todo. Como era también, una profesora que iba, daba una charla, material de lectura para la casa, parcial, chau. Y listo (Entrevista Franco, 26, U, G, E y P, 3 años y 2 meses).

En relación con la oferta de las instituciones privadas, tampoco encuentran propuestas que los satisfagan. Según nuestro relevamiento las propuestas en estas instituciones son muy variadas, desde cursos específicos para el aula (por ejemplo sobre las nuevas tecnologías) hasta talleres de temáticas múltiples. Señalemos que además las ofertas que le llegan a los profesores (vía correo electrónico o disponibles a través de las páginas web) conjugan ofertas de distinta índole y para diversos destinatarios, por lo que podríamos decir que al docente se le hace difícil encontrar una oferta que sea acorde a sus necesidades. Un elemento a destacar es que las intuiciones que ofrecen estas capacitaciones promocionan sus espacios de formación de distintas maneras con el objetivo de atraer a los profesores. En algunos casos observamos promociones en los costos de los cursos (rebajas en la matrícula, descuentos por grupos, o promociones asociadas a épocas del año particulares, como Navidad, entre otros), en otros casos se los ofrece priorizando visualmente el puntaje por sobre la propuesta pedagógica (Ver Anexo 1, Ejemplo 4). Este recurso publicitario se sustenta en la lógica que define al mercado de formación docente, el cual se dirige a un destinatario particular, el profesor, que se ve obligado a acumular puntaje para progresar en su carrera. El mercado de formación docente, que involucra a instituciones públicas y privadas,

constituye el fiel reflejo del mercado laboral docente, que se rige por reglas particulares, tal como analizamos en el Capítulo 3 (apartados 3.4.2 y 3.4.3).

Asimismo, en general, la valoración que hacen los entrevistados acerca de la oferta de las instituciones privadas está asociada a los criterios de evaluación y a lo que denominan "seriedad" de la propuesta:

> Había visto unos [cursos] que son pagos […] que me había dicho una compañera que eran, que los podría hacer. Pero también tienen un tema, estos cursos cortos son muy básicos. Se llena, se cursan y se aprueban con el más básico sentido común. Entonces te aburren, me aburren muchísimo (Entrevista Lara, 35, I, G, E, 3 años).

En segundo lugar, quienes manifiestan conocer y asistir a las instituciones de FDC de la CABA, dicen observar una merma en la cantidad de oferta, así como la disminución en la variedad en la oferta de las instituciones estatales:

> Yo desde que empecé a tomar conciencia de que existía el [IFDCE en la CABA], que fue no hace muchos años, en la formación docente en Buenos Aires lo que estoy notando que cada vez estamos cerrando ámbitos de formación, y… como cuando me enteré que existían empecé a buscar, digamos, también noto que había cosas mucho más interesantes hace 5, 6, 7 años que lo que hay ahora en cuanto a la temática y los docentes que brindaban esos cursos (Entrevista Sofía, 38, U, G, P, 2 años y medio).

> Entra un empleado de [IFDCE], reparte unas evaluaciones sobre el curso, es anónima pero te pide que identifiques el curso. Una docente dice "no me gustan estas preguntas, me parece que las usan para decapitar cursos después", la docente del curso dice que no sabe, que traten de que no la decapiten a ella (risas generales), "sean solidarios con la compañera", en referencia a su trabajo. Luego dice "pongan lo que quieran", "pongan sus intereses" para proponer cursos nuevos. Aclara que a ellos [los docentes que dictan los cursos] les aclararon que esta encuesta "no es en contra de nosotros sino para ver…" cuestiones a tener en cuenta. Otra de las docentes dice que pongamos que todo nos gustó […] Otra docente dice "¿podemos poner por qué sacaron cursos?", nadie contesta, todos continúan completando la encuesta en silencio (Curso IFDCE, Intensivo, Febrero 2015).

Esta disminución en la oferta de FDC en esta institución que observan los entrevistados, coincide con nuestro relevamiento del trabajo de campo y el seguimiento que realizamos durante nuestra investigación. Particularmente se observa la merma en la cantidad de propuestas pero también en la variedad de oferta para los profesores de escuela secundaria del área de sociales. Relevamos que se han eliminados ciclos completos de diferentes cursos que el docente debía completar sobre una temática referida a la disciplina, mientras hoy se encuentran mayor cantidad de propuestas cuyos destinatarios no son específicos del nivel (como en el caso de tres de los cuatro cursos donde realizamos las observaciones participantes) o las propuestas se refieren a herramientas para el aula (como las tecnologías) o cambios

recientes de la escuela secundaria (como la Nueva Escuela Secundaria –en adelante, NES–) más que a contenidos o temáticas propias de las Ciencias Sociales.

En tercer término, los entrevistados ven como una falencia de la oferta ofrecida la lejanía con las aulas "reales", y como resalta la bibliografía, cuando el docente se capacita no encuentra en esos cursos contenidos relacionados a sus clases y su vida cotidiana en el aula, lejos de las "aulas situadas" (Portilla Hoffmann, 2017):

> Muchas veces cuando vos hacés estas capacitaciones al principio te enojás. Porque te hablan de escuelas ideales, y de cosas ideales o de instituciones donde el alumno va a leer muchas cosas. Y muchas veces vos te encontrás con pibes de 1º año de secundario que no saben leer de corrido (Entrevista Nahuel, 24, I, E, E y P, 2 años y medio).

En cuarto y último término, encontramos en algunos casos una valoración positiva de espacios de FDC a los que asistieron los entrevistados. Como veremos en el apartado siguiente, algunas capacitaciones, particularmente las que provienen del Ministerio de Educación de la Ciudad con carácter obligatorio, son evaluadas positivamente por los docentes, tanto para el caso de las escuelas de gestión privada (los ejemplos que brindan Paula, Ariana, Franco y Demián, Malena), como en la gestión estatal, en general asociadas a cambios curriculares, particularmente la NES (como relata Mercedes).

Asimismo, los cursos de FDC son valorados positivamente por algunos profesores que se formaron en la universidad, porque aparecen subsanando las falencias en los contenidos pedagógicos de su institución de origen:

> El postítulo que estoy haciendo ahora digamos… me resulta muy interesante porque estoy viendo temas que… didácticos, pedagógicos que la verdad no los había trabajado nunca y sobretodo una de las cuestiones digamos… por un lado de las herramientas para poder planificar, para trabajar en el aula, para… el tema también de la relación con los, con los chicos […] cómo trabajar en el aula porque venís de la facultad que es un ambiente totalmente diferente… o sea tratar de que esos cursos también me sirvan para eso (Entrevista Sofía, 38, U, G, P, 2 años y medio).

> El curso de [Institución de Formación Docente Continua Universitaria] me sirvió, que es en modificar la manera en que damos clase […] me sirvió bastante para decir "bueno no, es verdad, hay un montón de herramientas puede ser que funcionen para tratar de cambiar un poco la dinámica de las aulas". (Entrevista Mercedes, 33, U, G, E y P, 4 años y medio)

Abordaremos ahora dos factores que, según los entrevistados, obstaculizan sus pretensiones de continuar con su formación. Por un lado, se observa falta de información en los docentes entrevistados sobre las instituciones que brindan FDC en la CABA. Del mismo modo

que ocurrió al realizar nuestro relevamiento, encontramos en las entrevistas que la información sobre las propuestas de FDC no circula con claridad entre los principiantes. La mayoría de los entrevistados desconoce la oferta, en otros casos acceden por correos electrónicos que envían las escuelas donde trabajan, o por colegas que les recomiendan determinados cursos. Sin embargo, lo que observamos en los profesores principiantes es que carecen de la información necesaria para acceder a la FDC existente en la CABA:

> Yo creo que la capacitación debería ser continua. El problema es que tampoco encuentro lugares que me resulten interesantes […] a mí me interesaría capacitarme, formarme en temas de Geografía y en formación docente. Pero no conozco los lugares adecuados (Entrevista Franco, 26, U, G, E y P, 3 años y 2 meses).

Un segundo factor son las dificultades para sostener la FDC. La dimensión del tiempo, como también observaremos en el próximo capítulo en relación con las condiciones laborales, es recurrente entre los entrevistados. Al ser consultados sobre si consideran que deben seguir formándose y si desearían hacerlo, la totalidad de ellos respondió afirmativamente. Sin embargo, la falta de tiempo aparece como la causa más recurrente que les impide capacitarse:

> Honestamente es una experiencia que tengo ganas de hacer, y además pienso que de algo me serviría. Pero te digo la verdad, nunca lo intenté porque no tengo dónde meter una actividad más. No es muy responsable de mi parte, pero es cierto (se ríe) […] entre el colegio, que insume mucho más de lo que la gente cree, y la actividad de la beca [doctoral], no tengo dónde meterlo. Me gustaría hacer algo (Entrevista Martina, 32, U, G, E, 3 años y 5 meses).

> Lo que no quiero es dejar de estudiar. Lo que quiero es tener siempre el tiempo que me permita seguir capacitándome, en lo que a mí me gusta y me interesa, sin duda (Entrevista Lara, 35, I, G, E, 3 años).

En las observaciones realizadas en los cursos de FDC también aparece recurrentemente la temática de las dificultades para sostener la cursada a medida que avanzaban en ella:

> Le pregunto a la profesora del curso si hay novedades de los profesores que dejaron de venir, me dice que "siempre pasa, que no nos guste es otra cosa". Hay varios compañeros (6 que no vinieron más). Una de las docentes dice que el curso es corto y que los que faltaron por ahí piensan en no volver por eso (Curso sindicato C, septiembre y octubre, 2015).

Dentro de esta problemática, uno de los argumentos por el que los entrevistados manifiestan que abandonaron los cursos que habían iniciado es el cansancio que les generaba sostener la asistencia al finalizar su jornada laboral. Investigaciones locales señalan que al ser

consultados sobre las horas institucionales que poseen en la escuela, los profesores manifiestan que desearían utilizar ese tiempo para poder capacitarse, ya que carecen de tiempo por fuera de su jornada laboral (Ojeda, Delgado, Ramírez y Amud, 2016). La falta de tiempo y el cansancio que genera el trabajo en el aula provocan en algunos casos que abandonen la propuesta antes de terminarla o que se les dificulte sostenerla, temática que también aparece en las observaciones realizadas:

> Sale el tema de que los profesores están cansados, uno aclara que es de "la vida" no del curso, el momento del año (Risas generales). Se hacen chistes sobre el secundario porque terminan las clases, cierran las notas, etc. (Curso sindicato A, septiembre-diciembre, 2015).

Observamos que existe una relación entre el poco tiempo disponible fuera de la jornada laboral y los tipos de propuestas formativas que los profesores privilegian tales como cursos que no requieran tiempo de trabajo fuera de la cursada presencial.

> Uno de los profesores me habla de los cursos […] me dice que "nosotros trabajamos todo el día" en relación a que un curso que empezó y que le dan a leer mucho y no puedo seguirle el ritmo, y lo dejó, que ya no tiene ganas de eso (Curso IFDCE, Intensivo A, Julio, 2015).

Como parte de las dificultades se menciona recurrentemente la modalidad de cursada. En general los cursos *on line* son beneficiosos justamente por la falta de tiempo para la cursada presencial, aunque son perjudiciales en otros aspectos, como el dominio de las tecnologías que requieren: "no me llevo muy bien con la tecnología. Y me perdía mucho con las conversaciones por Internet" (Entrevista Felipe, 30, I, E, E y P, 2 años). Al mismo tiempo, los cursos de modalidad virtual implican un manejo de los tiempos propios y una autonomía en el trabajo que en algunos casos dificulta seguir el ritmo de la propuesta:

> Era postítulo y lo abandoné. Lo abandoné porque no llegaba. Me dormí [se refiere a que postergó sus obligaciones]. Tiene sus pro y sus contras la distancia [era un curso que se cursaba virtualmente, modalidad a distancia]. Porque si te dormís fuiste. Y lo mismo me pasa a veces acá, con la profesora [en el curso presencial que hicimos juntos y donde lo conocí]. A veces que uno tiene que venir acá, sentarse, tomar nota o algo porque la verdad que a veces me duermo. No estoy todavía acostumbrado a esto, porque se me pasa el tiempo y abandoné. Me había anotado en Derechos Humanos, me había anotado en TIC, me había anotado no sé en qué otro. Ya está, largué todo. Pero éste lo seguí. Y había hecho uno de Imágenes, un curso intensivo en las vacaciones (Entrevista Caetano, 35, I, G, P, 6 meses).

Por el contrario, en los cursos con modalidad presencial también se observan obstáculos referentes a la falta de tiempos y la complejidad de cumplir con los requisitos de la cursada,

situación que se ve acrecentada por ciertos mecanismos de las instituciones de FDC que parecieran no contemplar estas situaciones. Veamos un ejemplo de una observación en un curso presencial:

> Comienza la clase. Se comenta el caso de un compañero que llegó 40 minutos tarde y le pusieron falta. La profesora del curso dice que lo charló y que es inapelable, que tiene que ver con la cantidad de horas del curso, y el puntaje, los compañeros se quejan […] Pasa el no docente a tomar presente, todos dan su "presente", algunos se acercan a dar explicación por llegadas tardes y/o faltas. Se comenta la "mala onda" del no docente, y dicen "son así, acá son así" [se refiere a la sede]. Llega una profesora justo después, los compañeros le avisan que vaya a dar el presente, que se apure, para que no le pongan falta. (Curso IFDCE, Intensivo, Febrero 2015)

> Llego tarde al curso. Les pregunto a los docentes con los que me siento habitualmente si me pusieron tarde al pasar lista, les cuento de lo estrictos que son en [otra sede a la que asistí] y de experiencias que tuve allí. Uno de los docentes me dice "a mí, si me hacen perder un curso por faltas, no voy más. Ahora que conociste éste, vas a venir acá" [en la sede donde se desarrolla este curso]. Hablamos del tema de elegir las sedes por la cercanía, me preguntan dónde vivo, me cuentan ellos también donde viven (Curso IFDCE, Intensivo A, Julio, 2015)

En síntesis, se observa en las entrevistas y las observaciones realizadas que las valoraciones sobre la oferta de FDC de la CABA son múltiples, basándose en muchos casos en percepciones ajenas (de colegas o compañeros de carrera) o incluso en preconceptos que tienen los profesores consultados sobre determinadas instituciones o tipos de gestión (como en el caso de la gestión privada). Asimismo, encontramos distintos obstáculos para llevar adelante la capacitación, fundamentalmente las asociadas al factor tiempo, en sus múltiples dimensiones: el tiempo físico que implica cursar una propuesta presencial; el tiempo con el que no cuentan para formarse por la cantidad de horas que trabajan en el aula; y la organización distinta del tiempo que implica una propuesta semi-presencial o virtual, que se presenta como la solución ante la falta de tiempo físico para asistir a un curso presencial, pero luego se vuelve contraproducente para el docente que finalmente abandona la propuesta.

5.2. Ser principiante en busca de capacitación. Los cursos de formación docente y los espacios de socialización profesional

En este apartado se observa, en primer lugar, las razones por la que los profesores se capacitan, oscilando entre los requisitos formales del mercado de trabajo docente y el deseo por

continuar con su formación. En segundo término, se observan las experiencias en los cursos de FDC abordándolos como espacios de socialización donde los principiantes encuentran información necesaria para su inserción laboral así como tienden redes con sus futuros colegas. Revalorizamos aquí el rol de estos espacios, ya que consideramos que, aún con las limitaciones que encontramos en nuestro rastreo de la oferta de FDC, implican instancias significativas para los profesores principiantes, suplieron en muchos casos las falencias de las instituciones formadoras de origen y la falta de acogida que encuentran en sus primeras inserciones laborales. En tercer lugar, analizamos las distintas experiencias formativas que relatan los entrevistados acerca de las Jornadas Institucionales, como espacios institucionales obligatorios de formación docente en servicio, y los matices que aparecen en dichos espacios en relación con la dinámica de las escuelas secundarias donde trabajan los entrevistados.

5.2.1. Entre la exigencia laboral y la voluntad propia de formarse. La capacitación docente, las falencias en la formación inicial y la "carrera por el puntaje"

Analizaremos ahora las razones que los profesores entrevistados esgrimieron para continuar con su formación. A los fines analíticos y de la exposición agrupamos las respuestas en cuatro grupos, aunque no por ello son excluyentes: quienes deciden formarse por iniciativa propia, quienes lo hacen como exigencia laboral (a pedido o requerimiento de las escuelas en las que trabajan), quienes responden a la "carrera por el puntaje" (porque trabajan o desean trabajar en las escuelas de gestión estatal), y quienes plantean que se forman para adquirir conocimientos de distinta índole (disciplinares, relacionados con la pedagogía y la didáctica en general, herramientas para el manejo de grupos, y nuevas tecnologías).

En primer lugar, muchos docentes manifiestan que se forman por iniciativa propia, es decir, que no se trata de una exigencia de las instituciones donde trabajan, pero deciden hacerlo porque consideran que necesitan continuar actualizándose para el ejercicio de su profesión:

> Igual yo busco el tema de la formación. No es que me viene. Yo me metí en la página de los distritos, a ver qué cursos había. Estoy interesada en la formación y en seguir formándome. El tema es que sea algo que realmente me interese y también que me sirva. (Entrevista María, 22, U, G, E y P, 7 meses).

La formación continua se presenta así como algo que surge de la voluntad de los docentes que buscan continuar capacitándose luego de su formación inicial. Este fenómeno se visibiliza aún más en quienes trabajan en escuelas de gestión privada, donde el sistema de inserción laboral, como describimos en el Capítulo 3 (apartado 3.4.3), no requiere de puntaje ni orden de mérito:

> Si yo quisiera podría así como estoy de acá hasta jubilarme no capacitarme más y se termina. Porque lo que doy en relación con Geografía, que es lo del currículum que está ahora en la ciudad vigente, lo puedo dar tranquilamente. Fui formado para eso, lo puedo explicar, y ya está. Pero a eso voy con la formación que me falta. Con que yo quiero muchas veces hablar y explicar cosas que no están en el currículum, entonces ahí es donde me está faltando formación específica de otras disciplinas. (Entrevista Pedro, 31, I, E, P, 3 años y medio)

La actualización aparece transformada en una necesidad frente a los cambios que se suceden en la escuela secundaria en los últimos años, como analizamos en el Capítulo 3 (apartado 3.4.4), por ejemplo con las modificaciones de la NES y la incorporación de la Ley de Educación Sexual Integral[69], mencionadas por los docentes en su preocupación por continuar formándose:

> Tenía dos tardes libres y dije "quiero hacer un curso en este espacio" […] hice un seminario del [IFDCE] de Educación Sexual […] Que ese lo hice el año pasado. También, bueno, con la nueva ley de educación sexual, me parecía que teníamos que estar más formados a la lógica de poder involucrar la ley en todas las perspectivas, en todas las materias (Entrevista Simón, 26, I, G, P, 3 años).

> Porque siempre quiero capaz saber más, no me quiero… ¿entendés?, estancar, "acá terminé, listo". Porque creo que uno como docente siempre tiene que seguir capacitándose, porque las cosas van cambiando, se van modificando, y uno no se tiene que quedar con el libreto del 2012 cuando uno entró. Entonces está bueno ir sabiendo más, el día de mañana ¿no? le estás enseñando a los chicos. Entonces creo uno siempre tiene que tratar aunque sea algo, saber (Entrevista Gimena, 23, I, E, E y P, 4 meses).

A veces estas modificaciones en la escuela secundaria y la formación por iniciativa propia se cruzan con otros motivos, como la carrera por el puntaje, ya que como decíamos, las razones

[69] La Educación Sexual Integral (ESI) se establece en la Ley Nº 26.150 (año 2006). Dicha ley crea el Programa de Educación Sexual Integral (Art. 2) en el ámbito del Ministerio de Educación donde se establece que el Estado nacional y los estados provinciales deben garantizar el acceso de niños, niñas y adolescentes a espacios sistemáticos de enseñanza y aprendizaje que promuevan saberes y habilidades para la toma de decisiones consientes y críticas en relación con el cuidado del propio cuerpo, las relaciones interpersonales, y el ejercicio de la sexualidad. A partir de los lineamientos curriculares elaborados por el Consejo Federal de Educación (año 2008), la ESI queda incorporada transversalmente en los contenidos del aula de la escuela secundaria. Para mayor información véase http://www.me.gov.ar/me_prog/esi/doc/ley26150.pdf [consultado en diciembre 2017].

de la elección no son excluyentes y los docentes que trabajan en las escuelas de gestión estatal lo manifiestan claramente:

> En teoría, ahora con la NES, hay que hacer cursos de Historia, cursos de bla. Pero no los he hecho. Y la verdad que no, no te piden que te capacites. Yo me capacito por voluntad propia y por esto de poder estar más arriba en puntaje y bla. Y porque bueno, algunas cosas me interesan también. Ya que vamos a hacer puntaje, vamos a hacerlo con las que estén buenas, que pueda aportar (Entrevista Adrián, 34, U, G, E y P, 4 años).

Los profesores que se formaron en los ISFD mencionan en muchos casos que les interesaría continuar con su formación. Específicamente se refieren a la opción de las licenciaturas con miras a la proyección profesional o como un complemento del profesorado. Resaltemos aquí los inconvenientes que estos profesores enfrentan ante los "circuitos" que se generan en la formación superior y limitan sus posibilidades de capacitación (Charovsky, 2013), ya que sus títulos no son aceptados por varias de las universidades públicas de la CABA, por lo que en algunos casos deben trasladarse a universidades fuera de la Ciudad para no empezar la formación "de cero", como dice Ian. Veamos algunos ejemplos de quienes se formaron en ISFD de gestión privada:

> Seguramente a mí me gustaría seguir estudiando, y lo haré y conoceré otros lugares […] tengo el tema de Licenciatura en Lengua y Literatura, se ha estado hablando. Sí, que lo que averiguamos con mi amiga es en la [Universidad Pública en el conurbano bonaerense] […] porque en esa universidad con el título de profesor [del ISFD donde estudió] podés hacerla ahí en dos años. Y además estuvimos viendo el plan de estudio y nos interesa a los dos. Los dos cuando lo veíamos nos baboseábamos con algunas materias que había ahí. Pero bueno, más que nada lo primero que vimos fue el hecho de poder hacerlo en dos años, y no tener que comenzar de cero (Entrevista Ian, 23, I, E, P, 6 meses).

> Capaz seguiría lo que es licenciatura porque también es un título, es otro título también importante, entonces eso capaz me abre puertas para dar clases en la facultad. Entonces por eso, siempre tratando de ir haciendo para saber y para que me abra más puertas para seguir como docente y tomar horas en varios lados (Entrevista Gimena, 23, I, E, E y P, 4 meses).

> Yo sabía que en [Universidad Pública en el conurbano bonaerense] estaba el ciclo de complementación en Historia, reconociendo esto que te contaba, reconociendo el título de profesora, cursas menos materias. Y sabía que es muy buena universidad [en relación a su elección por esta licenciatura que cursa actualmente] (Entrevista Ariana, 24, I, G, P, 3 años y medio).

En el caso de los graduados de la universidad, el postgrado parece ser la opción más elegida para continuar sus estudios. En ambos casos no es una formación abocada directamente a la docencia, pero los profesores la consideran una herramienta más para fortalecer su trabajo en el

aula, en particular dada la posibilidad que estos espacios ofrecen para profundizar en el conocimiento disciplinar y dedicarse a algún tema específico dentro del campo disciplinar elegido.

> Yo no puedo quedarme con el título de licenciado tranquilo, creyendo que ya está todo. Tengo que hacer el doctorado, y después tengo que hacer el post doctorado, y después tengo que hacer alguna especialización de algún tipo. Si ese es el camino a seguir, bueno, lo haré contento (Entrevista Fabián, 32, U, G, E, 5 años).

En segundo lugar, entre los entrevistados que trabajan en escuelas de gestión privada, hay una minoría que dice haberse sentido interpelada por la institución (directa o indirectamente) para continuar formándose, por lo que la capacitación se constituye de alguna manera en una obligación en algunas instituciones. Veamos algunos casos donde la capacitación es sugerida por parte de la escuela:

> Y en la privada no me dijeron que me capacite, pero te mandan mails con los cursos (…) Por lo menos está eso que es una manera de decir "capacítate". Es una manera indirecta (se ríe) (Entrevista María).

> No hay ningún pedido. En lo único en que más o menos insisten es en que termines la carrera [ya que él no se graduó aún]. Sí hay conversaciones, pero muy de pasillo, de "bueno, ¿y vas a seguir otra carrera?", que esto, que lo otro, pero no hay un pedido expreso de capacitación, no (Entrevista Ian, 23, I, E, P, 6 meses).

> Hace dos años en realidad, estaba en un colegio de la colectividad […] Y había como una especie de fuerza suave que indicaba que estaría re bueno que los profesores que estuviesen ahí supiesen hebreo (Entrevista Fabián, 32, U, G, E, 5 años).

En otros casos, en algunas escuelas, tanto de gestión estatal como privada, la formación se presenta formalmente como una exigencia, particularmente cuando se relaciona con un cargo en el que se desempeña el docente o al que aspira.

> Estoy haciendo capacitaciones obligatorias, pero cursos no. Estoy haciendo la capacitación de coordinación de Sociales, porque soy el coordinador de departamento en la escuela. Más allá de que yo no tenga título, pero... Medio trucho lo mío igual (se ríe). Pero soy el coordinador del Departamento, y estoy haciendo una capacitación obligatoria de [IFDCE]. Que la verdad que en su principio arrancó para atriqui, pero se está poniendo interesante (Entrevista Nahuel, 24, I, E, E y P, 2 años y medio).

> Entonces a todos los profesores que perdíamos horas [por los cambios de la NES] nos ofrecieron ser tutores […] Y para poder trabajar de eso teníamos que hacer un curso. Un curso anual todo el año pasado. Yo lo hice a distancia […] Y la verdad que eso me dio bastantes herramientas, tipos de ejercicios para acercarse a distintos aspectos de los chicos. Fue bueno (Entrevista Ariana, 24, I, G, P, 3 años y medio).

El caso que nos cuenta Ariana también visibiliza estos circuitos que se generan en la formación, ya que esta capacitación obligatoria que debió realizar para acceder al cargo de tutora dentro del colegio de gestión privada donde trabaja, se brindaba en un instituto de capacitación privado, coordinado por el mismo director del colegio.

También se observan capacitaciones breves por áreas o ante una modificación en el programa de las asignaturas, como en el caso de la NES, capacitaciones que en general son en servicio (dentro del horario de trabajo) y revisten carácter obligatorio, ofrecidas por el Ministerio de Educación de la Ciudad, tanto en escuelas de gestión estatal como privadas. Como podemos observar en los ejemplos citados a continuación, en algunos casos estas capacitaciones son valoradas positivamente por los entrevistados, en otros la valoración es negativa:

> El año pasado hicimos una capacitación que fue obligatoria, que la dictó el Gobierno de la Ciudad. Todos los docentes de todas las materias pasamos por ahí, que fue una capacitación que creo que fueron tres clases, una cosa así. (Entrevista Sergio, 36, U, G, E, 5 años).

> Este año hubo capacitación de referentes ambientales de secundaria de privado. Hice la capacitación. En realidad les mandaros un mail desde la DGEGP [Dirección General de Educación de Gestión Privada]. Me preguntaron qué onda […] Les dije que sí, fui y me re gusto. De hecho eso desprendió una cosa que voy a hacer acá con los chicos (Entrevista Paula, 24, I, G, P, 4 años)

> Con el tema de la NES nos obligaban a una capacitación en nuestro horario de trabajo además. Que después resultó mentira, tenías tres o cuatro encuentros en nuestro horario de trabajo y mucho de virtual, así que en general los docentes estaban bastante calientes, yo también (se ríe), porque era un poco una mentira, pero la capacitación estuvo bárbara […] Era para profesores de Geografía en el contexto de la NES, obligatoria […] entonces armaron un curso de nivel universitario, buenísimo, con mucho de cursada virtual, pero claro, tenían bastante resistencia de los docentes porque la onda era "bueno, venimos las 4 veces en nuestro horario de clases, no me hagas hacer nada en casa, y encima esto no me da puntaje, así que es un bajón". A mi igual, insisto, me encantó y me sirve un montón. (Entrevista Mercedes, 33, U, G, E y P, 4 años y medio).

Sin embargo, salvo por estas excepciones, la mayoría de los profesores relatan que en las escuelas donde trabajan (estatales o privadas) no les exigen que se capaciten y tampoco los incentivan para hacerlo. En algunos casos, las escuelas reenvían propuestas de formación por correo electrónico, pero no hay mayor preocupación de las instituciones por este tema, según relatan distintos entrevistados:

> No hay un pedido explícito en el sentido de que nadie va a venir a decirte "bueno, hagan esto". Más allá de que cuando se dictan estos cursos los profesores somos invitados,

convocados, etc. Nada de esa cosa de "tenés que hacerlo sí o sí". (Entrevista Martina, 32, U, G, E, 3 años y 5 meses)

E:- ¿En las escuelas en las que estás trabajando ahora te piden que te capacites?, ¿hay una exigencia por parte de las escuelas?
S:- No, no.
E:- Estás trabajando en tres.
S:- En tres escuelas, sí.
E:- En ninguna de las tres.
S:- En ninguna de las tres, no. Sí a veces te acercan material, "profes está este curso", o.... pero no es ni puntual ni obligatorio.
E:- ¿Tienen algún espacio de formación propio de las escuelas, en alguna de las tres, que vos conozcas?
S:- No. Las charlas estas mensuales de mejora docente, no me acuerdo cómo se llaman.
E:- ¿Las Jornadas Institucionales?
S:- Las Jornadas Institucionales, que cada uno de los colegios la perfila para cualquier lado. Hay colegios que como están poniendo "tablets" y pantallas, que los profes sepan usarlo. Hay colegios que se resuelven problemas de los pibes. Hay otras que son más administrativas.
(Entrevista Simón, 26, I, G, P, 3 años)

Del mismo modo, encontramos que en general las escuelas no cuentan con espacios de formación propios por fuera de las Jornadas Institucionales obligatorias, que trabajaremos en el apartado 5.2.3:

E:- ¿Tienen algún espacio de formación en las escuelas? Propio de las escuelas en las que estás (niega con la cabeza). No. ¿Ninguna de las tres?
A:- No. Nada.
(Entrevista Adrián, 34, U, G, E y P, 4 años)

E:- En la escuela donde estás ahora, y en las anteriores también, ¿te exigían que te capacites?
F:- No.
E:- ¿Daban algún tipo de capacitación?
F:- No, charlas por ahí de vez en cuando, algunos colegios.
(Entrevista Fabián, 32, U, G, E, 5 años)

[En las escuelas] que trabajé… En la que estoy ahora no. No, ninguna tuvo una formación, una instancia de formación propia. (Entrevista Catalina, 27, U, E, P, 4 años)

Más allá de las Jornadas de capacitación [se refiere a las Jornadas Institucionales] que son las obligatorias, yo no he participado… en ninguna otra instancia. (Entrevista Sofía, 38, U, G, P, 2 años y medio)

Excepcionalmente encontramos escuelas de gestión estatal que poseen espacios propios de capacitación en temáticas específicas, como por ejemplo las nuevas tecnologías. En este caso se trata particularmente de una escuela dependiente de la universidad:

> El colegio ofrece cada tanto capacitación en TIC. Te hablo del TIC porque es la última que mandaron, es la que tengo más fresca, pero el colegio cada tanto ofrece capacitación en distintas cosas. (Entrevista Martina, 32, U, G, E, 3 años y 5 meses).

En el caso particular de las escuelas de gestión privada, la capacitación no se presenta como una requisito porque allí no son ni el puntaje ni el mérito los que garantizan al docente su permanencia o mejores condiciones laborales, sino otras lógicas internas propias de este tipo de instituciones, como la antigüedad, el desempeño y el buen vínculo con sus autoridades. Sin embargo, en algunos testimonios encontramos que son los propios docentes los que reclaman instancias propias de capacitación en este tipo de escuelas:

> Y varios compañeros comentan como necesidad que haya capacitaciones en la escuela, propias de la escuela. La verdad que vendría bien, porque probablemente ahí las haríamos. Si la escuela privada ofreciera la capacitación para sus docentes, seguramente muchos nos anotaríamos para hacerlas aunque no dieran puntaje […] La verdad que es una lástima porque muchos docentes no buscan, sobre todo en las privadas, en las públicas sí por el tema del puntaje […] Entonces no es que hay algo que te motive a capacitarte por sostener el puesto de trabajo. La motivación es bien, bien (enfatiza) interna (se ríe). (Entrevista Mercedes, 33, U, G, E y P, 4 años y medio)

Algunas escuelas de gestión privadas constituyen una excepción a este respecto, puesto que disponen recursos económicos extraordinarios para sostener espacios de capacitación propios y rentados para los docentes. En otros casos, no son rentados pero se les presenta a los docentes como exigencia.

> **E:- En las escuelas en donde estás, ¿te piden que te capacites?, ¿es obligatorio, te lo requieren, te lo proponen?**
> F:- Por ahora no. En esta escuela [de gestión privada] que te digo es obligatoria esta reunión de profes que te digo […] En las escuelas públicas que estoy, que igual estuve este año, jamás me dijeron algo por el estilo. Y otras escuelas privadas que estuve tampoco.
> **E:- En ninguna de estas escuelas hay espacios de formación propios entonces, ¿estas instancias de reunión que me mencionanás [en la escuela de gestión privada], ¿vos dirías que son instancias de formación?**
> F:- Sí.
> **E:- La escuela los considera instancias de formación.**
> F:- Sí (Entrevista Franco, 26, U, G, E y P, 3 años y 2 meses).

> Como [en la escuela de gestión privada en la que trabaja], fue una escuela modelo de la NES, nosotros tenemos capacitadores que nos ayudan a armar el proyecto institucional que se hace todos los años en cada una de las asignaturas […]
> **E:- ¿Estos capacitadores son propios de la escuela o viene de afuera?**
> I:- Vienen de afuera.
> **E:- ¿Sabés de dónde vienen?**
> I:- Sí, del Gobierno, del Ministerio.
> **E:- Y trabajan con cada uno de los profes, por áreas.**

I:- Claro, trabajan con cada uno de los profes y a la vez se hacen reuniones con cada uno de los profes de una asignatura, y después con todos los profesores de un determinado año. Todos los profes. Digamos, en una línea vertical, se juntan todos los profes de Lengua de 1° a 5°. Y en una horizontal se juntan todos los profesores de 2° año por ejemplo. Esto se hace para tener una charla personal con cada uno también, pero la vez juntarlos para que todos los de Lengua sepan qué está haciendo cada uno y poder integrarlo, que sea un recorrido, que no sea solamente "bueno, en 1° vamos a hacer eso, y en 2° esto que no tiene nada que ver", sino que sea una especie de recorrido. Y por otro lado con las profesoras de las demás materias para tener un poco de idea sobre lo que está haciendo cada uno también. Y que si se pueden llegar a ayudar mutuamente, o hacer proyectos colaborativos, hacerlo.

E:- ¿Sabés cómo fue que ellos llegaron a la escuela?, ¿vos estabas cuando empezaron a venir o ya estaban cuando vos entraste?

I:- No, ya estaban.

E:- Y los acompañan en toda la planificación del programa, ¿y además en algún momento del año?

I:- Sí, sí, acompañan en realidad en casi todo. No solamente con respecto al proyecto. Con el proyecto, que es algo que se hace de manera paralela al programa, más que nada es el tema de juntarse para ir viendo los avances del proyecto y qué podríamos modificar y qué no.

E:- Durante el año.

I:- Durante el año. Pero después además te juntás con la capacitadora para ver en función de cómo fue todo el año, que ahora yo me voy a juntar por ejemplo, en función de cómo fue todo el año con el programa, ver qué cosas habría que dejar y qué no, que cosas se podría cambiar, qué cosas considerás que habría que mantener porque son fundamentales o qué no.

E:- Ellos van a la escuela a encontrarse con vos.

I:- Claro (Entrevista Ian, 23, I, E, P, 6 meses).

En el caso que relata Ian, la escuela de gestión privada en la que trabaja cuenta con los recursos que le ofrece el Ministerio de Educación de la CABA para generar espacios de formación continua con sus docentes, así como recursos propios para rentar las horas extra clase a las que los profesores deben asistir para realizar este tipo de propuesta formativa y a la vez reflexionar sobre la implementación de lo planificado para el aula. Esta es una posibilidad con la que no muchas escuelas cuentan dadas las limitaciones de recursos económicos y humanos que existen, pero además porque la conformación de la planta funcional docente (POF) de una escuela de gestión privada de estas características facilita este tipo de trabajos conjuntos por contar con menor rotación de profesores, en contraste con lo que observamos en escuelas de gestión estatal. En este sentido, podríamos decir que este caso constituye más una excepción que la norma.

En esta misma línea, observamos casos de algunas escuelas que poseen modalidades especiales de formación de sus docentes y les exigen capacitaciones específicas, dictadas por la propia institución.

> En el Bachillerato Internacional [las escuelas donde trabaja tienen esta modalidad] me exigen que me capacite […] Tenés que ir a talleres, te preparan para entender cómo es el programa. Que es como complejo, porque tenés distintas instancias de evaluación […] La escuela te lo pide, porque además es algo que, sobre todo para alguien que no tiene mucha experiencia […] yo que recién empiezo y demás, como que de alguna manera yo me veo obligada a hacerlo. Y que además son interesantes. (Entrevista Malena, 36, I, G, P, 2 años).

También se observan en las escuelas de gestión privada propuestas relacionadas con las innovaciones en el aula, como las plataformas virtuales, por lo que los docentes son convocados obligatoriamente a capacitarse por fuera de su horario de trabajo. A diferencia de lo que relataba Ian, en el caso de las escuelas donde trabajan Gabriel y Demián, estos espacios de formación por fuera del horario laboral no son rentados por la institución:

> Capacitación no sobre la materia, sino lo que es el uso de las tecnologías. Agregaron una plataforma virtual [en el colegio donde trabaja] Y entonces formación para usar la plataforma, y para usar los contenidos que están ahí, y los programas que vos podés utilizar para usar los contenidos. Algunas clases […] habrán sido este año seis, siete. Tenés que ir un día fuera de horario, te dan opciones. Y vos vas, te sentás con la compu, y te van diciendo qué podés hacer, te muestran […] Te dan tres, cuatro herramientas, tres, cuatro pasos, aclaración qué podés hacer. Te mandan después información si querés, sobre los programas que hay, tipo tutoriales. Y para que uno empiece a incorporar en el aula los dispositivos. Hay herramientas, están, y están buenas. (Entrevista Gabriel, 34, I, G, P, 2 años)
>
> **E:- ¿En las escuelas donde estás actualmente te piden que te capacites?**
> D:- Sí. Permanentemente.
> **E:- ¿En qué te piden que te capacites?**
> D:- Cualquier cosa. En ésta [en la escuela de gestión privada donde hicimos la entrevista] particularmente con las TIC […] Son intensos. Y en la otra, no, mientras te capacites en algo y lleves un papelito está bien.
> **E:- ¿Las escuelas tiene instancias de formación propia?**
> D:- Sí. [Esta escuela] tiene y muy buenas. Algunas aproveché. Y muy buenas.
> **E:- Sí, ¿cómo cuáles?**
> D:- Por ejemplo empecé a usar la pizarra digital. Estoy fascinado.
> **E:- ¿Pero qué instancia de formación tuviste para usar la pizarra?**
> D:- Vine a un cursito a la tarde dos días, o un día creo. Y una profe nos explicó, super bien. Y bueno, hay cursos virtuales […] hay que rescatar que la formación de esta [escuela] en cuanto a TIC es genial.
> **E:- ¿Y en la otra escuela tenés?**
> D:- No. Si bien con el tema de la transversalidad de las TIC en la NES, empezaron a hacer hincapié en eso, pero no hay... Piden que te capacites pero no hay nada desde la escuela para fomentar eso (Entrevista Demián, 25, I, E, P, 4 años y 3 meses).

En tercer lugar, nos encontramos con el fenómeno denominado "carrera por el puntaje"[70] o "acopio de puntaje" (Perazza, 2014). La mayoría de los profesores entrevistados que ejercen en las escuelas de gestión estatal de la CABA manifiestan que para ellos la FDC está ligada a la obligación debido a la exigencia del puntaje requerido para obtener más horas de trabajo, poder acceder a "mejores" horas en los Actos Públicos y competir en mejores condiciones frente a sus colegas, como describimos en el Capítulo 3 (apartado 3.3. y 3.4); horas a las que generalmente no acceden los profesores principiantes, como muestra la literatura internacional (Rayou & Van Zanten, 2004; Piérer, 2014; Baumard, 2009). Retomando los aportes de Bourdieu (1979 [2006]) que mencionamos en el Capítulo 1 (apartado 1.2.4), los sujetos despliegan estrategias, en tanto conjunto de acciones (consciente o inconscientemente) con el objetivo de conservar o mejorar su posición dentro de la estructura social (o campo profesional).

En este sentido, los principiantes despliegan distintas estrategias para cumplimentar este requisito de la carrera burocrática docente de la acumulación de puntaje (que abordaremos en el Capítulo 6, apartado 6.3). En otros casos, manifiestan conocer las "reglas del juego" del ingreso a la escuela de gestión estatal pero no disponen de tiempo para formarse. Particularmente esto se da entre quienes ingresaron por el sistema de cargos y horas vacantes remanentes, y fueron aumentando horas en la escuela en la que trabajan conforme el directivo de la institución se los fue posibilitando[71], por lo que consideran que por el momento no necesitan del puntaje para sostener sus horas de clase. Específicamente hablamos de escuelas que no son seleccionadas por los docentes con mayor puntaje en los Actos Públicos por distintas razones (accesibilidad, población, barrio, dispersión horaria, etc.), lo que facilita que los docentes con menor puntaje las tomen en el Acto Público o si no están inscriptos en las Juntas, lo hagan por el sistema de vacantes remanentes. De la información recabada en el campo de la tesis, observamos que los profesores graduados en la universidad a menudo ingresan por este sistema. Consideramos que

[70] Recordemos que esta categoría corresponde al sistema de orden de mérito por el que el docente necesita acumular puntaje mediante la capacitación para poder competir por horas de clase en escuelas de gestión estatal.

[71] Como mencionamos en el Capítulo 3 (apartado 3.4.2.), el sistema de ingreso a la docencia por horas vacantes remanentes consiste en que aquellas horas de clase y cargos que quedaron vacantes en el Acto Público vuelven al colegio correspondiente y los postulantes que no se encuentran inscriptos en las Juntas de Clasificación Docente pueden presentarse en la escuela el lunes siguiente y postularse para tomar dichas horas, quedando en la potestad del directivo del colegio la selección definitiva entre los candidatos, que luego eleva a la Junta para la toma definitiva del cargo. Del mismo modo, por la modificación introducida el año 2013 (Decreto Nº 516/13), se le otorga al directivo la posibilidad de ofrecer los nuevos cargos u horas vacantes a los docentes que ya se encuentran trabajando en la escuela, con el objetivo de lograr menor dispersión en las horas y darle la posibilidad a los profesores que ya pertenecen al establecimiento de aumentar su carga horaria dentro de la misma escuela.

esto se explica, por un lado, por la menor valoración que institucionalmente posee su título de base[72], y por el otro, porque manifiestan tener menor conocimiento sobre las formas de ingreso a la docencia, por lo que demoran en inscribirse a las Juntas de Clasificación Docente de la CABA para poder asistir en los Actos Públicos, y acceden por ello más rápidamente al puesto de trabajo por el sistema de vacantes remanentes. En el caso de estos profesores (5 entrevistados dentro del grupo de 11 universitarios), consideramos que su ingreso por este sistema relativiza la tesis clásica de la necesidad del acopio de puntaje (Perazza, 2014) como requisito para insertarse en las escuelas de gestión estatal. Además, como es el caso de Segio por ejemplo, estos profesores ingresan muchas veces como interinos de manera directa, por lo que la estabilidad laboral es mejor y la acumulación de puntaje por la antigüedad en el cargo puede compensar la falta de FDC frente a un futuro concurso. Esta observación coincide con la literatura internacional en cuanto a que profesores graduados de universidades con una sólida formación disciplinar trabajan en barrios populares con los nuevos públicos que acceden a la escuela media en el contexto de la ampliación de derechos (Piérer, 2014; Baumard, 2009; Rayou & van Zanten, 2004). Del mismo modo, el caso de los profesores de Geografía también sirve para relativizar la tesis sobre el ingreso al puesto de trabajo por las "peores" horas, ya que como lo expresa Franco "nosotros en Geografía tenemos una suerte si se quiere, que es que al ser tan poquitos se necesitan profes de Geografía" (Entrevista Franco, 26, U, G, E y P, 3 años y 2 meses). Por esta razón encuentran menor competencia cuando se presentan a tomar horas por el sistema de vacantes remanentes en las escuelas céntricas de la CABA.

Estas excepciones a la norma no implican que, en términos generales, los docentes que trabajan en escuelas estatales deban realizar cursos de formación continua atendiendo a la "carrera por el puntaje" ya que "la certificación es algo más que una simple cuestión burocrática. La posesión de un certificado –bien lo saben los docentes– puede dirimir un concurso de antecedentes. La certificación, en definitiva, institucionaliza el trabajo del destinatario en el trayecto realizado" (Pitman, 2012, p. 157).

[72] Mencionemos que si bien existe institucionalmente una determinada incumbencia del título de profesor donde se señala el puntaje que obtiene cada docente según la asignatura que desee dictar, en la práctica los profesores se encuentran con situaciones arbitrarias, dependiendo de cada Junta de Clasificación Docente las cuales les otorgan puntajes diferentes sin razón aparente, frente a lo que el profesor debe realizar un reclamo administrativo en los casos donde el puntaje fue otorgado incorrectamente, lo que a su vez demora aún más su incorporación en los listados y orden de mérito para asistir a los Actos Públicos. En el Anexo 1, Ejemplo 1, puede observarse cómo para dictar la asignatura de Historia y Geografía, un profesor de historia graduado en la universidad obtuvo 6 puntos por su título, y en otras asignaturas y otras Juntas le otorgaron 9 puntos.

> Si no tenés la presión ya del puntaje, está bueno capacitarte […] El tema es cuando tenés la presión, la mochila de que necesitás puntaje […] ahí es como que no hay tantas que te sirvan (Entrevista María).

> En ningún colegio se presenta esa exigencia [de capacitarse]. La exigencia la tenés porque tenés que llegar al Acto Público, nada más (Entrevista Lara, 35, I, G, E, 3 años).

Como analizamos en líneas precedentes, la exigencia por formarse no proviene en general de las escuelas donde los profesores trabajan, tanto en el sistema estatal como en el privado, solo los apremia el puntaje, situación que las investigaciones también reflejan (Menghini, 2015), al mismo tiempo que el mayor dispositivo seleccionado es el formato curso, en desmedro de otras instancias de formación como el trabajo colectivo, de investigación, entre otras:

> El desarrollo profesional de los docentes en general, y el de los principiantes en particular, queda librado a las iniciativas personales. No existe ningún tipo de exigencia por parte del Estado […] Lo único que este valora […] es la capacitación bajo el formato curso. Pero, asimismo, si los docentes no toman cursos, nada sucede. A lo sumo se perjudica a sí mismo y no acumula puntaje y, por lo tanto, esto limita sus posibilidades de acceso al trabajo (Menghini, 2015, p. 31).

Aquellos profesores principiantes que tiene algunos años de antigüedad en el sistema estatal y conocen la regulación del mercado de trabajo docente lo dicen claramente, como el caso de Adrián, que conoce las reglas del juego y se encuentra realizando distintos cursos y postítulos que espera le den puntaje prontamente: "Y generalmente trato de hacer los 0,60 anuales que tienen que ver con cursos regulares. Son esos cursitos pequeños." (Entrevista Adrián, 34, U, G, E y P, 4 años). Como dijimos, el sistema de ingreso a la carrera docente en las escuelas de gestión estatal implica un orden de mérito conformado a partir de un puntaje que se le otorga al docente, entre otros elementos, por la FDC. Cuando se le pregunta a los docentes que se encuentran trabajando en la escuela estatal o desean ingresar en ella, por qué eligieron hacer cursos de FDC, la respuesta es concreta:

> ¿La verdad?, porque necesito puntaje. Porque me parece que los cursos de la NES, por eso nunca los hago, son muy básicos, son muy simples, no tiene ningún contenido útil. Salen, salta del sentido común […] Puntaje, necesito puntaje. Hago… por otro lado me dedico a trabajar en la maestría, a trabajar en las ponencias, a trabajar en otras cuestiones que me representan un desafío. Pero por otro lado esto lo tengo que hacer como una obligación para poder seguir concursando en los Actos Públicos. Pero sinceramente no me interesan, no me interesan (Entrevista Lara, 35, I, G, E, 3 años).

> Me gustaría hacer carrera en una escuela pública. Y para trabajar en una escuela pública vas por el listado con un orden de mérito. Y hay que hacer mérito, literalmente, cursos, postítulos, etc. (Entrevista Demián, 25, I, E, P, 4 años y 3 meses).

Se observa en los relatos que los profesores no consideran que en estos cursos se hallen elementos para su formación, solo aparecen en los términos del cumplimiento del requisito burocrático de la carrera docente. En las observaciones de campo que realizamos, este elemento también se encuentra muy presente. Al comienzo de cada curso, es habitual que el profesor a cargo de la propuesta pida que cada docente asistente se presente y explicite por qué eligió la propuesta. Allí se suceden recurrentemente este tipo de situaciones que citamos a continuación:

> Una de las docentes se presenta y comenta, "la realidad es que necesito puntaje porque quiero pedir el traslado y titularizar", y solo puede sumar los puntos que le falta por cursos, porque los títulos ya los tienen según comenta (Curso IFDCE, Intensivo B, Julio, 2015).

> Termina el recreo [del curso]. Una docente con la que estamos afuera tomando un café nos dice "volvamos" al aula, "¡no me quiero quedar más!", me dice "es por el puntaje" [como dijo en su presentación sobre su objetivo al hacer este curso]. Nos reímos, le digo que está como los alumnos [en referencia a que se quiere ir], me dice "obvio". Entramos al aula (Curso IFDCE, Intensivo B, Julio, 2015).

> Hay un grupo de graduados y estudiantes del profesorado de historia de un ISFD que se sentaron juntos. Ante la pregunta de la profesora en la ronda de presentación sobre las expectativas sobre el curso, uno de ellos (que aún no se graduó) dice que la expectativa es "juntar puntos", porque "dicen que todo suma" (risas generales) (Curso IFDCE, Intensivo, Febrero 2015).

El problema para los profesores principiantes es precisamente que cuando se gradúan y pretenden entrar a trabajar, al desconocer la forma en la que se regula el sistema de ingreso, allí se encuentran con la sorpresa y la necesidad de sumar puntaje para poder competir en los Actos Públicos:

> Y fui a un Acto Público, ahí vi el puntaje que tenía, y estaba "arrodillado". Y me quería matar, y todavía no llegaban los nueve puntos de título [se refiere a los atrasos en los listados]. Y veía como la gente tomaba y tomaba. Y bueno, me quedé ahí, persevera y triunfarás. Empecé a tomar con tres puntos [se refiere al puntaje de su título de escuela secundaria] […]. Hasta que llegó el… Los nueve puntos de título. Y a partir de ahí… hice una carrera [universitaria], diez años, me super formé. Y la verdad que estos cursitos a veces por centésimas, veo por centésimos cómo uno toma un cargo o no. Entonces dije bueno, de ahora en más voy a… Al principio empecé a meter mucho los del [IFDCE] (Entrevista Adrián, 34, U, G, E y P, 4 años).

La forma en la que funciona el sistema de ingreso a la carrera en la escuela de gestión estatal complejiza aún más la posibilidad que tienen los profesores principiantes, puesto que el

atraso en los listados con el orden de mérito, como mencionamos en el Capítulo 3, empeora su situación ante la posibilidad de tomar horas en un Acto Público (ver Anexo 1, Ejemplo 2), lo que a Adrián le hace sentir que, a pesar de su larga formación en la universidad, está "arrodillado" frente a sus colegas. Veamos algunos ejemplos de las observaciones realizadas:

> Acreditan para Ciencias Sociales. Nos acercamos con una docente conocida a acreditarnos. Hay unos 15 profesores aproximadamente para este área. Nos ponemos a hablar del atraso de los listados, que no entran los cursos, me cuenta que está haciendo una maestría, me dice que está contenta con eso (Junta B, 4.12.2015.).

> Le pregunto a un docente que conozco de la facultad si está haciendo cursos del [IFDCE]; me dice que sí, "cursos, tecnicatura, postítulo". Le digo, "bueno, cuando te den los puntos vas a tener mucho". Me hace un gesto con la mano (como de resignación), y me dice "en algún momento". (Junta B, 7.3.2015)

Sin embargo, aun conociendo las reglas del juego, y a pesar de la existencia de la carrera por el puntaje, algunos docentes manifiestan que prefieren formarse en lo que les interesa, independientemente del puntaje que otorgue la propuesta:

> Un docente joven [con 5 años de antigüedad] me habla de los postítulos de los sindicatos, que son una chantada, te dan puntos. Que el doctorado no te da nada. Que él prefiere hacer la maestría que le gusta más, que le sirve más, es más esfuerzo pero le gusta más, le deja más, según me cuenta. (Curso IFDCE, Intensivo B, Julio, 2015)

Aquí también se pone en juego, como mencionábamos en el primer aparado sobre la valoración de la oferta de FDC de la CABA, la "seriedad" de las propuestas, y cómo esa necesidad por el puntaje expone a los docentes a la obligación de capacitarse, aún en propuestas que no implican una instancia de formación significativa para ellos, pero que los posiciona en mejores condiciones para poder competir con sus colegas; situación que los profesores principiantes viven muy de cerca por su necesidad de puntaje apremiante ante la falta de antigüedad que poseen:

> Creo que hay muchos docentes que atienden a esos cursos. Pero no sé si después hay un impacto de eso que aprenden en las clases que dan. Me parece a mí que también hay algo, una especulación bastante siniestra detrás, que es hacer los cursos para obtener puntaje. Mucha gente hace eso, entrega los trabajos, se desentiende, y lo único que espera es que después le suban el puntaje. Cosa que pasa. Y son las personas que obtienen la mayor cantidad de clases. Pero eso no habla de la calidad docente de la persona en particular (Entrevista Fabián, 32, U, G, E, 5 años).

El debate entre la "cantidad" (de puntaje) y la "calidad" (de la formación) que presenta Fabián, también se expresa en la categoría que utiliza Adrián y otros docentes al referirse a la FDC como "cursitos". Justamente en el contexto de esta lógica de la acumulación de puntaje, algunos docentes comentan sobre el "mercado de cursos" actual, que heredero de las políticas neoliberales de los ´90 con el predominio del formato de "cursos aislados" (Pogré, 2004), persiste ante la necesidad de conseguir este puntaje, con propuestas fragmentadas, el credencialismo, y el "acopio de puntaje" (Perazza, 2014). Este mercado tiene a los profesores principiantes dentro de sus principales objetivos, ya que al estar iniciándose en la profesión no poseen antecedentes acumulados como ocurre con los profesores experimentados:

> Hay unos [cursos] que son una porquería, que se compran, pero eso no es capacitación. Viste que están los que te venden […] Hay cursos que viene un tipo, hace su negocio, y te vende cursos. Te vende un paquete de diez cursos que en realidad vos no los hacés, o son una pavada. Y te da puntaje. Supuestamente te acreditaría puntaje, porque debe tener algún arreglo con alguien, o no sé. Esto me pasó en Provincia [de Buenos Aires] igual […] me lo dijo una chica de un curso, "che, mirá que hay un tipo que vende cursos, si buscás puntajes". Es una transfugueada, la verdad. Pero bueno, sé que el tipo te hace ir a hacer una prueba, te daba certificación, y eso supuestamente te sirve ya para puntaje. No lo hice igual (Entrevista María, 22, U, G, E y P, 7 meses).

La posible compra de puntos mencionada por la entrevistada se constituye en una "táctica", como parte de un "repertorio de prácticas" (De Certeau, 1996), que es utilizada por algunos profesores para acceder al puesto de trabajo.

> En las observaciones participantes en los cursos de FDC, los profesores también comentan este tipo de situaciones que se dan con la "compra" de puntaje por parte de algunos docentes que quieren acceder o ascender en el escalafón dentro de la escuela de gestión estatal. En algunos casos estas situaciones involucran a ciertos sindicatos docentes que ofrecen cursos de dudosa "calidad" aunque otorgan puntajes altos. (Curso Universidad, septiembre y octubre, 2016).

Las condiciones del mercado laboral docente en el sistema Estatal se hacen así presentes en una faceta que refleja su especificidad: promueve la competencia entre los trabajadores docentes aunque en un marco regulado (el puntaje), tal como analizamos en el Capítulo 3 (apartado 3.3.2). En este sentido, la capacidad del profesor no se ve reflejada directamente en su experiencia o en sus conocimientos sino a través de un puntaje, que lo sitúa en un ranking y lo ubica así en una posición precisa, contrastable, frente a los demás. La competencia establecida en estos términos, más alejada de la lógica de las profesiones liberales, y más cercana a la de un trabajo burocratizado, explica este fenómeno de la

compra y venta de puntos, puesto que es finalmente un puntaje el que define luego la suerte de quien lo posee.

> Le pregunta a la profesora si va a haber una segunda parte del curso, comentan que "estaría bueno", porque se armó un lindo grupo. La profesora platea que el Gobierno de la Ciudad no le acepta los cursos [al sindicato] con continuación. Cuenta que ya lo presentó, y que no se lo aceptan como continuidad. Pregunto por qué no se los aceptan. Una docente me responde que es una forma de que la gente no participe [del sindicato], de la misma forma que no les aceptan los delegados. Otro docente comenta que al mismo tiempo hay un montón de gremios que tiene cursos pagos y que viven de eso. La profesora del curso pregunta si los cursos pagos dan puntaje, le contestan que sí y que en algunos casos más puntaje inclusive que los cursos de [IFDCE], "entregados discrecionalmente" dice este docente. Otra docente comenta que "hay gente que asciende pagando cursos", que algunos deben serios y muchísimos no lo son. Plantea que si vos haces cursos pagos, ascendes rápido […] Una docente comenta que le sorprende que a cierta gente no le de vergüenza aceptar que hace ciertos cursos, o decirlo pero criticarlos al menos, que ella tiene compañeras que se jactan de que no tiene que estudiar para cargos de ascenso (Curso sindicato C, septiembre y octubre, 2015).

Del mismo modo, como se desprende del fragmento anterior, los sindicatos que desean presentar propuestas para sus afiliados o abiertas al público, en donde realizamos las observaciones participantes, dependen también de la carrera por el puntaje, al igual que las propuestas relevadas en la universidad, ya que necesitan del reconocimiento estatal para que los docentes asistan a sus propuestas de FDC:

> Comienza una conversación sobre los certificados y cómo se validan en la Junta de Clasificación Docente, comentan los profesores que en los cursos del [sindicato] siempre tardan los certificados, que en la CABA "les cuesta sacar los puntos", y que entreguen los certificados (Curso sindicato A, septiembre-diciembre, 2015).

> Me dice el profesor del curso que va a tener puntaje en CABA. Le pregunto por este tema, no sabe bien pero dice que lo están tramitando (Curso Universidad, septiembre y octubre, 2016).

Como último punto del apartado, abordaremos ahora dentro de las razones para formarse, aquellas respuestas referidas a un conjunto de conocimientos que los profesores entrevistados manifiestan no poseer o en los cuales desean profundizar, ya que son contenidos que manifiestan no haber recibido durante su formación inicial. Se mencionan así distinto tipo de conocimientos siendo los más recurrentes los disciplinares, las herramientas para dar clases, el "manejo de grupos", y las "TIC".

Un primer grupo considera que necesitan adquirir conocimientos disciplinares para revertir ciertas falencias de la FDI. A veces se trata de profundizar un tema que es particularmente interesante para el docente, y otras veces se trata de ampliar la mirada que les dio la FDI, como puede observarse en estos ejemplos:

> Lo que me gustaría capacitarme, primero, me gustaría seguir profundizando en esto que yo trabajo, que es Historia de Grecia. Por ejemplo un gran bache que yo tengo es estudiar Griego en serio. Yo tengo dos niveles, es muy poco. Pero me gustaría poder seguir ahí (Entrevista Lara, 35, I, G, E, 3 años).

> Yo no elijo los cursos de acuerdo al puntaje que dan ni nada de eso […] Pero sí que esté relacionado con lo que yo me dedico. Con Historia, con las Ciencias Sociales. Y me ayuda mucho eso (Entrevista Caetano, 35, I, G, P, 6 meses).

> Si hago cursos de Historia es para seguir formándome, para ver qué otra visión de las cosas [existe]. Y los cursos que me interesaría hacer son los temas que me parece que me falta por ahí más formación […] Mucha historia fáctica para mí, que es lo que me falta (Entrevista María, 22, U, G, E y P, 7 meses).

En un segundo grupo encontramos a quienes consideran que carecen de "herramientas" para dar clases, por lo que manifiestan necesitar conocimientos ligados a la Pedagogía y la Didáctica. Aquí observamos que la palabra "herramientas" engloba todo aquello que los entrevistados relacionan con la práctica áulica. Este razonamiento es recurrente entre los profesores que se formaron en la universidad, por lo que consideran que la FDC puede paliar las falencias en la FDI que, como también muestran otras investigaciones (Vezub, 2010), consideran deficitaria para su inserción en el aula. Como estos profesores consideran que su formación disciplinar es muy buena, eligen las propuestas dentro de la oferta de FDC relacionada con problemáticas del aula, situación que confirman investigaciones que trabajan con profesores principiantes (Menghini, 2015).

> **E:-¿Y en qué te parece a vos que tendrías que capacitarte más en este momento?**
> S:- Básicamente en lo que tenga que ver con prácticas docentes, o sea con la practica en el aula, con todo lo que tenga que ver con el funcionamiento mío en el aula […] Un motivo [para capacitarse] es tratar de compensar la falta de formación Didáctica, Pedagógica que tuve en la facultad. Ese es uno de los motivos… o sea, generar una mayor capacitación […] el postítulo que estoy haciendo ahora digamos… me resulta muy interesante porque estoy viendo temas que… didácticos, pedagógicos que la verdad no los había trabajado nunca (Entrevista Sofía, 38, U, G, P, 2 años y medio).

Igualmente, para aquellos que se formaron en un ISFD, también aparece la preocupación por la formación en los contenidos didácticos, aunque aquí se encuentra relacionada con la idea

de profundizar la FDI recibida, y no como un elemento compensatorio tal como señalan los profesores recibidos en la universidad:

> Yo creo que necesito una capacitación en cuanto a la didáctica de la Geografía. Si bien yo terminé mi residencia y la terminé muy bien, me gustaría formarme un poco más en Didáctica de la Geografía. Me parece que es interesante buscar estrategias para que las clases de Geografía sean exitosas y que los chicos aprendan. Básicamente eso. (Entrevista Demián, 25, I, E, P, 4 años y 3 meses)

En los cursos de FDC donde realizamos las observaciones participantes, también aparece esta temática, sobre todo para quienes no tuvieron una formación inicial específica para el ejercicio de la profesión:

> Uno los profesores de escuela técnica me dice "yo me pulí acá, en los cursos del [IFDCE], antes no sabes lo que era". Comenta que antes en la escuela técnica se daba clases mucho en taller, que venía el profesor y estabas todo el día haciendo cosas manuales. Ahora resalta el cambio. (Curso IFDCE, Intensivo, Febrero 2015)

Otro tipo de herramientas son las relacionadas con lo que los profesores denominan el "manejo o dinámica de grupos", y se asocian con las situaciones que se manejan en las aulas "reales", para lo que los profesores dicen que les falta preparación, y otras investigaciones señalan como una de las dificultades a las que se enfrentan los profesores al insertarse laboralmente (Serra, Krichesky y Merodo, 2009).

> Me parece que eso también me gustaría formarme un poco. El tema de lidiar con grupos, y manejar esto, psicología más grupal, estaría bueno […] y cómo funcionan las dinámicas grupales. (Entrevista Adrián, 34, U, G, E y P, 4 años).

> Me parece que [me formaría] en cuestiones más pedagógicas sí, algo más de dinámica de grupos. A veces pienso que si bien tengo buenos cursos [en las escuelas en las que trabaja], pero no sé, ahora tengo un 2º año que me cuesta bastante que ellos se pongan en situación de… Que se pongan en tarea. Es un curso que entre ellos hay mucho conflictos. La convivencia entre ellos es muy difícil. Entonces yo a veces siento que trabajo sobre el caos. Y hay cosas que quizás no las puedo… Las veo pero no puedo tratar de ver cómo ayudar al grupo en eso. (Entrevista Catalina, 27, U, E, P, 4 años)

Este tópico se encuentra más presente entre los profesores que trabajan en contextos complejos, con poblaciones desfavorecidas y donde se dan situaciones más difíciles de manejar, por lo que consideran que necesitan capacitarse:

> Lo que falta es más… Formas de tratar a los chicos. Son chicos con muchas dificultades, que vienen de fracasos escolares. Entonces generalmente, aunque en la práctica… Hay como, no sé, como… se intenta decir "lo hacemos para contener", nosotros contenemos. Pero también hay maltrato en eso. A la hora de comprender a los pibes. Me parece que

> hace falta más capacitación en cómo contener a los chicos de otra manera que no sea a través de una sanción o que sea expulsivo del aula. (Entrevista Gabriel, 34, I, G, P, 2 años).

Dentro de lo que los profesores denominan "manejo de grupos", podríamos mencionar temáticas que se consideran novedosas, propias de las aulas actuales, por lo no fueron abordadas por la FDI, tomando la FDC un rol distinto al "remedial" que veníamos observando en los testimonios anteriores:

> Te diría que también referido a lo que es manejos de grupo, manejo de adicciones, manejo de "bullying", esas cosas que son nuevas, que ningún profesor tuvo en su formación. Algo, no sé en los que están saliendo ahora, que son como que no sabés qué hacer. Y vas a la psicopedagoga, y bueno, lo vamos a charlar en la hora de tutoría, Y bueno, pero sí, pero no sé. Como que hacemos agua todos en eso (Entrevista Paula, 24, I, G, P, 4 años)

Dentro de estas complejidades del aula de hoy, el "manejo de grupos" se asocia para algunos profesores con las características cambiantes que poseen los alumnos en relación con la FDI recibida, y es allí donde consideran que deben continuar formándose:

> A nosotros nos enseñan a trabajar con grupos más o menos pre establecidos. Chicos con determinadas características. Y en mi corta experiencia me doy cuenta que es muy difícil que un trabajo haya salido bien un año, salga bien el otro. Entonces, alguna capacitación más de comprensión de grupo para poder manejar esa variable, podría estar bien. (Entrevista Franco, 26, U, G, E y P, 3 años y 2 meses).

Finalmente, aparece recurrentemente la necesidad de adquirir herramientas sobre el manejo de las nuevas tecnologías[73] o las "TIC"[74] en palabras de los profesores. Inmersos en la "cultura digital", las aulas del siglo XXI se encuentran atravesadas por este contexto, con un uso creciente de nuevos dispositivos por parte de los adolescentes, tanto en el espacio del aula como en su vida personal. Aparecen en el espacio áulico nuevos formatos y lenguajes en el contexto actual de una "sociabilidad conectada", mediada por una "nueva socialidad online", lo que supone una revolución en la vida de los sujetos contemporáneos (Dussel, 2016). Investigaciones recientes señalan que la incorporación de las tecnologías cambió la "experiencia de la socialidad"

[73] En la presente tesis nos distanciamos del concepto de "nuevas tecnologías", ya que consideramos que el "valor pedagógico" de las propuestas no radican en lo novedoso de las tecnologías incorporadas, sino en el grado de apropiación y construcción del conocimiento que incentivan, propios de la cultura digital (Litwin, 2005). En el mismo sentido, creemos que lo determinante no es qué tan nueva es la tecnología implementada en la escuela, sino que los "viejos" medios digitales se redefinen a la luz de la incorporación de los "nuevos", a modo de "transición" (Dussel, 2012).

[74] Si bien TIC es la categoría nativa utilizada por los docentes en las entrevistas, deseamos aclarar que responde a una perspectiva más tecnocrática, por lo que en esta investigación acordamos con Inés Dussel (2012) en el uso de la categoría de "nuevos medios digitales", ya que esta última permite una denominación más amplia y refiere a medios de comunicación que se basan en un soporte digital (como computadoras, celulares, entre otros).

de los sujetos (Van Dijck, 2016), pero los docentes observan que este fenómeno generó "desencuentro entre generaciones", problema clásico en el campo educativo, pero que se reedita a la luz de la era digital y que requiere hoy una nueva problematización (Southwell, 2012). La escuela aparece así distanciándose de los alumnos y con dificultades para atraer a estos "nuevos sujetos" (Lion, 2009). Así, algunos profesores buscan en la FDC herramientas que les permitan afrontar esta brecha generacional, así como un contexto de hiperconectividad, de inmediatez, de convergencia digital y pantallas múltiples que expanden el espacio del aula, desdibujando su especificidad e irrumpiendo en espacios de la vida privada de los sujetos alumnos y docentes (Maggio, 2012). Veamos ejemplos de estas situaciones que los profesores entrevistados observan en sus aulas:

> Otra cosa que tendría que mejorar muchísimo, es esto que te digo de tener por ahí mayor capacitación en los TIC. Porque me parece a mí que me sería mucho más útil de lo que yo creo, trabajar con esas herramientas (Entrevista Fabián, 32, U, G, E, 5 años).

> **E:- Yo te preguntaba cómo te imaginás en 10 años, tus clases, ¿cómo las imaginás en 10 años?**
> C:- Mucho TIC. Mucho TIC (risas), y ojalá esas escuelas puedan tener esa estructura para nosotros. Porque yo, ahora la que yo tengo, ahora pusieron un Leed en cada piso. Pero no podíamos utilizar el cañón porque no andaba. [En otra de las escuelas donde trabajo] tenés una pizarra electrónica con un cañón allá arriba, Internet conectado, lo que vos quieras lo buscás, el lápiz óptico escribiendo. Eso es genial, das vuelta la hora, es una cosa de locos eso. Ojalá podamos llegar a eso en algún momento (Entrevista Caetano, 35, I, G, P, 6 meses).

> Hasta cierto punto, se termina dificultando si no lográs adecuar o utilizar los recursos tecnológicos para tu beneficio. Hacen cosas muy buenas con la tecnología cuando les das trabajos. Más allá del "Prezi", te enseñan ellos mismos programas y cosas que se lanzan a hacerlo, y eso está buenísimos. Pero también a veces hablarles, y pretender que te escuchen durante veinte minutos ya se torna super complicado, porque tienen la mente en veinticinco lados. Y no pueden poner un culo en la silla (Entrevista Adrián, 34, U, G, E y P, 4 años).

> Esta generación que encima también es una generación de lo inmediato, de lo todo ya. Voy a Internet y me lo resuelve. Me parece que va por ese lado. Entender que son adolescentes que están mediados por Internet, las "redes sociales", se comunican de forma diferente, tienen códigos completamente diferentes (Entrevista Catalina, 27, U, E, P, 4 años).

Investigaciones en el ámbito nacional que indagan sobre las percepciones de los profesores y directivos de escuelas secundarias acerca de la formación recibida, muestran precisamente que las TIC aparecen como un conocimiento necesario para relacionarse con los adolescentes, portadores de este saber específico (Terigi, 2011). Frente a estos cambios que experimentan las aulas y los jóvenes que asisten a la escuela actual se juzga a la FDI como

insuficiente y anticuada para este nuevo contexto (Dussel, 2015), y se coloca a la FDC como la solución para estas falencias ante los requerimientos de la escuela del siglo XXI. Por el contrario, en nuestra investigación consideramos que la formación continua requiere ser pensada de manera más integral como parte del proyecto formativo de los profesores y debe ser imaginada dentro de sus posibilidades y limitaciones (Birgin, 2012).

> Lo que necesitaríamos los docentes en general, hacer algún curso, alguna capacitación, tiene que ver con las tecnologías me parece. Que ahora se están introduciendo tanto, y sin embargo... Muchos la usamos, pero la uso desde lo que sé yo de la vida. Y creo que una capacitación justamente que tienda a lo pedagógico vendría mucho mejor. (Entrevista Ian, 23, I, E, P, 6 meses). (Entrevista Ian, 23, I, E, P, 6 meses).

> Porque los chicos están todo el tiempo. Entonces ya que están todo el tiempo con celular, o con la tablet o con la compu, bueno, tratar de que se pueda utilizar para lo que es el estudio. (Entrevista Gimena, 23, I, E, E y P, 4 meses)

Los profesores aquí no solo mencionan estas nuevas situaciones que se dan en el aula ante la irrupción de las tecnologías, sino que lo que buscan es una formación que les permita hacer un uso consciente y al servicio de la materia que dictan, una "incorporación genuina" en términos de Maggio (2012), con convicción, que reconozca el valor de las tecnologías y los "nuevos entornos tecnológicos" en los campos disciplinares y en la construcción del conocimiento. Es decir, una incorporación que modifique la dinámica de la clase como tal. Así lo expresa Ariana:

> Los chicos, vos si dictás toda una clase expositiva, te la pasás hablando toda una hora, los chicos se te duermen. Por más interesante que sea lo que digas, o la forma en que lo cuentes, tenés que saber manejar otras cosas. Y no es solamente tener una pantalla y pasar una película. Eso no es usar las nuevas tecnologías. Eso también me parece importante capacitarse, muchísimo. (Entrevista Ariana, 24, I, G, P, 3 años y medio)

Uno de los cursos de FDC donde realizamos las observaciones era específicamente sobre nuevas tecnologías. Allí, en la presentación de los docentes al inicio del mismo se veía claramente este elemento que mencionan Ariana e Ian, docentes que buscan en la oferta de FDC "herramientas" para la implementación de las nuevas tecnologías en el aula, tecnologías que le son ajenas en muchos casos: "Una de las docentes al presentarse dice que es una 'usuaria muy primitiva' de las tecnologías. Comenta que viene a buscar 'herramientas'". (Curso IFDCE, Intensivo B, Julio, 2015).

También en relación con las nuevas tecnologías aparece esta idea recurrente en los docentes de que la FDC debe servir para trabajar en las aulas "reales". En este sentido,

encontramos testimonios de profesores que trabajan en contextos de vulnerabilidad, donde el uso e implementación de las tecnologías se encuentra con obstáculos mayores que atraviesan esas aulas:

> Y también lo que me pasa a mí es que a medida que los adolescentes van creciendo, se hace muy difícil también enganchar por dónde trabajar. Entonces yo creo que muchas veces en las capacitaciones, o en los cursos, se intenta hacer eso. Pero siempre se intenta con una escuela modelo que es inexistente en muchos casos. Cuando vos propones en la incorporación de las TIC por ejemplo, que yo estoy super de acuerdo y me encanta, y no tenemos Internet, es imposible. O la incorporación de las TIC en una escuela donde el sistema de Conectar Igualdad ya no se da más… Y, yo laburo adentro de una villa, los pibes no van a traer su netbook para trabajar, o su notebook para trabajar. Entonces a nosotros nos pasa eso, nos pasa que muchas veces lamentablemente trabajamos con lo que tenemos […] Entonces hay que arreglarse con lo que uno tiene. Yo no le pondría al curso "arreglarse con lo que uno tiene", pero me gustaría trabajar más con eso. Porque uno hace agua, muchas veces uno hace agua. (Entrevista Nahuel, 24, I, E, E y P, 2 años y medio).

Nuevamente, como pudimos reconocer en los testimonios, en la mayoría de los casos la FDC es vista desde una perspectiva remedial, que subsana los errores, omisiones o falencias de la FDI. Del mismo modo, se observa que el dispositivo de formación más mencionado por los profesores es el curso (tanto en su formato presencial como virtual).

5.2.2. Experiencias en los cursos de formación docente continua. Formarse en el encuentro con otros.

La literatura específica (Davini, 1996) define a la socialización profesional como una etapa en el proceso de formación de los docentes, posterior a la trayectoria escolar y del período de la formación inicial, donde los profesores aprenden de sus colegas al ingresar al ejercicio profesional en la escuela, elemento que trabajaremos detenidamente en el Capítulo 6. Investigaciones locales que trabajan sobre esta temática (Tiramonti, 2008b) muestra que esta etapa es significativa para el desarrollo profesional del docente. Es decir, la preparación del docente no finaliza en el profesorado, sino que éste es solo el comienzo de la trayectoria formativa, una etapa de un camino más largo y de recorrido permanente.

Así como algunos autores señalan que las primeras inserciones laborales son centrales en este proceso de aprendizaje del oficio (Davini, 1996), sostenemos aquí, a modo de hipótesis, que los espacios de FDC, y en menor medida los Actos Públicos, se conforman como parte de este

proceso de socialización, y por ende, del proceso formativo de los profesores principiantes y de los futuros docentes, puesto que estas instancias son transitadas por jóvenes que en muchos cosos aún no se han graduado del profesorado o que se graduaron pero no han ingresado a las escuelas a trabajar.

Como adelantamos en el Capítulo 1 (apartado 1.3.), entendemos aquí que la subjetividad es construida socialmente y no únicamente de manera individual (Cabrera, 2014), por lo que nuestro objetivo es observar cómo los profesores principiantes construyen su propia subjetividad junto a sus colegas en los cursos de FDC a través de los discursos circulantes y las prácticas que se desarrollan allí. Pretendemos entonces indagar acerca de cómo los profesores principiantes transitan por estos espacios de socialización profesional.

En el trabajo de campo en los cursos de FDC, observamos siempre a los docentes interactuar en grupo, elemento central para el estudio de la subjetividad. Al decir de Cabrera (2014) "lo que observamos son acciones, comportamientos, 'haceres' […] conductas de la gente [junto a lo que] los sujetos expresan (dicen)" (p. 197). Al mismo tiempo, coincidimos con Bourdieu (2007) en que la "maestría práctica" se transmite en el quehacer cotidiano de los sujetos, por lo que para el caso de los docentes, es central observar y analizar qué sucede en los espacios donde consideramos se produce y reproduce una parte significativa de esa socialización profesional.

En este sentido, tanto en las entrevistas como en las observaciones participantes realizadas, observamos que los cursos de FDC son vividos por los principiantes como espacios de encuentro, donde pueden compartir con sus colegas la incertidumbre de la llegada al aula siendo allí donde radica muchas veces el valor formativo de la propuesta elegida:

> Porque yo la verdad no tengo mucha, mucha formación… estoy tratando de adquirirla y tampoco tengo mucha experiencia, y la verdad lo que resulta muy, muy rico [en los cursos] es la experiencia de los otros que comparten sus secuencias didácticas, como trabajan (Entrevista Sofía, 38, U, G, P, 2 años y medio).

Aclaremos que nuestro objetivo en las observaciones realizadas no fue adentrarnos en los temas que se brindaron en los cursos, sino precisamente observar cómo los cursos de FDC se constituyen en un espacio para los principiantes donde se relacionan con sus colegas, un espacio

de encuentro, donde se genera un clima de trabajo que permite acompañar la instancia de formación de una forma diferente:

> Pienso en los chistes y comentarios que se hacen sobre que es un curso [en el Sindicato C], no es la primera vez que lo resalta, es distinto del curso en el sindicato a diferencia de lo que veo en otros. Venía pensando que este es un espacio distinto para los profesores, ¿por qué vendrán? La pasan bien, es un curso más relajada también, y más práctico (Curso sindicato C, septiembre y octubre, 2015).

> Durante toda la clase observé un buen clima de trabajo, los profesores acotan, hacen chistes, se ríen juntos. Se nota un clima distendido mientras trabajan en las consignas que dio la docente del curso. Pienso qué importante es esto para un profesor principiante que se inicia, formarse en este clima de trabajo, junto a sus colegas más experimentados (Curso IFDCE, Intensivo, Febrero 2015).

En este sentido, consideramos que los espacios de formación continua son también espacios de socialización para todos los docentes. En especial, como nos cuenta Sofía, los principiantes tienen allí la posibilidad de intercambiar con los colegas de mayor experiencia, tanto sobre las prácticas áulicas y el conocimiento que poseen estos últimos, como sobre información no transmitida formalmente pero que resulta muy valiosa para su futura inserción laboral (en relación con condiciones laborales, normativa, regulaciones, funcionamiento de las instituciones, etc.).

Un hallazgo de las observaciones realizadas es el de los pequeños momentos que se generan durante la cursada, fundamentalmente el "recreo" o receso que suele haber en los cursos presenciales, que se constituyen en espacios de transmisión de información significativa para los principiantes. Observemos un ejemplo:

> (19:30 hs., intervalo) Circula el mate, los más jóvenes hablan de una escuela que llaman "tercermundista" en la que trabaja una de las docentes [22 años aproximadamente], comentan también sobre un colegio de la Provincia de Buenos Aires. Otras dos docentes charlan (a lo lejos) sobre las inscripciones a Juntas, una se presentó en el curso como "aspirante" [porque aún no ejerce] y la otra [50 años aproximadamente] que contó que trabaja en varias escuelas hace varios años ya. Esta última le comenta cuáles son los pasos a seguir para inscribirse en las Juntas de Clasificación de Media [no llego a escuchar con claridad, pero gesticula y le anota en un papel algunos datos que le explica sobre este tema]. (Curso IFDCE, Intensivo, Febrero 2015).

Aquí observamos cómo una docente con más experiencia se constituye en agente socializador, que porta información importante para los principiantes. En este sentido, retomando el trabajo etnográfico de Wacquant (2006) mencionado en el Capítulo 1 (apartado 1.3), podemos

pensar que ciertos elementos de la docencia se repiten en la profesión del boxeador, que es obra de la razón práctica colectiva e individual, ya que aunque el deporte es individual el aprendizaje es colectivo. Lo que nos interesa a los fines de nuestra investigación es la idea presentada por el autor según la cual para los aprendices/novatos de boxeadores el gimnasio es un lugar de "sociabilidad protegida", que les permite aislarse de los problemas externos. La iniciación de los aprendizajes es por imitación, mirando lo que hacen otros, donde el entrenador y el entorno del boxeador en el gimnasio es una "fuente de socialización" más que la "pedagogía de la instrucción". La "pedagogía pugilística" respeta las reglas ancestrales para enseñar el oficio, sin criticarlas, como una "máquina pedagógica autorregulada" (Waqcuant, 2006: 107).

¿Podríamos pensar entonces en la existencia de un "habitus docente" de la manera que Waqcuant piensa el "habitus pugilístico"? Aquí nos preguntarnos al momento de realizar las observaciones participantes cómo son los espacios por los que transitan los principiantes. De esas observaciones concluimos que los cursos de formación podrían entenderse como espacios de "sociabilidad protegida" para estos profesores al permitirles interactuar con sus colegas en un ámbito contenido. Si bien la idea de la imitación es propia del aprendizaje del deporte, para el caso de las estrategias de inserción y las elecciones en torno a la trayectoria de formación, podríamos pensar cómo los principiantes replican estrategias que los más experimentados les facilitan a través de la información que les brindan sobre las "reglas del juego" propias de la actividad docente.

En estos espacios de formación, el principiante se acerca y comienza a conocer las reglas del juego y el "sentido práctico" de sus colegas más experimentados, es decir el "sentido del juego socialmente construido" (Bourdieu y Wacquant, 1995, p. 83). Ese "sentido práctico" que orienta 'opciones' dentro de mundos, garantizando que las prácticas sean "sensatas". Como adelantamos en el Capítulo 1, Bourdieu utiliza este concepto en lugar de "costumbre", para reforzar la idea de la "maestría práctica", como "estado práctico", que no accede al nivel del discurso, pero que no implica por ello que el habitus se adquiera por ensayo-error de forma mecánica. La internalización de las reglas del juego le da al profesor principiante sentido a sus acciones en términos razonables, permitiéndole "anticipaciones prácticas" a medida que adquiere "experiencia", siempre dentro de los límites conocidos (Bourdieu, 2007).

En tanto el habitus es una "subjetividad socializada" (Bourdieu y Wacquant, 1995, p. 87), tomamos esta noción para nuestra investigación porque justamente "recuerda al mismo tiempo que esa capacidad de elaborar la realidad social, a su vez socialmente elaborada, no es la de un sujeto trascendente, sino la de un cuerpo socializado, que invierte en la práctica de los principios organizadores socialmente elaborados y adquiridos en el decurso de una experiencia social situada y fechada" (Bourdieu, 1997, p. 9). Nos permite entonces, desde una perspectiva histórico-cultural, pensar la construcción de la subjetividad de los docentes principiantes y de los más experimentados, desde el aprendizaje mutuo y las experiencias compartidas en los espacios de socialización profesional, tanto en los cursos de FDC como en la escuela donde se insertan.

Para el caso del campo profesional docente, entendemos que el profesor más antiguo comprende las reglas del juego, puede realizar las "anticipaciones prácticas" necesarias, ha incorporado elementos que le permiten elegir dentro del panorama de lo "razonable". El "nuevo", no sólo no conoce bien las reglas del juego, sino que algunos elementos le resultan extraños aún, por lo que estos espacios de socialización son fundamentales, tanto en la construcción de su subjetividad como en la adquisición del 'habitus docente':

> Durante el intervalo del curso, en la fila para el baño de mujeres, una docente le pregunta a otras dos compañeras jóvenes [20 años aproximadamente] si saben cómo va a ser la evaluación del curso [la instancia final de examen que poseen todos los cursos de esa institución]. Ambas le dicen que no saben, que no tienen sentido un examen en un curso como este. Una de ellas le dice: "yo es el primer curso que hago, así que no tengo idea". La docente que preguntó le dice que siempre en esa institución los cursos tienen evaluación, "acá necesitan el papelito" [refiriéndose a la acreditación oficial que poseen los cursos]. Una de las jóvenes le dice, "sí, que me pongan que asistí". La docente insiste, y le explica que siempre tiene que haber algún tipo de evaluación formal. Ambas hacen un gesto con el rostro [como de sorpresa] (Curso IFDCE, Intensivo, Febrero 2015).

Entendemos entonces a partir de los datos recolectados durante el trabajo de campo, tanto en las entrevistas como en las observaciones de los cursos de FDC, que para los profesores principiantes cursar en un espacio de formación con colegas de mayor experiencia implica una instancia importante de la socialización profesional (Davini, 1996), que se enriquecerá aun más al insertarse en las escuelas en las que trabajen, como analizaremos en el Capítulo 6. En todos los cursos observamos y de las entrevistas se infiere que en estos espacios de formación, además de funcionar a modo de una instancia de preparación formalmente reconocidos por el sistema de regulación de ingreso a la docencia (a través del puntaje otorgado), se trasforman en espacios de

encuentros, donde se aprende junto a otros, de otros, con otros. En términos de Larrosa (2003), el profesor que se inicia vive la experiencia de formarse junto a otros, habitando ese espacio de otra manera, pasar por los cursos de FDC transforma a los profesores, en tanto que para el autor, el sujeto de la formación es el sujeto de la experiencia. Es esa experiencia de transitar junto a otros lo que transforma el espacio del curso en un lugar que principiantes y experimentados habitan juntos y donde aprenden mutuamente.

5.2.3. La formación institucionalizada: las Jornadas de reflexión en la escuela

Los docentes deben asistir con carácter obligatorio a espacios de formación en servicio, como las denominadas Jornadas Institucionales, pautadas en el calendario escolar. Estos son espacios de reflexión propuestos por el Ministerio de Educación de la Ciudad que en general están abocados a temas específicos delimitados por el propio Ministerio, como es el caso de las "Jornadas para la construcción y evaluación de la Nueva Escuela Secundaria" durante los años 2013 a 2015 (como analizamos en el Capítulo 3, apartado 3.2.1).

Según los docentes entrevistados, si bien algunos manifiestan que son espacios "positivos" de encuentro con sus colegas, la mayoría considera que no son aprovechados dentro del ámbito institucional:

> Tenés solamente Jornadas, pero prácticamente no sirven para nada. Las jornadas terminan siendo hacer catarsis de las cuestiones de la práctica. En realidad las jornadas de capacitación tendrían que venir especialistas. Se tendría que trabajar de otra manera, no que estés hablando por hablar. Por lo menos te digo las que viví en la escuela del Estado. Fui a dos o tres, no me acuerdo. Y la del privado tampoco es que me sirvió tanto, pero bueno (Entrevista María, 22, U, G, E y P, 7 meses).

En esta misma línea, es recurrente que los docentes consideren las Jornadas Institucionales como "una pérdida de tiempo", por la "desorganización" que se plantea desde las autoridades del colegio y por la falta de compromiso de los docentes asistentes:

> La otra vez tuve una Jornada en la escuela, que la verdad que sentí que fue como una pérdida de tiempo. Porque nada estaba, como que faltaba concentración por parte de los docentes […] la verdad que me pareció muy desorganizada. Había pocos profes […] trabajábamos tres, y el resto se ponía a charlar, a tomar café, te llamaba el tesorero de la escuela para pagarte, para hacerte firmar el recibo de sueldo, la directora entraba y salía porque justo vino el padre de pirulo […] Entonces como que esa jornada yo la sentí como

> que no fue nada productiva, y que fue más una formalidad (Entrevista Catalina, 27, U, E, P, 4 años).

De este modo, las Jornadas pierden su carácter formador y la oportunidad de encuentro con los colegas, y se transforman en un requisito burocrático con el que cumplir por su carácter obligatorio, sumado al hecho de que, como cuenta Catalina, la institución las utiliza para resolver cuestiones cotidianas de la escuela:

> Para mí tienen que tener como una idea más de formación [las Jornadas Institucionales de la escuela]. No sé si de formación, pero de repensar las prácticas digamos, como bueno, decir "paremos la pelota, a ver, en esto la escuela no está funcionando bien, ¿qué podemos hacer?" […] Me parece que tiene que ser como un espacio de autocrítica, de revisión, de ver en qué cuestiones se puede mejorar. O qué innovaciones tienen los docentes, los directivos. Como también un espacio más de inventiva (Entrevista Catalina, 27, U, E, P, 4 años).

El valor formativo que los docentes esperan de estos espacios, se diluye entre lo que mencionan como la "falta de compromiso" de los colegas y la falta de organización y/o previsión del espacio por parte de las autoridades del colegio:

> **E:- ¿Y en las otras escuelas hay alguna instancia propia de la institución?**
> F:- Están las Jornadas Institucionales, pero la verdad que para mí no funcionan como Jornada de formación.
> **E:- ¿Cómo funcionan?**
> F:- Incluso más chanta que lo que decía antes de la facultad, o del curso este que decía. Qué se yo. Y también entiendo, eh. Son profes que llegan todos re cansados, llegan siempre un poquito más tarde y están viendo la hora para irse. Y también están planteados, en los casos que yo estuve, de la Dirección que tiran un texto por la cabeza en algún momento, hay que leerlo, después se forman debates que no llegan a ningún lado. Esas experiencias pocas veces fueron enriquecedoras (Entrevista Franco, 26, U, G, E y P, 3 años y 2 meses).

Sin embargo, las Jornadas Institucionales son instancias consideradas útiles para la formación docente cada vez que se reconocen como espacios de encuentro con los colegas, y allí reside la valoración positiva y el valor formativo para la práctica áulica que se le asignan, asociado al rol que asumen los directivos durante las mismas:

> Ahí [en las Jornadas Institucionales] aunque no hay una capacitación, sí hay actividades e intercambios que suelen ser muy productivos, en donde los docentes intercambiamos con los directivos nuestras experiencias, sugerencias, evaluaciones. Y eso está, la verdad que es muy productivo. Porque la verdad que hay una devolución de parte de ellos después, en el momento de pensar qué se hace (Entrevista Sergio, 36, U, G, E, 5 años).

Como podemos observar en los testimonios citados, las Jornadas Institucionales se conforman en pocas ocasiones como espacios de formación, siendo que en términos generales son identificadas, tanto por los directivos de las escuelas como por los docentes, como una instancia burocrática obligatoria. Sin embargo, cuando desde la dirección de la escuela se las reviste de otro carácter, como nos cuenta Segio, se transforma en un espacio de encuentro y reflexión, un espacio donde junto con otros se hace frente a los problemas cotidianos de la escuela secundaria. En este sentido, en los casos en los que eso sucede, consideramos que las Jornadas Institucionales se constituyen como otro espacio de socialización profesional (Davini, 1996) para los profesores principiantes, en tanto ocasión que les permite conocer a sus colegas, interactuar con ellos y con las autoridades del colegio, y reflexionar juntos sobre los conflictos y desafíos de las aulas. Asimismo, consideramos que dadas las características complejas del trabajo en la escuela secundaria actual, donde los profesores manifiestan la falta de tiempo para encontrarse con sus colegas, el hecho de que las Jornadas no sean "aprovechadas" en ese sentido, redobla el sentido de "pérdida de tiempo" para los principiantes, que desperdician una posibilidad para poder conversar con sus colegas acerca del desafío que implica insertarse en el aula.

5.3. Los "otros" espacios. El valor de formarse dentro y fuera del aula

Al consultar con los profesores qué espacios por fuera de los institucionalizados consideraban formativos para su práctica en el aula, encontramos dos elementos en las respuestas. Por un lado, un primer elemento que a los fines analíticos denominaremos instancias o espacios formativos por fuera de la docencia. Por el otro, el propio espacio del aula aparece en todos los entrevistados portando el mayor valor formativo para la docencia.

Entre el primer grupo de respuestas, encontramos distintas opciones para los espacios formativos fuera de la docencia. Por un lado, espacios generados entre colegas, como grupos de trabajo o estudio, creados para subsanar las falencias de la FDI. Es el caso de la experiencia en la facultad que nos cuenta Catalina, o la propuesta que comenta Felipe que desarrollaron con un grupo de compañeros del ISFD donde se formó.

> Estoy armando un grupo con dos compañeros sobre… Surgió que estábamos terminando la carrera y dijimos "che nos falta cosas teórica", más epistemología de la Geografía. Y nos

> empezamos a juntar, a leer, dimos un seminario de extensión el primer cuatrimestre, acá [en la universidad] (Entrevista Catalina, 27, U, E, P, 4 años).

> F:- El ciclo de cine que hicimos en el Instituto [ISFD], eso sí.
> **E:- ¿Hicieron un ciclo de cine?**
> F:- Sí, durante dos años, con unos compañeros.
> **E:- Que lo que organizaban ustedes.**
> F:- Sí.
> **E:- ¿Y eso en qué sentido fue formativo para vos?**
> F:- Y porque muchos de esos documentales que pasábamos yo los utilizo para dar clases.
> **E:- ¿Un ciclo de cine sobre qué era?**
> F:- Principalmente neoliberalismo, y siempre vinculado desde el campo de lo social (Entrevista Felipe, 30, I, E, E y P, 2 años).

Otras investigaciones (Carli, 2012) destacan este tipo de espacios que relata Catalina, propios de la experiencia en la universidad, donde amistad, estudio y militancia se conjugan, y que según el testimonio de Felipe, podríamos hacer extensivo a los ISFD.

El compartir con colegas o conocidos el placer por la disciplina a la que el profesor se dedica también se constituye como un espacio formativo cuando es vivido con pasión, en términos de Larrosa (2003), como cuanta Gabriel de las lecturas compartidas con sus amigos, o como relata Fabián sobre su pasión por la escritura de la poesía y cómo eso trascendió el espacio personal para trasladarse al aula:

> Con literatura es todo formativo, yo leo un libro cuando me voy a dormir y para mí es formativo también. Leo por placer, pero leo e incorporo. Con mis amigos, que casi todos también están ligados a esto, ahora, los últimos amigos que hice, también esos espacios hablamos de esto y también es formativo. Pero no, son informales, totalmente (Entrevista Gabriel, 34, I, G, P, 2 años).

> Desde que escribo poesía de una manera consciente, y con ganas de mostrar lo que escribo, siempre fui a recitales de poesía y demás. Entonces hubo mucho ahí en eso de recitar poesía para gente que no te conoce, que no sabe quién sos, que me obligó a desarrollar algo que tenía que ver con la parte de presentación del sí mismo en el público. Que es esta cosa medio de actor que te decía [refiriéndose a cuando uno ingresa a un aula]. Y que después sí lo llevé claramente a la parte docente. Casi te diría que fue un desarrollo en paralelo. Creo que de ahí sí, como que saqué bastantes cosas que me fueron de utilidad para los dos espacios, esto de declamar poesía y dar clases (Entrevista Fabián, 32, U, G, E, 5 años).

Por otro lado, el deporte aparece como un elemento importante para la formación, entendida en un sentido integral del docente que trabaja en el aula:

> En mi vida te podría decir otras cosas que me sirvieron para formarme. Te puedo decir los clubes [deportivos] en los que pasé, en los que crecí y demás […] sí creo que es formativo. Más que nada con los valores, ¿no?, y con otras cosas que te sirven en cuanto a la

> solidaridad con las personas, la generosidad, el trabajar en equipo, y demás (Entrevista María, 22, U, G, E y P, 7 meses).

Asimismo, el arte (como el teatro, la música, etc.) también son mencionados por los docentes entrevistados. Los profesores encuentran allí herramientas que luego pueden trasladar al aula, además de que esas vivencias transforman sus subjetividades, en términos de Cabrera (2014). Precisamente, como estos espacios requieren de una implicancia de los aspectos personales del profesor, en algunos entrevistados aparecen ponderados como instancias formativas por sobre capacitaciones formales reconocidas institucionalmente:

> M:- Hice cursos de teatro por ejemplo, cosas que no tienen nada que ver con la docencia.
> **E:- ¿Y vos considerarías esto como parte de tu formación?**
> M:- Sí, por supuesto […] Que siento que aprendo mucho más por ahí haciendo un taller de teatro, por decir ahora teatro, que algo que me dé un papel y diga "participó...". (Entrevista Malena, 36, I, G, P, 2 años)

El valor formativo de este tipo de experiencias por fuera de la capacitación formal y estrictamente para la docencia, es destacado por los docentes al consultarles por las instancias en las que han participado a lo largo de su formación:

> Cualquier experiencia que uno tenga más allá de lo académico, lo profesional, que te enriquezca como ser humano eso en algún punto es una formación […] aunque no sean formalmente espacios de… y porque creo que un docente, la formación de un docente tiene que ver con la formación en el desarrollo. Corporales, en cuanto al desarrollo de la sensibilidad, del conocimiento del arte, de cómo interactuás con un otro. Uno es un todo […] Y todo lo que sea enriquecedor para uno, de alguna manera uno lo transmite desde ese lugar. A veces considero que es mucho más provechoso por ahí tener, hacer otras cosas que no sean estrictamente lo académico, lo formal. [Por ejemplo cursos que realicé] pero no para la actividad docente. Me forman como ciudadano, si querés, y eso es parte de lo que se transmite a los pibes. Porque no es que yo voy y enseño Geografía, ¿sí? Qué paradójico. Sí, enseño Geografía, pero cada una de las cosas que digo está puesta desde mi perspectiva personal, que tiene que ver con lo que fue mi experiencia de vida. (Entrevista Pedro, 31, I, E, P, 3 años y medio).

También encontramos dentro de estas respuestas, instancias de formación que los profesores realizan ligadas a otras áreas de conocimiento, como por ejemplo la salud, y que luego les da herramientas para el manejo de situaciones complejas en el aula:

> Hice hace ya un año, un seminario, en realidad es un curso, se llama "Operador Socioterapéutico en adicciones". Que es para trabajar con chicos que están internados o no, en rehabilitación de drogas, alcohol, diferentes adicciones […] lo hice al curso no tanto con las ganas de ser operador, sino como esto de trasladarlo al aula. Y hay un montón de cosas

> trasladables. Y muchas realidades que viven los pibes que son realidades del aula, cotidiana. No es que ya es un sector que es marginal y entonces cae en las adicciones, sino que es algo mucho más cotidiano, lamentablemente. (Entrevista Simón, 26, I, G, P, 3 años)

Finalmente, distintos espacios de participación política en las instituciones de FDI aparecen recurrentemente como un lugar donde los profesores principiantes consideran como formativo:

> C:- Yo participo de una organización de la carrera que tiene representación en junta departamental, y...
> **E:- ¿En una organización política?**
> C:- Sí. Es una agrupación de estudiantes y ahora de graduados porque la mayoría se recibió. Y que me parece que fue como… Que le debo mucho. Porque fue como lo que me hizo ponerle muchas pilas a la carrera, lo que me hizo tener mucho debates con la Geografía. Y además también ira los encuentros nacionales de estudiantes de geografía para mí fue también muy formativo, ver la realidad de otros lugares, ver cómo es la Geografía en otros lugares, qué virtudes y qué falencias tenemos nosotros acá en [la universidad]. Eso me pareció que fue bastante clave para repensar… O sea la trayectoria de la carrera me hizo pensar que no fue solamente las materias, lo que me daban los profesores, sino también tener una capacidad de pensarlo, de criticarlo, de proponer otras cosas. (Entrevista Catalina, 27, U, E, P, 4 años)

> Yo en la carrera formaba parte de una agrupación de la carrera […] donde hacíamos talleres autogestionados sobre diversos temas de geografía y hemos trabajado alguna vez también sobre algunos temas de educación. (Entrevista Franco, 26, U, G, E y P, 3 años y 2 meses)

Como observamos, este tipo de participación desde la institución formadora abre otros horizontes al estudiante y dibuja otro recorrido en la formación inicial, de allí que Catalina lo ponga en valor y manifieste que le "debe mucho" a esa agrupación estudiantil. Investigaciones señalan justamente el valor del vínculo entre pares, los grupos de estudio y la participación política como instancias que modifican el transitar por la universidad (Carli, 2014). Estos relatos contrastan con otras experiencias que mostramos en el Capítulo 4, por ejemplo a través del testimonio de Gabriel, donde se dibuja una trayectoria truncada por la soledad y la falta de recibimiento al ingresar a la universidad. Ambas características conviven en el mismo espacio universitario por el que transitan nuestros entrevistados, generando trayectorias formativas distintas.

Un segundo grupo dentro de lo que denominamos los "otros" espacios de formación, se corresponde con la experiencia en el aula. Si bien pudiera parecer contradictorio colocar estas respuestas aquí, ya que el aula es un espacio institucional reconocido, al preguntar a los

entrevistados por los "otros" espacios formativos por los que habían transitado posterior a su FDI, todos reconocieron que es el propio espacio áulico el que posee el mayor valor formativo, inclusive cuando pareciera no ser reconocido de este modo por las instituciones formadoras. Particularmente para el caso de los principiantes, el aula se conforma como un espacio donde ponen a prueban los conocimientos adquiridos en la formación inicial y observan sus falencias: "didácticamente o lo que tiene que ver con pedagogía, lo aprendí en un aula." (Entrevista Adrián, 34, U, G, E y P, 4 años).

Distintas investigaciones muestran que la escuela y el aula también son concebidas como un espacios de formación para los profesores, en particular para los principiantes, ya que es allí donde se adquieren las herramientas para el trabajo cotidiano, a través de ese impacto inicial de la inserción en la escuela (Davini, 1996; Arroyo y Poliak, 2008). En el relato de los profesores este aspecto se evidencia claramente: "obviamente que un profesor se hace trabajando. Y uno se hace como docente trabajando. Rompiéndose la cabeza contra la pared, arrancando de nuevo si no funciona" (Entrevista Nahuel, 24, I, E, E y P, 2 años y medio). El encuentro docente-alumno que se da en el aula se constituye como una instancia formativa para estos profesores principiantes, y por tanto, aparece como irremplazable en términos de la preparación para el ejercicio de la profesión: "el aula claramente es el lugar más formativo. Yo a veces los jorobo a los chicos y les digo 'bueno, son mis conejillos de indias' […] Si yo no aprendo en el aula no sé para qué voy al aula (se ríe)" (Entrevista Mercedes, 33, U, G, E y P, 4 años y medio).

Observamos que esta idea es central y recurrente en el relato de todos los docentes entrevistados. Sin quitarle valor a la FDI y a la FDC, a diferencia de lo que plantean ciertas perspectivas, ligadas a la vocación docente, como ya analizamos en el Capítulo 4, lo que los profesores principiantes expresan a través de su propia experiencia es que a "ser docente", y agregaríamos *a enamorarse de la docencia*, se aprende en el aula junto a los alumnos y a los colegas (Marcelo, 2012), se hace camino al andar:

> Yo creo que no todo lo aprendés ahí [en el profesorado]. Cuando vas al aula hay cosas que no aprendiste nunca, como hay cosas que aprendiste [en el ISFD] que nunca las vas a implementar. Yo creo que el docente se hace estudiando y siendo docente. (Entrevista Demián, 25, I, E, P, 4 años y 3 meses)

Lo interesante aquí es que el aula permite no solo aprender aspectos pedagógicos, sino que le brinda al docente un conocimiento sobre sí mismo y sobre las "maneras de hacer" y las "maneras de ser" (Cabrera, 2014) en la construcción de su subjetividad en tanto profesor. Allí descubre con qué formas de actuar se va sintiendo más cómodo, en ese camino que implica ser principiante e iniciarse en la profesión:

> La escuela misma. El haber estado en jardín, aprendí un montón de cosas, no solamente de la escuela en sí, si no aprendí cosas de mí misma como profe, que después me sirvieron. Fue un re aprendizaje, re. De hecho seguís aprendiendo. De los chicos, de las maestras, de la relación con el directivo. (Entrevista Paula, 24, I, G, P, 4 años)

Aquí el concepto de experiencia (Larrosa, 2013) se resignifica a la luz de la propia práctica del aula y su valor formativo para el principiante, la posibilidad de adaptarse al espacio siempre dinámico y cambiante del aula, característica propia de la "experiencia escolar" (Dubet y Martuccelli, 1998). Es precisamente este aspecto el que permite "fogonearse", como dice Nahuel:

> Entonces eso creo que también se gana con la experiencia. También el dominio y el manejo de grupo es algo que uno lo va aprendiendo continuamente. Porque siempre se presentan cosas distintas. Así que eso, calculo ser mejor. (Entrevista Lara, 35, I, G, E, 3 años)

> Considero que la mejor formación que puede tener un docente es dar clases. Yo creo que lo mejor que te puede pasar es el fogonearte y el golpearte la cabeza dando clases. ¿Por qué? Porque uno sabe donde ajustar, donde ser más flexible. (Entrevista Nahuel, 24, I, E, E y P, 2 años y medio)

Dar clases es una instancia que te forma, te enseña, y en ese sentido, es irremplazable. En definitiva de lo que se trata es de vivir el aula porque en esa experiencia radica el mayor valor formativo que un principiante puede tener (Rafael Ballesteros y Aguilera Moreno, 2016):

> Siento que hay muchas cosas que uno aprende en la experiencia. A mí lo que me gusta de la escuela es que tiene un nivel de espontaneidad muy alto. Todos los días que vas a la escuela puede pasar algo distinto. Si bien tiene sus horarios, su ritmo, es estructurado, pero a su vez es un contexto de trabajo muy desestructurado. Entonces como que yo a veces pienso que bueno, la misma experiencia me va a ir dando herramientas para yo resolverlo. (Entrevista Catalina, 27, U, E, P, 4 años).

5.4. Conclusiones

Como reflejamos en el Capítulo 2, la formación inicial de los docentes fue considerada históricamente insuficiente para el ejercicio profesional. Esta perspectiva produjo que las políticas educativas centren sus esfuerzos en la FDC (Davini, 2015), a modo de "varita mágica"

que podía resolver todas las falencias de la formación inicial (Birgin, 2012). En cambio, aquí abonamos a la perspectiva de una FDC integral, entendiendo que es deseable que la experiencia del docente en ejercicio esté acompañada de la formación profesional, a través de la actualización de los conocimientos y la capacitación. Pensada de manera más integral, esta formación permite superar la lógica de la "fragmentación de los cursos aislados" (Davini, 2015). Asimismo, como observamos en el Capítulos 3, si bien en América Latina existe una preocupación por capacitar a los docentes en ejercicio a través de una FDC, consideramos que aún queda un largo camino por recorrer, fundamentalmente para superar la fragmentación y desigualdad instalada en el sistema formador tras la aplicación de las políticas de la década de los '90 en la región (Perazza, 2014).

A su vez, en los Capítulos 3 y 4 rastreamos en las políticas públicas en nuestro país, particularmente en la normativa de los últimos años, avances significativos en el abordaje del problema de los principiantes en la agenda pública. Sin embargo, por un lado, observamos deficiencias en el alcance de su implementación a nivel nacional y, por el otro, la falta de una traducción de la normativa en dispositivos concretos de acompañamiento a los principiantes, tanto en las instituciones formadoras como en las escuelas. A pesar de los esfuerzo de estas políticas nacionales con líneas de acción referidas a los principiantes, concluimos que existe una falencia en las políticas de acompañamiento a estos profesores, siendo deseable que se generen dispositivos efectivos que tiendan a "fortalecer el oficio" y generar el encuentro con los profesores más experimentados (Alliaud, 2014b). Como afirma Serra (2015),

> es necesario saber que las demandas a las formación de grado tiene límites […] hay que analizar cuántas demandas e inseguridad son parte constitutiva del inicio de cualquier profesión y que se saldan en el contexto laboral como producto de la experiencia. De allí la importancia de dispositivos de acompañamiento que puedan efectivamente transformar las primeras vivencias en aprendizaje, en experiencia en sentido estricto (p. 55).

De la bibliografía consultada, la normativa analizada y del rastreo parcial de la FDC de la CABA realizado a los fines de esta investigación, concluimos que no se prevé actualmente una oferta integral y coordinada de FDC dirigida hacia los profesores principiantes de la escuela secundaria de la CABA (menos aún para quienes se desempeñan en el área de Ciencias Sociales). A pesar de que la normativa prevé esta problemática (a través de los Planes Nacionales de Formación Docente), no se observa que esta preocupación se traduzca en una agenda de política pública y la implementación de dispositivos concretos (Chiroleu, 2012), como el

acompañamiento a los principiantes en sus primeras inserciones laborales o una oferta de FDC específica para éstos. Aparecen, sí, algunos esfuerzos de algunas instituciones formadoras que detectaron dificultades en la inserción de sus graduados recientes y desarrollaron ofertas puntuales para estos casos (como los talleres mencionados en el apartado 5.1 de este Capítulo). El programa de acompañamiento a los noveles del INFD constituye un paso importante a este respecto, aunque no llegó a implementarse en la jurisdicción de la CABA al momento del relevamiento.

Consideramos que para superar la tradición instrumental, remedial y compensatoria de la FDC, heredera de las políticas de la década de los '90, es necesario abrir el abanico de posibilidades y ofertas para los que se inician, desde una perspectiva que considere a las propuestas de la FDC como espacios de socialización profesional, donde los nuevos docentes compartan sus problemáticas con los más experimentados (Small, 2009; Hoff, 2010). El valor formativo de estas instancias aparece recurrentemente en el relato de los docentes entrevistados, y en tanto que el habitus es una "subjetividad socializada", entendemos que los profesores experimentados pueden ayudar a los principiantes a conocer las reglas del juego (Bourdieu y Wacquant, 1995). Además, y en un sentido inverso, esto permitiría que se pueda gestar un interjuego que fortalezca la práctica de los docentes con mayor antigüedad en el sistema educativo a partir del intercambio con los principiantes y sus saberes.

En relación con la oferta de FDC y la valoración de los entrevistados, concluimos que en términos generales las propuestas existentes no resultan atrayentes para los principiantes. Asimismo, los profesores en general no se ven interpelados por las escuelas en las que trabajan para formarse (tanto de gestión estatal como privada), ni las instituciones desarrollan instancias propias de formación, salvo la instancia de Jornadas Institucionales o algunas excepciones (mayoritariamente en escuelas de gestión privada que cuentan con los recursos para desarrollar instancias remuneradas para sus docentes por fuera de las horas de clase). En algunos casos se observa por parte de la institución escolar una exigencia o sugerencia para que sus docentes se formen, particularmente las que cuenta con alta dotación tecnológica (Maggio, 2012) y requieren que sus profesores se formen en este aspecto. De la falta de exigencia e interpelación para continuar con su formación, se desprende que los profesores buscan capacitarse por voluntad propia, en múltiples ámbitos (analizados en el apartado 5.2.1).

Sobre la denominada "carrera por el puntaje" (Perazza, 2014), se observa en los entrevistados que trabajan en escuelas de gestión estatal o quienes desean insertarse allí, que esta temática es recurrente entre las causas por las que buscan capacitarse. Sin embargo, estos profesores manifiestan que en general los cursos que realizan para acumular puntaje no son considerados por ellos como instancias reales de formación, siendo que solo lo hacen a los fines burocráticos del ingreso a la carrera docente, mientras que las instancias verdaderamente formativas para ellos se hallan en otros lugares (como la formación de postgrado en algunos casos, o en cursos que no poseen puntaje). Del mismo modo, ligado a esta temática, tanto en las entrevistas como en las observaciones participantes en los cursos, aparece de modo recurrente el "mercado" de FDC y las propuestas de las instituciones privadas y algunos sindicatos docentes que ofrecen instancias que brindan puntaje rápidamente pero que son valoradas negativamente por los docentes entrevistados. La problemática de la "calidad" y "seriedad" de las propuestas también se encuentra asociada a este "mercado". En este sentido, observamos estrategias que los docentes despliegan, como elegir los "cursitos" que ofrecen mayor puntaje en las instituciones de gestión estatal a la que asisten, mientras sostienen en paralelo otras propuestas formativas que consideran más significativas para el trabajo en el aula (como los cursos disciplinares de instituciones que no ofrecen puntaje). A modo de hipótesis se podría afirmar que los profesores que realizan este tipo de apreciaciones sobre la oferta de FDC, como por ejemplo quienes se formaron en la universidad, provienen de una FDI con mayor centralidad en los contenidos disciplinares, a los cuales consideran como el conocimiento significativo, de modo que las propuestas formativas que se proponen reflexionar sobre la enseñanza son menos valoradas por estos profesores o las considera desde un sentido instrumental.

Asimismo, concluimos de los datos relevados en el trabajo de campo, que la necesidad por el "acopio de puntaje" debe ser relativizada como condición determinante de ingreso al puesto de trabajo, dada la flexibilización de la norma a la que asistimos en los últimos años en la CABA, posibilitando que los profesores principiantes, particularmente los formados en la universidad, ingresen a las escuelas por el sistema de cargos y horas vacantes remanentes. De este modo, podríamos decir que en los últimos años se trazan en la CABA otras trayectorias formativas y laborales para los principiantes, que las que esbozaba la literatura específica.

Los testimonios recogidos dan cuenta también del valor formativo otorgado a los distintos espacios de formación, tanto los institucionales como los informales, donde el aula ocupa el lugar privilegiado, así como otros espacios por fuera de la FDC son reconocidos como centrales para el desarrollo profesional por los propios principiantes (como grupos de participación política, actividades deportivas o artísticas).

Del mismo modo, hemos encontrado que los cursos de FDC realizados por los entrevistados y donde se llevaron a cabo las observaciones participantes, conforman parte significativa de la socialización profesional (Davini, 1996) no siendo ésta privativa de los ámbitos laborales, tal como lo reconocen las investigaciones precedentes. Aquí revalorizamos el espacio de encuentro que se genera en estos cursos, particularmente los pequeños momentos que se suceden, como los recreos o la salida y entrada, donde el profesor del curso no está presente generalmente, y que surgen como lugar privilegiado para la socialización profesional. Allí el principiante recibe información valiosa para su inserción en el mercado laboral docente y en el espacio áulico, generalmente proveniente de los docentes con mayor experiencia que desde su "maestría práctica" conocen las "reglas del juego" (Bourdieu, 2007). De este modo, consideramos que la construcción de la subjetividad de los docentes principiantes y de los más experimentados, puede pensarse desde el aprendizaje mutuo y las experiencias compartidas en los espacios de socialización profesional, considerando tanto las escuelas en las que se insertan a trabajar como los cursos de FDC. Precisamente son los espacios compartidos los que permiten la "aprehensión de este habitus" y una construcción de la subjetividad que se genera junto a otros (Cabrera, 2014).

CAPÍTULO 6

Las "reglas del juego" en el ingreso a las escuelas secundarias de gestión estatal y privada. Las estrategias de inserción laboral de los "arriban" a la docencia

En este último capítulo analizamos la relación entre las reglas del juego, las condiciones laborales y las estrategias desplegadas por los profesores principiantes en sus primeras inserciones laborales, tanto en escuelas de gestión estatal como privada. En el primer apartado analizamos las particularidades de arribar al aula y las experiencias que transitan los principiantes en su inserción laboral, tanto para los graduados como para los estudiantes que se incorporan a la institución escolar tempranamente. Observamos en esa inserción la importancia de la socialización profesional, las relaciones que se desarrollan en la escuela entre los principiantes y los docentes más experimentados. Se muestran aquí una serie de elementos por las que el principiante deviene docente y se incorpora a la lógica escolar. En el segundo apartado, retomando nuestra descripción del Capítulo 3, analizamos las reglas del juego, para el ingreso y la permanencia, así como las condiciones del trabajo docente con las particularidades que conlleva el trabajo de enseñar, observando las similitudes y diferencias entre las escuelas de ambos tipos de gestión, estatal y privada. En el tercero abordamos las particularidades del sistema de acceso a la docencia en las escuelas de gestión estatal a través de las observaciones participantes en los Actos Públicos de las Juntas de Clasificación Docente de la CABA. Aquí nos detenemos en la relación entre el desconocimiento inicial de las reglas del juego que poseen los principiantes y cómo esto modifica sus experiencias en el ingreso a los primeros puestos de trabajo, en tanto "rito de paso". Vemos además cómo opera una resignificación de estas instancias burocráticas en espacios de formación y socialización profesional. En el cuarto y último apartado analizamos los tipos de estrategias que despliegan los principiantes para lograr insertarse en las escuelas secundarias de la CABA en relación con su conocimiento/desconocimiento de estas reglas del juego.

6.1. La inserción en la docencia y las experiencias de "arribar" al aula. Relatos de los "recién llegados" a la escuela secundaria

A lo largo de este apartado analizaremos las primeras experiencias de inserción en la escuela secundaria de los profesores principiantes. Distintas investigaciones señalan que en el pasaje de la formación docente a la inserción profesional, el docente realiza un doble reconocimiento. Por un lado, se adentra en las reglas de la profesión y por el otro se reconoce a sí mismo como docente en la práctica áulica (Villanueva Gutiérrez, 2010). Asimismo, la variedad de experiencias incluye a los estudiantes de profesorado que antes de graduarse se incorporan al mercado laboral docente, es decir, los denominados "forasteros" (Charovsky y D´Angelo, 2011), y que poseen experiencias particulares dada su inserción temprana. También encontramos entre este grupo a quienes se insertan por caminos que denominaremos "alternativos" a la escuela secundaria tradicional (como el caso de los Bachilleratos Populares). Finalmente, en esas primeras inserciones aparece como central el rol de los colegas con mayor experiencia que reciben al principiante, lo aconsejan, lo guían, aunque en algunos casos el recién llegado se distancia del tipo de prácticas que posee el profesor más antiguo o de sus "maneras de ser y hacer" (Cabrera, 2014).

6.1.1 Arribar a la escuela y entrar al aula. El "piletazo" inicial

Al consultar con nuestros entrevistados sobre sus primeros ingresos en la escuela, las apreciaciones son coincidentes: llegar al aula implica lo que en algunas investigaciones de la región se denomina "el momento de mayor grado de fragilidad profesional" (Villanueva Gutiérrez, 2012, p. 263). Dentro de esa fragilidad, lo que atemoriza o preocupa a los entrevistados son las falencias que poseen al iniciarse, algunas provenientes de la FDI, como los contenidos disciplinares y/o pedagógico-didácticos, pero otras tienen que ver con la falta de conocimiento del funcionamiento de la escuela (reglas, mecanismos, usos y costumbres, modos de hacer). Si bien la bibliografía específica plantea que el profesor que llega a la escuela tiene una biografía escolar (Davini, 1996) y esto le implica necesariamente un conocimiento previo, sumado al hecho de que la "forma escolar" (Southwell, 2011) no ha sufrido grandes modificaciones, hay otros elementos con los que el principiante puede sentirse desorientado. En relación con lo que planteamos en el Capítulo 5 (apartado 5.2.1), aquí podemos observar que los

conocimientos que los profesores manifiestan que no recibieron en su FDI y que buscan incorporar desde la FDC, aparecen, también en las investigaciones locales, al inicio de la trayectoria laboral de los profesores de escuelas secundarias como, por ejemplo, el "manejo del grupo", "de enseñanza", cuestiones "administrativas" y "relacionales" (Serra, Krichesky y Merodo, 2009, p. 200). Entre los entrevistados, los más mencionados son los siguientes: desconocimiento de la normativa, así como de las lógicas institucionales propias del tipo de gestión (más presente en quienes tuvieron una trayectoria escolar en un tipo de gestión y trabajan en otro), incertidumbre por las características de los cursos que tendrán a cargo y si tendrán las herramientas necesarias para manejarlos. Todos estos elementos caracterizan al momento de iniciarse como una instancia donde los "nervios" y el "miedo" predominan. Mencionemos algunos ejemplos para ilustrar estas situaciones:

> Y siempre entrás y bueno, también te pasa, entrás con nervios. Entrás de ver qué grupo recibo. Estás como que bueno, hay un grupo nuevo, a ver cómo funciona, cómo es su dinámica […] Pero las presiones que tenés siempre, de ver con quién te encontrás (Entrevista Adrián, 34, U, G, E y P, 4 años).

> Uno viene de las prácticas, estás acostumbrado a dar cinco horas semanales, entonces vos tenés todo ordenado. Yo cuando empecé, empecé con veinticuatro horas a la mañana. En el mismo colegio que ahora. De la primera hora a la sexta. Todo. De lunes a viernes. Y veinticuatro horas es un montón (enfatiza). Y yo… Fue un piletazo. Porque la rectora apostó y dijo "bueno, sé que podés hacerlo, no te preocupes". Pero me volví loco, el primer día di seis horas seguidas, y llegué a mi casa, no podía hablar ni por teléfono. Le dije a mi mujer "no quiero hablar", corté, llegué a mi casa, apoye la mochila y me tiré en la cama y me dormí un par de horas. Estaba molido, porque se habían bajado lo tensión, los nervios, todo lo que te sale la primera vez. Pero fue duro, fue duro en ese sentido (Entrevista Gabriel, 34, I, G, P, 2 años).

> Tenía mucho miedo […] Y me acuerdo que la primer clase la tuve en un colegio […] en 4º año. Entonces claro, yo a ellos les llevaba ocho años nada más. Entonces estaba como muy nerviosa. Decí que igual tenía las guías de la profesora, había preparado la clase. Pero estaba bastante nerviosa. Hasta que bueno, después me fui soltando. Justo igual me tocaron cursos muy lindos, chicos que trabajaban re bien. Era una escuela bastante estricta académicamente (Entrevista Catalina, 27, U, E, P, 4 años).

> En el recreo me pongo a hablar con una de las profesoras [la conozco del curso intensivo de invierno que hicimos juntas], me dice que está yendo a todos los remanentes, pero que tiene miedo de entrar a dar clases, que está haciendo muchos cursos, que ya averiguó para arrancar el profesorado para tener el título pedagógico [se refiere a que ella es Licenciada] (Curso IFDCE, 2º cuatrimestre, 2015).

Investigaciones de la región muestran que al ingresar a la institución escolar, los profesores principiantes se encuentran con distintas problemáticas que son difíciles de manejar

con su corta experiencia como, por ejemplo, un plantel docente desarticulado y poco solidario, escasos recursos y aulas con grupos conflictivos, sobrecarga de trabajo administrativo, entre otros inconvenientes (Villanueva Gutiérrez, 2010). En este sentido, en las entrevistas observamos que en algunos casos, a la incertidumbre y los nervios iniciales, se agrega la complejidad del lugar o el tipo de escuela en la que el principiante se incorpora. Según los entrevistados contar con algo de experiencia previa es lo que hace la diferencia en este tipo de contextos, como el caso de Felipe. Para María, que ingresó por primera vez en un contexto que ella describe como complejo, no contar con experiencia previa le dificultó aún más iniciarse en su tarea. Veamos el relato de ambos:

> La primera vez que agarré en media tuve un curso muy complicado. El gran porcentaje de alumnos que tuve ahí fue… Era repitente. Había casos de *"bullying"* dentro de ese mismo curso. Dentro de todo, al yo tener un poquito de experiencia, porque la primera vez que tomé un curso en media fue el año pasado, lo pude manejar, dentro de todo. No se me fue de las manos. Y este año no, ya tuve un curso más complicado, por suerte volvió el titular. Porque iba a renunciar. Quisieron prender fuego dentro del aula, o sea (Entrevista Felipe, 30, I, E, E y P, 2 años).

> Es tan difícil explicar cómo se da clase [en la escuela donde se inició]. O sea, los chicos se levantan, quieren salir a tomar agua, quieren salir a fumar, quieren salir a buscar un porro que escondieron. No sé, quieren hacer tantas cosas, mirá. Después, los primeros días de clase era casi imposible. Me chiflaban, me decían de todo, me pedían el celular. Se desubicaban mal (enfatiza), mal, mal, mal, mal, en cuanto a cuestiones referentes a mi físico. No sé, ¿se entiende? Se desubicaban. La verdad es que me costaba mucho y encima sin experiencia. Imaginate que caés sin experiencia a un lugar donde te chocás con la realidad así (Entrevista María, 22, U, G, E y P, 7 meses).

Al igual que mencionábamos en los Capítulos 4 y 5, respecto de la lejanía de la FDI con las aulas "reales" o "situadas" (Portilla Hoffmann, 2017), aquí aparece la sensación del "choque" con la realidad (Aiello y Fernández Coria, 2015; Rodríguez, 2015; Freitas y Nunes, 2017). En el caso de María se agrega la problemática del género y la edad. Ella cuenta que era muy joven al ingresar, se estaba por recibir en la universidad, y como se observa en su relato, el ingreso al aula se complejizó aún más dadas estas situaciones.

Entre las respuestas más recurrentes, junto a las falencias en la formación inicial, la falta de información y de conocimiento sobre las dinámicas institucionales (Serra, Krichesky y Merodo, 2009), encontramos la inexperiencia para enfrentar la complejidad de las aulas de hoy. Experiencia que se adquiere en la práctica áulica, como expresan María y Ariel claramente, y que en el caso de Fabián fue un desafío que le permitió "curtirse":

> A mi práctica docente actual le falta. Me falta experiencia fundamentalmente. Experiencia en cómo saber manejar las distintas situaciones. Por un lado, mejoré de principio ahora, creo que mejoré (se ríe). Pero me falta […] Ahora estoy en el inicio y es todo una búsqueda y es todo una incertidumbre. En veinticinco, treinta años nos vemos y te cuento (Entrevista María, 22, U, G, E y P, 7 meses).
>
> Entré con mucho miedo y no sabía qué hacer. Y traté de dar cosas que a mí me interesaban. Cosas que sigo haciendo ahora. Pero bueno, con respecto a ese momento y a este momento, sí sé que ahora tengo como cierto marco para saber cómo dar la clase, y que antes no lo tenía. Y que eso perjudicaba la clase. Era claramente culpa mía (Entrevista Fabián, 32, U, G, E, 5 años).
>
> Me resultó muy difícil. A lo mejor no me manejé de la manera adecuada como para, no sé, no tengo tanta experiencia viste. Y me pasaron por encima. Y me resultaba penoso ir a ese colegio. [Igualmente] fue interesante. Me gustó mucho. De hecho yo a la semana, a los días de entrar, "¿me voy o me quedo, qué hago?". Dije "no, me quedo", "quiero tener esta experiencia, tengo que curtirme un poco". Para mí estuvo buenísimo (Entrevista Ariel, 26, U, G, E, 1 año).
>
> Durante el recreo me quedo hablando con 3 profesores. Una de las profesoras le ofrece a otra que aún no se insertó, y que comenta que está buscando horas, pasarle sus datos ya que ella licencia unas horas y en la escuela no la están pudiendo cubrir. Ella le comenta que está anotada en las Juntas, que después le pasa los datos, que está yendo a por las vacantes remanentes. La primera profesora le aclara que "sus chicos" son complicados pero "son de buen corazón, son buenos pibes", dice. Dos profesores comentan que a veces esos cursos no son la mejor opción, otro profesor dice que te podes desilusionar y no volver más. Me cuenta acerca de una profesora de 23 años que en la primera clase unos chicos le levantaron la campera y le dijeron "que lindo culo tenés", y que no volvió más a la docencia. Hace hincapié en que era joven en su relato. Nos quedamos hablando con este profesor de lo que implica el aula cuando uno se inicia, que cuesta, que "idealizás las aulas", me dice. Y luego hablamos entre todos de nuestras primeras experiencias como profesores (Curso IFDCE, 2º cuatrimestre, 2015).

Las expresiones más comunes en el relato de los profesores principiantes son incertidumbre, angustia, miedo, nervios de iniciarse en la profesión (Freitas y Nunes, 2017), y no saber cómo actuar ante situaciones complejas, en particular ligados a poblaciones vulnerables y con problemas de índole social (Solís Zañartu, Núñez Vega, Contreras Valenzuela, y Ritterhaussen Klaunning, 2016). En la conversación que se da en el curso de FDC que describimos, los profesores más experimentados advierten sobre la complejidad de arribar a las escuelas con poblaciones complejas para un principiante, y cómo esto puede generar la "desilusión" frente a un aula idealizada (Villanueva Gutiérrez, 2010), conjuntamente con la problemática de la falta de dispositivos de apoyo para los docentes en sus primeras experiencias laborales (Terigi, 2010; Vezub, 2010).

A su vez, un elemento que aparece al insertarse, aunque con menor recurrencia entre los entrevistados, es la situación de ser observados en el aula. Se menciona la "vigilancia" y el "control" de las autoridades (Rectores, Directores de Estudio, Jefes de Departamento), principalmente en los colegios de gestión privada; no así en las escuelas de gestión estatal donde pareciera existir menor control sobre el ejercicio en el aula:

> Me fue a observar la jefa de Departamento de Sociales. Me avisó antes, me dijo que me iba a ir a observar. Igual yo ya tenía la clase preparada. Nada, se sentó a ver el curso. Le di las cosas con las que íbamos a trabajar, y al final de la hora me dijo que le había re gustado la clase. Después llenó toda una planilla, y me dijo "bueno, me re gustó tu clase", qué se yo. Y la firmé, y eso calculo que habrá ido a Dirección (Entrevista Paula, 24, I, G, P, 4 años).

> Me fueron a observar sin avisar, cosa que sea más, sí, más natural si se quiere la clase que yo iba a dar (se ríe). Sí, yo no tenía preparada una actividad, ¿viste? (ríe). No, la primera vez que fue el rector me puse, no nerviosa, pero "uia". Apareció con su carpeta, "me voy a quedar un rato", y se sentó en el fondo del aula. Bueno, nada, yo seguí dando mi clase, los chicos bien. Y después me llamó, me hizo una devolución. Me pidió el material con el que yo estaba trabajando […] Se fijó que esté con el programa a tiempo, esos temas controló, digamos […] Me controlaron todo (enfatiza), lo que podían controlar lo controlaron (se ríe). [Fueron a observar] cuando apenas había empezado […] Y después nunca más (Entrevista Ariana, 24, I, G, P, 3 años y medio).

> En las escuelas públicas nada, o sea nadie nunca me pidió nada. Voy y hago más o menos lo que quiero. Incluso si quisiera hablar de cosas que no tienen nada con la materia, creo que podría hacerlo. No hay ningún tipo de control en las escuelas en las que yo estoy. Y en la otra escuela privada, sí (Entrevista Fabián, 32, U, G, E, 5 años).

Si bien al iniciarse el docente cuenta ya con un largo recorrido como alumno en el sistema escolar y luego en el sistema formador (Davini, 1966; Serra, 2015), lo que se observa en las entrevistas es que los profesores jóvenes encuentran una distancia entre la escuela a la que ellos asistieron y en la que ejercen su profesión, y en algunas situaciones esto presenta una distancia que el principiante manifiesta sentir al ingresar al aula por primera vez. Además, en los casos de los profesores que ejercen en la escuela secundaria pero que no se formaron para la docencia, como el caso de Ariel, que se recibió de una licenciatura en una universidad pública, se suma la falta de preparación pedagógico-didáctica.

> Yo no hice las prácticas. La primera vez que entré a un aula era la primera vez que había entrado […] lo que nadie había tomado en los Actos Públicos. Y bueno, estaba re nervioso. No manejaba el código. Iba con saco a las entrevistas (risas), nadie entendía por qué (risas). Además no tenía nada más que mi certificado de título en trámite y mis notas. Era mi única carta de presentación. No había trabajado nunca (enfatiza). Y empecé a dejar y estaba muy preocupado porque no me llamaban. Y de repente me llamaron y me llamaron de tres colegios en el mismo tiempo (Entrevista Ariel, 26, U, G, E, 1 año).

> Yo no tengo mucha experiencia docente, pero sí tengo experiencia como alumno. Entonces estoy acostumbrado desde el otro lugar a un determinado sistema. Y ahora se van incorporando nuevas cosas, nuevos elementos, y me cuesta. Yo venía pensando "yo ya sé cómo es", ahora voy a pasar del otro lado, [pero] cambian algunas cosas (Entrevista Ian, 23, I, E, P, 6 meses).

Como observamos en este apartado, las experiencias al arribar al aula son variadas. Tal y como muestra la bibliografía específica,

> no son justamente las regularidades las que caracterizan la introducción al oficio, sino más bien, las situaciones particulares. Éstas suponen diferencias tanto en las formas de acceso al cargo […] como en el período de tiempo asignado al llamado y aun en la condición de revista que corresponde al mismo. A esta disparidad básica se suman los modos de recepción del novel profesor en cada institución, los que –igualmente particulares– hacen de la experiencia inicial una experiencia única (Aiello y Fernández Coria, 2015, p. 91).

De este modo, observaremos en los apartados siguientes cómo según el tipo de trayectoria formativa y laboral que posee cada entrevistado y los casos relevados en el trabajo de campo de la investigación, cada principiante transita una experiencia única en el ingreso a la escuela secundaria.

6.1.2. Arribar temprano. Trabajar en la escuela siendo estudiante.

Tal como adelantamos en el Capítulo 4, de los 24 entrevistados 6 aún continúan cursando sus estudios mientras trabajan en escuelas secundarias. La inserción laboral temprana es un fenómeno presente en América Latina, que se acrecentó notablemente ante la masificación y la obligatoriedad de la educación media, por lo que el sistema educativo requiere de mayor cantidad de profesores (Tenti Fanfani y Steinberg, 2011). En el caso particular de la jurisdicción de la CABA, como analizamos en el Capítulos 3, el Estatuto Docente señala que para ingresar a la carrera docente (Listado de Interinatos y Suplencias) es necesario estar graduado y poseer título específico para la profesión (que otorga 9 puntos) o tener un título habilitante[75] (que brinda 6

[75] Según lo dispone el artículo 14 (Capítulo VII: de la carrera docente. Ingreso) del Estatuto Docente de la CABA (Ordenanza Nº Ordenanza N°40593 y sus modificaciones), y el artículo 8 del Estatuto (Ordenanza Nº LEY Nº 13.047/47), en ambos tipos de establecimientos se requiere de "título habilitante" para ejercer la docencia. Como mencionamos en el Capítulo 3, las modificatorias recientes permiten la confección de Listados de emergencia de los aspirantes a Interinatos y Suplencias en cargos iniciales de escalafón, clases u horas semanales (Art. 66, inc.b.3) ante la falta de profesores en determinadas asignaturas (por ejemplo física, química, entre otras) que convoquen a profesores o profesionales que no se encuentran en el orden de mérito, pero en ningún caso esta modificatoria aclara que puede contratarse a estudiantes de profesorado para ejercer en las escuelas secundarias de la CABA (GCBA, 2017).

puntos en la confección del orden de mérito). Este requisito normativo debería aplicarse tanto en escuelas de gestión estatal como privada. Sin embargo, y tal como relatan nuestros entrevistados, en ambas gestiones encontramos casos de estudiantes no graduados que trabajan en las escuelas secundarias.

Por otro lado, varios de nuestros entrevistados que hoy se encuentran graduados también comenzaron a trabajar en el ámbito escolar antes de concluir sus estudios. Por ejemplo, en el relato de Malena o Pedro, ambos señalan que ser preceptores (en escuelas de gestión privada) cuando eran estudiantes les permitió continuar con sus estudios (por la menor cantidad de horas respecto de otros trabajos y las condiciones laborales favorables: vacaciones, aportes previsionales, etc.), además de estar relacionados a la cotidianeidad escolar. En otros casos, como Ian, Paula y Caetano, estos comenzaron trabajando en otros niveles educativos (inicial o primaria). Ellos también manifiestan que la cercanía con el ámbito escolar les brindó una experiencia previa en cuanto al manejo de ciertas situaciones (trato con las autoridades, con los padres, con los colegas) que facilitaron luego su inserción en el secundario, donde también ingresaron antes de graduarse. Así lo cuenta Paula:

> Empezando 2º año del profesorado. Tenía veinticinco por ciento de la carrera, y diecinueve años. Dije que sí, como "vemos" [a un cargo como ayudante de sala en un jardín de infantes que le ofreció un profesor del ISFD en que estudiaba]. Me encantó. Empecé a adaptarme a los chicos. Porque yo miraba secundaria, y de repente chiquitos. Pero me gustó la forma de trabajar, las maestras me ayudaban mucho. Entonces me gustó mucho. Cada año me iba mejorando, la práctica. Estuve un año, mientras iba estudiando. Y estuve 2º y 3º año del profesorado estudiando, trabajando en jardín a la vez (Entrevista Paula, 24, I, G, P, 4 años).

María también ingresó como profesora de Historia en distintos colegios antes de recibirse, y en su caso, al haberse independizado tempranamente de su hogar paterno, tenía una necesidad económica imperiosa. Mantener ambas actividades le resultó muy dificultoso, además de la angustia que implicaba el salario bajo que recibía por contar con pocas horas de clase y no tener antigüedad docente:

> Empecé antes de recibirme. Conseguí […] una escuela técnica. Conseguí ahí tres horas cátedras titulares. Y empecé en marzo. El tema es que el sueldo es insignificante. Por lo cual (ríe) también estaba bastante desesperada, pero bueno, todavía estaba terminando la carrera. Y rápidamente conseguí las otras dos horas [en Provincia de Buenos Aires]. Que también entre las dos cosas no hacés nada, pero bueno. Fue como una esperanza más. El tema es que tenía [ambas escuelas] y estaba terminando la carrera. Con dos materias que no eran nada sencillas y que llevaban mucho tiempo. Porque una era las Prácticas, o sea era

> dar clases también en otro curso pero sin que te paguen (se ríe). Y el Seminario de Investigación, que también te lleva tiempo. Así que haciendo esas dos cosas y trabajando ahí. Pero muy angustiante el tema de que el sueldo obviamente no servía (Entrevista María, 22, U, G, E y P, 7 meses).

Particularmente nos interesa retomar aquí a los entrevistados que actualmente son estudiantes y ya se incorporaron como profesores en las escuelas secundarias de la CABA. Felipe (30 años), está estudiando la carrera de historia en un ISFD de gestión estatal, su mamá también es profesora de secundario. Al igual que otros entrevistados, comenzó a trabajar tempranamente apremiado por una necesidad económica familiar. Trabaja actualmente 15 horas en una escuela secundaria de gestión privada de la CABA y 5 horas en otra de la Provincia de Buenos Aires. Ingresó a ejercer como profesor por un camino alternativo al sistema formal en la Provincia de Buenos Aires a través del programa de terminalidad de los estudios secundarios "Fines"[76], donde actualmente dicta 24 horas de clase, es decir, cuenta en total con 44 horas frente a curso. Felipe relata la complejidad de ingresar como estudiante y en un ámbito que desconocía, donde se insertó como "forastero" (Charovsky y D´Angelo, 2011), ajeno al espacio:

> **E:- Me comentás entonces que tuviste que trabajar durante un periodo de la carrera.**
> F:- Sí. Trabajé ya dando clases. A partir del 2013 […] Ahí tenía el 75% de la carrera. Aproximadamente me quedaban ocho materias […]
> **E:- Cuando ingresaste a trabajar en el programa FINES, ¿había alguien que te recibía, que te orientaba?**
> F:- ¿Con respecto a qué?
> **E:- Con respecto a tu tarea.**
> F:- No, no, no, no, no. No porque era FINES […] Aparte agarrás, no estando recibido, materia de Ciencias Sociales es muy complicado [en la Provincia de Buenos Aires]. Sobre todo de Historia.
> **E:- ¿Por qué?**
> F:- Por la cantidad de docentes que hay (Entrevista Felipe, 30, I, E, E y P, 2 años).

Ian (23 años) cursa el profesorado de letras de un ISFD de gestión privada de la CABA. Su madre es profesora de nivel inicial y su hermana de nivel primario, e ingresó a trabajar tempranamente en distintas escuelas de gestión privada por necesidad económica familiar. Considera que su horario laboral en este momento está completo ya que posee un cargo de

[76] Tras la sanción de la LEN y la obligatoriedad de la educación media, en el año 2007 se crea el "Plan Federal de Educación Permanente de Jóvenes y Adultos 2007-2011". Este plan se propone cumplimentar la obligatoriedad educativa de todas las personas mayores de 18 años. En ese contexto, en el año 2008 surge el Plan Fines (Resoluciones CFE Nº 22/07, Nº 917/08, Nº 66/08). Dicho plan fue concebido como una propuesta de terminalidad de los estudios secundarios de alcance nacional en dos etapas: "Fines1" para los alumnos regulares que adeudaban materias para terminar su escuela secundaria, y "Fines2" para los jóvenes y adultos que no habían iniciado o completado sus estudios primarios y/o secundarios.

ayudante en una escuela primaria (de 25 horas semanales) y dicta actualmente 10 horas de Lengua y Literatura en una escuela secundaria. Por este motivo, no pudo tomar las horas de suplente que le ofrecieron en el colegio secundario de gestión estatal donde fue alumno hace unos años. Ian se plantea la problemática de estudiar y trabajar en la docencia tempranamente, porque dificulta la "organización" diaria aunque suma "experiencia", y porque al ser más joven que sus colegas se le presentan otras situaciones en el aula.

> [Ser estudiante y trabajar] tiene sus cosas, como te estaba diciendo, más que nada con el tema de la organización, que me gustaría que fuera cambiando, pero me gusta. Y aparte me parece que es una experiencia también […] el tema de que parezco muy joven, y eso en la cuestión no del respeto, pero sí de cómo me toman los chicos, cambia un montón. Lo noto porque a veces simplemente que entra otro profesor o que entra un directivo, todos hacen silencio y se quedan escuchándolo. Y entro yo y me hablan como uno más, prácticamente (Entrevista Ian, 23, I, E, P, 6 meses).

Gimena (23 años) también estudia Letras en un ISFD de gestión privada de la CABA, ha trabajado en distintos rubros desde que finalizó su escuela secundaria por necesidad familiar. Actualmente tiene un trabajo administrativo de medio tiempo (5 horas diarias) que le permite sostener sus estudios. Además ingresó como profesora de Lengua y Literatura en una escuela de gestión estatal para cubrir una suplencia de 3 horas de clase a través de un compañero del profesorado que no tenía más disponibilidad horaria y se las ofreció a ella. Al igual que Ian, también nota que su edad complejiza la tarea de enseñar:

> [Un compañero del profesorado] se recibió, terminó ahí el secundario. A mitad de año lo llama la directora para darle estas horas. Como [él] tiene dos colegios no le servía. Entonces me dijo "si querés presentate". Me presenté yo y otro chico, le dí el currículum, tuve una entrevista de 10 minutos con la señora, con la directora. Me dijeron "bueno, te llamamos". Y a las dos semanas me llamaron. Fue así […] Eran nada, creo que eran dos meses para cubrir, porque "mirá, yo nada más estoy estudiando", "sí, sí, no pasa nada, es para cubrir". […] Yo recién empiezo, me tengo que sentir más capacitada, más segura. Pero pasa por mí, esa cosa de que yo también soy chica. Y los chicos saben que sos chica todavía, aunque vos no les digas la edad. Pero se te nota (Entrevista Gimena, 23, I, E, E y P, 4 meses).

Nahuel (24 años), estudiante de Historia de un ISFD de gestión estatal, su madre es profesora de geografía de escuela secundaria, ingresa tempranamente en una escuela de gestión privada (con 6 hs de clase) y luego en una escuela de gestión estatal (por el sistema de cargos y horas vacantes remanentes), donde actualmente se desempeña además como Coordinador del área de Ciencias Sociales y posee 22 horas cátedra. Así nos relata su ingreso a la docencia:

> Ahí empecé a trabajar en docencia porque había quedado vacante un cargo de en primer medida en la escuela sobre ACP [Ayudante de Clases Prácticas] […] Y empecé a trabajar ahí, después el prosecretario se pidió licencia y tomé la prosecretaría. Así que mi primer trabajo en la escuela fue administrativo […] Se me terminó la suplencia y yo había quedado, me había tomado unas horas en el turno vespertino. Primera vez que daba clase en secundario. 4º año a la noche. Imaginate, eran todos pibes mucho más grandes que yo. Estudios Sociales Argentinos. Empecé a trabajar ahí, yo ya tenía cincuenta [por ciento de la carrera aprobada]. Porque, no sé si es un beneficio o una desventaja el hecho de poder trabajar sin el título. Es algo que me replanteo día a día (Entrevista Nahuel, 24, I, E, E y P, 2 años y medio).

Como observamos, Nahuel se replantea el rol que juega en sus estudios y en su futuro laboral el haber entrado tan joven a trabajar en la escuela (a los 19 años), esta pregunta por momento se torna en una preocupación en relación a su proyección profesional:

> Muchas veces pienso que no voy a llegar a hacer toda la vida lo mismo, porque me falta mucho tiempo. Yo no sé si es bueno o malo empezar de tan joven a trabajar. Muchas veces los cargo a mis compañeros porque les digo "me faltan 38 años para jubilarme". Siempre digo lo mismo, más allá de que no pienso en la jubilación. Pero uno se pone a pensar y me falta una vida. Entonces proyectarse por un lado me deprime. Intento que no (Entrevista Nahuel, 24, I, E, E y P, 2 años y medio).

Catalina (27 años) es estudiante del profesorado de Geografía de una universidad pública. Su madre también fue profesora de matemática del nivel medio. Actualmente combina un trabajo en una dependencia del Estado, relacionado con su profesión, con 12 horas de clase distribuidas entre 2 escuelas de gestión privada, y manifiesta que quiere aumentar las horas para poder dejar su primer trabajo y dedicarse de lleno a la docencia. En su relato se observan los "beneficios" de los que habla Nahuel, transitar la escuela mientras el estudiante se encuentra preparándose para ser profesor, lo que implica en algunos casos un cambio en la trayectoria formativa:

> Un montón de cuestiones del seminario [una asignatura del trayecto final dentro del profesorado] también las entendía o me las problematizaba mucho más estando en la escuela. Me parece que ahí fue clave que yo esté trabajando en una escuela, porque […] veíamos más el tema de la dinámica institucional, los tiempos de la escuela. Todas esas cuestiones que claro, yo también las veía porque me pasaban (Entrevista Catalina, 27, U, E, P, 4 años).

Pedro (31 años) estudia Geografía en un ISFD de gestión estatal, y se encuentra actualmente trabajando en 2 escuelas de gestión privada de la CABA; anteriormente fue preceptor. Expresa en la entrevista que la situación de falta de profesores de su disciplina facilitó su inserción laboral temprana, y agrega que de hecho durante el año lo llaman de distintos colegios para ofrecerle horas que rechaza por falta de disponibilidad horaria. Actualmente tiene

28 horas frente a curso entre ambos colegios. Además, Pedro pertenece a la primera generación de su familia en acceder al nivel superior (su padre completó los estudios primarios y su madre los estudios secundarios).

Demián (25 años) también estudia Geografía en un ISFD de gestión estatal y es el primero en su familia que accede a este nivel educativo. Trabaja en distintas escuelas de gestión privada con 22 horas que combina con 5 horas como ayudante de una cátedra del ISFD donde estudia.

El caso de los profesores de Geografía, como ya mencionamos, es particular, ya que esta carrera cuenta con menor matrícula de estudiantes, por lo que la inserción temprana de estos principiantes (Jacinto, 2010a) se observa más frecuentemente. Así lo manifiestan Valeria y Ariana, ambas actualmente graduadas pero que ingresaron a trabajar antes de recibirse:

> **E:- ¿Vos ahí no estabas recibida?**
> V:- No.
> **E:- Igual no tuviste problema para entrar.**
> V:- No. Porque en general privado, bah, por lo menos en Geografía es muy común. Yo conozco muchos compañeros que incluso con veintidós años ya estaban dando clase. No hay tanta dificultad.
> **E:- ¿Y eso a qué se lo atribuís?**
> V:- Que no hay tantos chicos profes de Geografía. (Entrevista Valeria, 28, U, G, P, 1 año y medio)

> Y después cuando estaba cursando 4º año [del profesorado], ahí me ofrecieron las primeras horas de secundaria. Que fue en la escuela donde yo había hecho el año anterior las prácticas […] Y ahí fue mi primer trabajo en secundaria, que es la escuela que después fui acrecentando horas, que más horas tengo ahora (Entrevista Ariana, 24, I, G, P, 3 años y medio).

Esta situación que relata Ariana es recurrente entre los entrevistados de todas las carrera para las escuelas de gestión privada, ya que en varios casos observamos que contratan a los estudiantes cuando finalizan sus residencias, o como el caso de Ian, que ingresó como docente en una escuela de gestión privada a través de una de sus profesoras de ISFD donde estudia, y luego le consideraron estas horas de clase dentro de las que debía cumplir como requisito en sus prácticas para la carrera, es decir que realizó su residencia de manera rentada.

Como observamos, de los 6 casos mencionados, 4 poseen padres docentes, y en sus relatos, parte de los cuales analizamos en el Capítulo 4, se muestra cómo éstos acompañaron el

proceso de elección de la carrera, de la institución formadora y luego la inserción laboral anticipada. Podríamos decir que para estos jóvenes que se incorporan tempranamente al mercado laboral docente el hecho de poseer padres docentes les permitió contar con información privilegiada para acceder a sus primeros puestos de trabajo, así como para conocer anticipadamente las reglas del juego.

Tal como señala la literatura (Charovsky, 2013; Charovsky y D´Angelo, 2011), las razones de esta inserción temprana en el relato de nuestros entrevistados son variadas: en la mayoría de los casos se trata de una necesidad económica y la búsqueda de una rápida inserción laboral con condiciones de salarización y cierta estabilidad (como en los casos de Ian, Gimena, Demián, Pedro y Felipe), o lograr una mayor independencia económica de sus padres junto a acumular experiencia (como Nahuel y Catalina). Particularmente investigaciones que trabajan con estudiantes de carreras de Humanidades en el Conurbano Bonaerense, señalan que esta situación no siempre se relaciona con una necesidad económica del núcleo familiar, ya que para estos estudiantes muchas veces la "inserción laboral anticipada" es vista como una forma de adquirir experiencia para la práctica docente, adentrarse anticipadamente en las reglas del juego, como un desafío personal que los estudiantes quieren atravesar para adquirir más autoestima en vista a la futura práctica profesional, y que les permita "construir esos saberes experienciales en los contextos reales de actuación donde desempeñan las mismas tareas que los docentes que han completado sus estudios" (Negrin y Bonino, 2015, p. 190).

Tal como venimos desarrollando en este apartado, y como también señala la bibliografía, la inserción laboral de los docentes no es homogénea (Dirié y Oiberman, 2007), ni se realiza en el mismo momento ni en los mismos espacios. Los "forasteros" dan cuenta de otras trayectorias formativas y laborales, como ocurre con cinco de los profesores entrevistados (Adrián, Valeria, Pedro, Felipe y Franco) quienes comenzaron su experiencia docente por caminos que podríamos denominar "alternativos" a la escuela secundaria tradicional, cuatro de ellos en Bachilleratos Populares de la CABA y el otro en el programa Fines. Aquí se destaca el hecho de que los profesores consideran que esas primeras experiencias, en una institución diferente a las escuelas secundarias donde ejercen actualmente, fueron formativas para ellos, "enriquecedora" en palabras de Franco, a pesar de que, cómo dice Felipe, fueron "lugares muy complejos para dar clase".

> Fue enriquecedor trabajar con gente en esta situación, era muy reconfortante encontrarte con gente con un interés real en aprender […] Sí, fue una formación muy interesante en relación a la preparación de contenidos, en pensar la relevancia de los contenidos, que era un trabajo que se hacía de forma grupal. E incluso pensar en la relevancia de materias y de otras cosas que viste, según la forma de organización tienen una currícula más laxa. Y eso sí era interesante (Entrevista Franco, 26, U, G, E y P, 3 años y 2 meses).

Allí dieron sus primeros pasos, conocieron experiencias educativas distintas y otras realidades en la educación de jóvenes y adultos. En general dejaron estas instituciones por falta de tiempo cuando necesitaron aumentar horas, ya que en el caso de los Bachilleratos Populares era un trabajo no rentado que además implicaba mayor dedicación (por tratarse de clases con pareja pedagógica, reuniones y asambleas de docentes, entre otras actividades). Como dice Pedro, cuando le preguntamos por qué decidió dejar esa experiencia que describía como positiva, respondió "porque no me daba el cuerpo para aprobar finales, laburar y laburar ahí, que no era, no tenía sueldo. Era *ad honorem*, entonces pude estar un año y medio" (Entrevista Pedro, 31, I, E, P, 3 años y medio). En el caso de Felipe, actualmente combina su trabajo en el programa Fines con escuelas secundarias de gestión privada.

Como pudimos observar particularmente en el relato de estos entrevistados, insertarse tempranamente conlleva experiencias y motivos diferentes, pero en todos los casos podríamos concluir que implica que el estudiante conoce las reglas del juego así como las particularidades del trabajo (tiempos, formatos, reglas), delineando trayectorias formativas diferentes a la de sus compañeros de estudio. Para estos jóvenes que todavía se encuentran en su formación inicial, transitar las aulas de la escuela secundaria no pasa inadvertido y les permite resignificar los contenidos aprendidos en la formación docente.

6.1.3. Arribar en una escuela secundaria que se reforma y se vuelve a reformar.[77] *La inserción de los principiantes en el contexto de la Nueva Escuela Secundaria*

Nos detendremos en este apartado en el contexto particular donde se incorporan los profesores principiantes de la CABA, es decir, en el marco de la Nueva Escuela Secundaria (NES) que analizamos en el Capítulo 3 (apartado 3.4.4). En algunos casos los entrevistados manifiestan que se incorporaron a las escuelas cuando esta reforma ya había comenzado. En otros, se encontraban ya dentro de las instituciones, por lo que pueden realizar comparaciones con el período anterior. En muchos casos, particularmente los profesores de Letras, los entrevistados manifiestan que no observan grandes cambios en la escuela en respecto de la dinámica que observaban anteriormente (en las clases, en los programas de las asignaturas). Además, a pesar de la obligatoriedad de las Jornadas Institucionales que implementó el Ministerio de Educación para tratar la reforma, algunos profesores manifiestan que en las escuelas donde trabajan el tema no tuvo mucha atención (tanto en escuelas de gestión estatal como privada). Por otro lado, si bien los Diseños Curriculares de la NES apuntan a que todas las materias incorporen las "nuevas tecnologías" y la Educación Sexual Integral (ESI), estos elementos no se encuentran presentes en los relatos de los profesores, aunque reconocen que ahora se exige la "transversalidad de las TIC", como dice Demián. Como mencionamos en el Capítulo 5 en relación con la FDC, la irrupción de las tecnologías en la escuela está muy presente en el discurso de los profesores, pero no aparece asociada a la reforma curricular de la NES, sumado al hecho de que no pareciera haber en las escuelas de ambos tipos de gestión grandes cambios al respecto, salvo excepciones (como el caso de la escuela piloto que mencionamos desde el relato de Ian en el Capítulo 5, en la cual se los capacita y acompaña para llevar a cabo la reforma).

[77] El subtítulo hace referencia a una reforma recientemente anunciada desde el Ministerio de Educación de la CABA, denominada "Escuelas del futuro", mientras continúa su proceso de aplicación la NES. La propuesta se enmarca en el Plan Nacional Integral de Educación Digital (PLANIED), y fue presentada por las autoridades de la cartera educativa actual como una continuidad de la NES. Se la presenta como una "propuesta pedagógica innovadora e integral", que posee como uno de sus basamentos el uso de las nuevas tecnologías. La reforma comenzaría el año 2018 en un grupo de escuelas piloto, y al igual que la NES, trajo aparejadas a finales del año 2017 medidas de fuerza de los estudiantes de las escuelas de gestión estatal por considerarla inconsulta. Si bien dicha reforma excede el período de trabajo de campo de esta tesis, y aún no contamos con la información necesaria para evaluar la implementación de dicha política, consideramos que plantea un panorama complejo para las escuelas secundarias de la CABA ante la superposición de reformas ya en curso. Para mayor información véase la Página Web oficial https://www.argentina.gob.ar/educacion/escuelasdelfuturo [consultado diciembre 2017].

Encontramos en el relato de los profesores distintos elementos relacionados con la NES: modificaciones en las condiciones de trabajo (disminución de horas, tipos de horas ofertadas); cambios curriculares (particularmente en las asignaturas de Historia y Geografía); cambios en las modalidades de las escuelas, en relación con el cumplimiento de la LEN; el sentido y los objetivos de la reforma (respecto de la función social de la escuela), conjuntamente con su carácter inconsulto hacia los profesores y alumnos, y cómo esto implicó un conflicto al interior de las instituciones y diversas medidas de fuerza (como las tomas de los colegios estatales).

En primer lugar, algunos entrevistados son muy críticos de la reforma y observan problemas en su implementación. Lara es una de ellas, cuando refiere a las "horas flotantes", "de relleno", las cuales carecen de contenido y son otorgadas de manera discrecional por las autoridades del colegio (de gestión estatal) donde trabaja. Por otra parte, no se siente interpelada ni consultada frente a los cambios que propone la reforma:

> Entonces vos tenés la NES, donde tenés horas por ejemplo, donde no se ponen notas. O sea que los chicos están colgándose de los ventiladores porque no les importa […] Ya ni hablemos de las materias nuevas de la NES. Porque, o las horas EDI[78], por favor, las horas EDI son un desastre. Que a los amigos de la rectora se les dan las horas para dar lo que quieran. Cosas en las que realmente no tiene injerencia alguna. Profesores de Matemática dando Mitos […] Horas flotantes que no sirven para nada. […] No hay nada, está ahí en el aire y llenalo con lo que quieras. Y son horas y horas y horas que no tienen sentido […] En donde se rellena. Eso es lo que se hace, se rellenan. No hay nada […] Si vas a hacer una Nueva Escuela Secundaria, ¿por qué no la pensamos un rato? Y no hacemos un híbrido […] La NES es un fracaso absoluto, y lo podemos ver desde la currícula. La NES no va a funcionar, no funciona. (Entrevista Lara, 35, I, G, E, 3 años).

En segundo lugar, y en íntima relación con el primer punto mencionado, Lara y otros docentes mencionan cómo los cambios curriculares generaron una merma en las horas de Ciencias Sociales, que afectan directamente las condiciones laborales de los profesores entrevistados. Sin embargo, no observamos en todos los profesores la misma preocupación, entre otras razones, porque muchos de ellos poseen horas en los cursos inferiores, donde no disminuyó su carga

[78] Las horas EDI (Espacios de Definición Institucional) poseen un contenido a definir por las escuelas, son otorgadas por el equipo directivo, es decir, no son concursadas, y son de renovación anual. Según el Diseño Curricular para la Nueva Escuela Secundaria de la CABA, son horas dispuestas en la currícula con el objetivo de permitir una actualización permanente de los contenidos, brindar mayor autonomía a las escuelas en base a las necesidades que posean y que estén acordes a su proyecto institucional. Son horas "flexibles" y se busca que aborden "habilidades" y "competencias" de los alumnos. A su vez el diseño aclara que son horas de cursada con carácter obligatorio dentro del horario escolar y que serán evaluadas por los profesores (ME GCBA, 2015, p. 565-566).

horaria, afectando a los cursos superiores, específicamente a los docentes que dictan Historia y Geografía en los 4º y 5º año.

> L:- Y después los desastres que hicieron con las cargas horarias. En donde por ejemplo, prácticamente quitan Historia Argentina Contemporánea. Yo entiendo que eso es una bajada netamente ideológica. ¿pero realmente ningún docente fue a decir "muchachos, no"? […] Qué cosa terrible. Es tremendo, es tremendo. Así que no sé qué vamos a hacer con esto […]
> **E:- ¿Te preocupa esto, este cambio que está habiendo en las materias? Más allá de lo que me acabás de explicar, digo en cuanto a lo laboral, ¿te preocupa un poco eso?**
> L:- Y sí, van a ser menos horas para la misma cantidad de docentes. Esto es claro, voy a tener que, yo estoy ya segura, que voy a tener que dar materias como Geografía[79], para las que no estoy preparada. Voy a tener que prepararme […] Entonces por eso me da miedo agarrarlas. Porque si yo estoy tardando tantas horas en preparar las clases, yo agarro una materia que no conozco, ¿sabés lo que va a ser? Por favor, no me quiero ni imaginar (Entrevista Lara, 35, I, G, E, 3 años).

Los profesores de Historia y Geografía entrevistados que trabajan en escuelas de gestión estatal manifiestan su inquietud por estos cambios en la currícula que introduce la NES, que conllevan para algunos profesores como Mercedes un "vaciamiento de contenidos que es preocupante". Además de afectar las condiciones laborales, implica un modelo de escuela secundaria y de sociedad con el que ellos no acuerdan, que se cristaliza en los cambios curriculares sobre la distribución de las horas de la asignatura de Historia, como expresa Adrián. Del mismo modo, profesores de Geografía de escuelas de gestión privada, como Demián, también manifiestan esta preocupación:

> Y nada, la NES es un súper invento que nada, nos va a cagar la vida como cualquier proyecto que se hace desde arriba y que no está pensado absolutamente en nada […] va a ser peor que el Polimodal […] en cuanto a Historia, perdés horas, quizás hasta perdés las más importantes. Porque yo podría llegar a aceptar perder Historia de 1º año, pero no Historia Argentina. Me parece que la Historia Argentina como esencial. Y transformarla en algo optativo creo que también habla de qué país se piensa, qué país se quiere. Si hicimos tanto hincapié en el tema de la memoria, y de recordar algunos procesos para que no vuelvan a ocurrir, y más en la Historia, creo que sacar Historia Argentina está hecho adrede. Y hay una intencionalidad clara (Entrevista Adrián, 34, U, G, E y P, 4 años).

> En 5° año desaparece Geografía como materia, cuando la Geografía, tanto la Historia como la Geografía, son materias fundamentales porque es lo que permite que nosotros conozcamos el territorio. Y si queremos formar ciudadanos libres, plenos, pensantes,

[79] Cabe aclarar que uno de los cambios curriculares de la NES fue unificar la asignatura "Historia y Geografía" y cuatrimestralizarla para los primeros años del Ciclo Básico del Bachiller en ciertas modalidades, por lo que los profesores de ambas disciplinas que trabajan en escuelas de gestión estatal, no así en la privada, se ven obligados a tomar esta asignatura si desean trabajar en los primeros años de la escuela secundaria.

> Geografía e Historia son materias fundamentales (Entrevista Demián, 25, I, E, P, 4 años y 3 meses).

En tercer lugar, además de estos elementos, preocupa como decía Lara cuál es el objetivo del cambio que propone la NES, ya que los profesores manifiestan que aunque la reforma declama una "nueva escuela", ellos no encuentran un verdadero cambio en la "forma escolar" (Southwell, 2012), que se mantiene indemne frente a cambios que parecieran "maquillaje", que además perjudican las horas cátedra de Ciencias Sociales:

> S:- Con la famosa NES, yo no sé qué tan productivo es el cambio si el cambio no es de base. Digo, qué bueno que tenga especialidades los diferentes bachilleratos, buenísimo. Ahora, pero si seguimos con la misma estructura de 30 pibes por docente, que no se conocen entre ellos, que se sientan de una manera jerárquica, que premiamos al que más conocimiento específico tiene y al que menos lo rechazamos, que evaluamos sólo de manera escrita y no utilizamos las diferentes inteligencias de los pibes; que hay materias de categoría y materias de segunda, no es lo mismo llevarse Lengua o Matemática que Plástica y Gimnasia. Entonces me parece que eso es parte de lo que hay que cambiar y de las grandes limitaciones que tiene la escuela […]
> **E:- Me hablaste bastante del tema de la NES, ¿Observás algún cambio en relación a la NES en las escuelas en las que estás?**
> S:- Profundo, no. Maquillaje. En la escuela donde era bachillerato contable ahora es económico y sociales [refiere a las orientaciones de "Ciencias Sociales y Humanidades" y "Economía y Administración", por las que optó la escuela como requisito de la NES] […] La escuela sigue siendo de la misma manera, los docentes nos seguimos formando de la misma manera, entonces es como que me limpié la cara y quise pintármela de vuelta, [hay] cambios en los contenidos […] pero es lo mismo, es sumar contenidos o cambiar contenidos, y eso no va a cambiar la educación (Entrevista Simón, 26, I, G, P, 3 años).

Este cambio cosmético del que nos habla Simón, es en parte la razón por la que observamos que los principiantes no mencionan la NES en sus relatos o no se sienten interpelados por ella. Aparece, particularmente, cuando impacta sobre las condiciones de trabajo. Al momento de realizarse las entrevistas la reforma no había llegado a los últimos años de la escuela secundaria, por lo que también se comprende que las inquietudes sean menores y varios profesores que recién ingresaban a dar clases no mencionaran la reforma. Nahuel se insertó tempranamente como profesor de Historia (aún no se graduó), coordina el Área de Ciencias Sociales de su escuela, y lo refleja de este modo:

> Yo no le doy bola […] Nosotros, más allá de que lo estamos aplicando y todo, la verdad que en líneas generales venimos laburando como laburábamos antes. Yo daba Cívica, ahora doy Educación Ciudadana. Para mí es exactamente lo mismo, si quieren que le cambie el nombre yo se lo cambio, el contenido lo voy a seguir manejando yo. Sí lo que nos perjudica o hay que reveer es el hecho de que compañeros de trabajo pierdan horas […] porque como no llegó todavía, entendés. Llega para 4º, 5º, nosotros estamos por 3º, impacta

> en 3º el año que viene, estamos. Ahora en 3º sé que hay compañeros que pierden horas (Entrevista Nahuel, 24, I, E, E y P, 2 años y medio).

En los espacios donde realizamos observación participante también hallamos una preocupación por la pérdida de horas de clase y por los cambios en las condiciones de trabajo que esto implica. Inclusive este tipo de preocupaciones, que conjugan la pérdida del trabajo y la ausencia del sentido que le otorgan a los cambios curriculares, se hicieron evidentes en uno de los cursos de FDC que observamos que refería específicamente a los cambios de la NES para el Área de Ciencias Sociales.

> Comenzando el Acto Público, la vocal [de un sindicato de la CABA] pide la palabra para hablar de la NES. Un grupo de docentes le consultan por la asignatura de Historia y Latinoamericana de 4º año [que se quitó de la currícula], y Biología, y ella comenta "estamos luchando por esto". Aclara que hay muchos reclamos por horas, que los docentes pueden hacer reclamar en el gremio pero que además tienen que ir a reclamar con el personal correspondiente (Junta A, 14.11.2015).

> Comienza el recreo. Me voy sola a comprar un café, no noto afinidad hoy para ir con otros profesores. Cuando regreso hay varios docentes hablando, me sumo a la charla. Están hablando de la NES. Un profesor dice que se está "yendo para la universidad" porque se va a quedar con pocas horas por los cambios en las escuelas comerciales y otras donde trabaja (es profesor del Área de Jurídicas). Una profesora me dice la "NESC", le pregunto por qué, no comprendo, me dice que ahora le dicen NES de Calidad (risas generales). Una profesora habla de los talleres nuevos que implica el cambio curricular, y plantea que le parece que faltan otros contenidos, como enseñarles a los alumnos a hacer un CV, por ejemplo (Curso IFDCE, Intensivo B, Julio, 2015).

> El profesor del curso comenta que en relación a la NES la preocupación de los docentes era: "yo me quedo sin trabajo"; y el rechazo de los profesores y la academia de que se reduzcan las horas de Historia en la escuela media por la NES. La otra docente del curso agrega: "hicieron eso en el marco de que nunca se preocuparon por lo que se enseñaba en la escuela". El profesor retoma la palabra y concluye que hay que mirar "la lógica política de la NES en general" (Curso IFDCE, Intensivo, Febrero 2015).

Es allí, en la incertidumbre por la implementación en los años venideros, donde surge la pregunta por la reforma y los impactos que tendrá en las condiciones de trabajo de los profesores del Área de Ciencias Sociales, nuestros entrevistados. Específicamente para los que trabajan en escuelas de gestión privada, como Sofía, donde también observamos cierta preocupación (mayor aún para los profesores que se encuentran cerca de su jubilación). Vemos también las diversas estrategias que implementan estas escuelas para afrontar los cambios en la caja curricular de la reforma (distribuir horas entre los profesores, ofrecer cargos de tutoría como compensación, etc.).

> Sé que en el colegio hubo reuniones digamos también para adaptarse y… hace un par de semanas hablaba con la que es la Directora de Estudios, porque estamos hablando de cómo va a influir en, digamos, a lo largo de los años, no solo en primero ahora que se está aplicando. ¿Qué consecuencias va a tener para los docentes de historia, de geografía? […] Y después la preocupación… bueno, sí, hubo cambios de que profesoras perdieron horas de clase (Entrevista Sofía, 38, U, G, P, 2 años y medio).

> Sí, perdí una hora. En un colegio, el de la tarde, perdí una hora, de año pasado a este. Supuestamente por recorte. Qué pasó, en realidad hay muchos docentes que sus materias se iban, dejaron de estar. Entonces para garantizarles las horas de trabajo, quitaron horas a otros y les dejaron sus materias. Entonces pueden mantener el trabajo de los compañeros, recortando a los demás […] Tengo entendido que no es correcto, y yo me enojé mucho, porque ni siquiera me dijeron que era por eso, que te acabo de explicar. Eso, que lo hacían por los compañeros (Entrevista Gabriel, 34, I, G, P, 2 años)

> Yo ahora tengo dieciséis horas en esta escuela y dentro de un par de años, si aplicamos el Estatuto del Docente y todo, me quedo en disponibilidad con la mayor cantidad de mis horas, porque tiene prioridad los que primero entraron al colegio. Y bueno, yo soy el último en entrar […] creo que a los que más afecta es a la gente más grande que está a punto de jubilarse, que en la Ciudad de Buenos Aires se jubilan con el último haber. Y hay gente que pierde horas y es muy grave. Es muy grave (Entrevista Demián, 25, I, E, P, 4 años y 3 meses).

> El año pasado me ofrecieron una tutoría en esta escuela […] porque hubo todo un cambio con el tema de la NES, que se perdían horas, que al final no se perdieron. Yo estoy dando Cívica, supuestamente en 3º año no iba a haber Cívica, ahora sí. Bueno, cuando empezó no. Entonces a todos los profesores que perdíamos horas nos ofrecieron ser tutores […] entonces la idea es siempre mantener el mismo plantel docente, hay un cambio de horas, hay una reestructuración. ¿Los de Informática pierden en una escuela? Bueno, los mandan de tutores para que no pierdan horas. La de Inglés pierde, bueno, la mandan al campo de Deportes a cuidar a los chicos para que no pierda horas (Entrevista Ariana, 24, I, G, P, 3 años y medio).

En cuarto y último lugar, un elemento importante y que ya expresaba Lara en testimonios anteriores: la reforma fue inconsulta y no tuvo en cuenta las realidades diversas de las escuelas secundarias de la CABA para las modificaciones en las modalidades. Lara nos decía que en su colegio se optó por la modalidad Turismo pero que ella considera que para la población vulnerable que asiste a su escuela esto no es de utilidad, además de que no se consultó con los alumnos esta decisión. En el caso de Sergio, considera que "el rumbo [de la reforma] es medio incierto", ya que a los profesores de Letras no les influye porque no les modificaron la cantidad de horas que dictan ni sufrieron grandes cambios en los contenidos, pero sí observa en la escuela de gestión estatal donde trabaja una situación similar a la que relata Lara, donde "les impusieron" también la

modalidad de Turismo, cuando la escuela tenía la modalidad en Gastronomía que según su relato era de utilidad para la comunidad, con una población vulnerable:

> Creo que hacia el punto al que tiene que ir es hacia regionalizarla un poco más. Adaptar los programas a la realidad social de cada escuela, porque eso es con lo que estamos lidiando. Nos impusieron Turismo. Estos pibes no saben ni dónde queda Plaza Italia. Te lo digo porque di El Eternauta y cuando hablé de Plaza Italia no tenían ni idea de qué era. Entonces decís, "¿y por qué no los dejás con Cocina, que les viene bárbaro", con socio-comunitario, que para ellos es importante. Les sirva o no, pero es importante (Entrevista Sergio, 36, U, G, E, 5 años).

Si bien desde el Ministerio de Educación de la CABA la reforma se presentó mediante un proceso de consulta a las instituciones, con cuyo objetivo se realizaron las Jornadas Institucionales abocadas a la NES, según relatan Lara y Sergio, los docentes sienten que aquélla fue inconsulta o ciertos elementos fueron impuestos por la gestión actual en la cartera educativa de la CABA. Mercedes esgrime este argumento en relación con los documentos que se produjeron en las escuelas en las Jornadas de trabajo planteadas por el Ministerio, y en un contexto donde los alumnos tomaron la escuela estatal donde trabaja, en señal de repudio a la reforma. Además cuestiona la posición de sus colegas frente a esta medida:

> Particularmente el año pasado tuvimos la escuela tomada dos semanas con el tema de la NES […] Para mí estuvo re bueno. Re bueno de parte de los chicos, y muy choto de parte de los docentes. Porque más que decir, bueno dale la verdad que tienen razón, lo que están pidiendo en una educación de verdad, de calidad. Lo que están pidiendo es que antes de decidirse a algo, no sólo se los informe, sino que efectivamente se los escuche. Hicimos mil reuniones por la NES, bajamos un montón de documentos que fueron a parar andá a saber, a un tacho de basura calculo, porque los contenidos que bajan son una porquería, donde no escucharon nada de lo que decíamos […] Pero de parte de los docentes hubo mucho repudio. Fuimos muy poquitos los que venimos yendo a la escuela a acompañar a los chicos (Entrevista Mercedes, 33, U, G, E y P, 4 años y medio).

Del mismo modo se lamenta Adrián por lo que considera una batalla que perdieron:

> Y la NES me ha pegado mucho. Y ha sido muy decepcionante. Me quedé con que los pibes fueron los últimos que lucharon por tratar de que no se imponga. Ya los docentes están súper vencidos. Los docentes y los gremios […] Y por eso la NES se pudo meter así (Entrevista Adrián, 34, U, G, E y P, 4 años).

Sumado a este hecho, en algunas entrevistas aparece el rol de agente de control que ejerce el Ministerio de Educación de la CABA sobre las escuelas de gestión estatal ante la obligatoriedad de implementación de la NES:

> Noto varios cambios. Por un lado como una línea mucha más fuerte de que me adapte a esos cambios, antes era un poco más laxo […] un control un poco más fuerte. Desde que se implementó la NES, los supervisores de distrito cayeron en las escuelas un poco más seguido, y revisando el libro de Geografía, por ejemplo (Entrevista Franco, 26, U, G, E y P, 3 años y 2 meses).

> Mientras esperamos que lleguen el resto de los docentes para comenzar la clase de hoy, hablamos de la "catarsis" de cada grupo. Cada uno cuenta cosas que le pasan en el aula, y los problemas que tenemos con los alumnos. De los enojos de cada uno. La profesora de Inglés habla del enojo, que tiene una reunión semanal por la NES (porque trabaja en una escuela de gestión estatal "de creación" y "nos controlan todo", dice), y la gente del gabinete le dice que tiene que hacer las clases más entretenidas (risas generales). (Curso sindicato C, septiembre y octubre, 2015)

De este modo observamos cómo la inserción de los principiantes se produce en la CABA en medio de un proceso de reforma, que en el caso particular de los profesores de Ciencias Sociales, afecta sus condiciones laborales, la posibilidad de ingresos y permanencia en el sistema (dada la reducción y reubicación de las horas en la caja curricular).

6.1.4. La socialización profesional y el rol de los colegas en la escuela secundaria. Aprender a "surfear la ola" con otros o en soledad

De lo analizado en los apartados precedentes, observamos que es precisamente la condición de principiante de estos profesores la que genera esa incertidumbre y necesidad de ser acompañados, ante la falta de dispositivos que cumplan esta función en la escuela (Alen, 2009; Menghini, 2015; Serra, 2015; Vezub, 2010). Frente a esta falencia por parte de las instituciones formadoras y de la institución escolar, en muchos casos los principiantes consultan y buscan sostén en los colegas de mayor experiencia (Rayou y Van Zanten, 2004):

> Yo cuando empecé […] [estaba] tratando de surfear la ola del principio. Porque no entiendo mucho de nada […] Y me pasa muchas veces que me siento que me faltan herramientas […] Y aprendo de mis compañeros […] Desde el primer día. Todos, todos los docentes, desde los más jóvenes hasta los que están hace más años […] aprendo de ellos, les pregunto. Me guiaron un montón, me ayudaron un montón al principio. Colapsaba con todo […] Tener la base de otros es una ayuda enorme […] Los directivos ahí a la distancia. Quizás con su apoyo más anímico. Estando atentos a ver si pasaba algo" (Entrevista Gabriel, 34, I, G, P, 2 años)

> Comparto con otras docentes, a ver si tienen el mismo curso que yo en otra materia, decir "bueno, ¿cómo trabajan, qué hacen, che? Este chico... tengo un problema, no sé cómo

> trabajar con él, ¿cómo es en tu clase?" Sí, pregunto, pregunto siempre. (Entrevista Sofía, 38, U, G, P, 2 años y medio)

> Imaginate que yo estoy recién empezando y uno escucha mucho a los que sí están hace rato, porque tienen muchísima más experiencia, más conocimiento, saben cómo salir airosos de algunas situaciones. Y la verdad que sí, que escucho bastante a los profes que tienen experiencia. Así aprendés (Entrevista Catalina, 27, U, E, P, 4 años, 27, U, E, P, 4 años).

Podríamos decir entonces que ante la falencia de dispositivos de acompañamiento que observamos en los Capítulos 3 y 4, los principiantes buscan elementos para "surfear la ola" de la iniciación de la práctica docente. En el relato de Gabriel visualizamos cómo los sujetos despliegan estrategias que les permiten saldar falencias del sistema formador y educativo. Las investigaciones francesas relevadas también muestran el rol fundamental que cumplen los colegas en el ingreso de los principiantes a la escuela, reconocido por los propios profesores que se inician que ven en sus compañeros a quienes recurrir en busca de consejos para la práctica (Rayou y Van Zanten, 2004; Baumard, 2009). Los entrevistados lo cuentan así:

> A mí me gusta mucho escuchar a los que son más grandes porque la tienen un poco más clara (Entrevista Simón, 26, I, G, P, 3 años).

> Muchas veces aprendo de esas personas. Porque tienen un saber-hacer sobre todo del área, que supera ampliamente el mío, por una cuestión que hace mucho tiempo que están (Entrevista Fabián, 32, U, G, E, 5 años).

> Tengo varios compañeros de trabajo que son referentes por la experiencia que tienen y conversamos mucho y me ayudan mucho, tanto para lo que es el trabajo en sí, como para pensar en capacitarme en otras cuestiones (Entrevista Ian, 23, I, E, P, 6 meses).

> Digamos, uno encuentra, cuando ingresa nuevo a una institución hay gente que tiene muchos años ahí, que te asesora ya sea en cuanto a cómo trabajar en esa. También te van diciendo "bueno, estos temas por ahí los podes dejar de lado"... qué sé yo… "porque acá no es importante" (Entrevista Sofía, 38, U, G, P, 2 años y medio).

> **E:- Y cuando tenés un problema en la escuela, en relación a algo que te pasa en la práctica, ¿tenés algún referente en la escuela con quién consultes?, ¿alguien que te ayude a pensar?**
> D:- Sí. Básicamente mis compañeros. Y después bueno, si es un problema grave mis jefes.
> **E:- Pero tenés referentes con quienes consultar frente a una situación.**
> D:- Totalmente, sí. Compañeros de mayor experiencia, básicamente (Entrevista Demián, 25, I, E, P, 4 años y 3 meses).

Como vemos, los compañeros con mayor experiencia aparecen recurrentemente brindando todo tipo de ayuda y auxiliando ante distintas situaciones. Del mismo modo aparecen en los relatos colegas que no necesariamente trabajan en la misma escuela, pero que fueron

compañeros durante la carrera de FDI y son colegas a los que los principiantes siguen acudiendo, pidiéndoles consejos sobre determinadas situaciones, como nos cuenta Silvia:

> Tengo otra de las profesoras de Historia es amiga. Fue compañera de la carrera así que también con ella cuando tengo alguna duda de cuestión, digamos del colegio, de directivos, de docentes, de con quién hablar, es como de total confianza para decidir "qué hago", "cómo me muevo" (Entrevista Sofía, 38, U, G, P, 2 años y medio).

Por otro lado, frente a las situaciones que enfrenta el principiante al ingresar a la escuela y al aula, el trabajo en equipo aparece a menudo entre los entrevistados, asociada a una dinámica institucional que promueven los directivos y que permiten que el trabajo sea más llevadero, aún en escenarios complejos. La distancia entre las escuelas en donde los directivos promueven el trabajo colectivo y donde la figura de la autoridad no está presente, es notoria en los relatos. Aquel acompañamiento es lo que hace que Malena se sienta como en su casa, que Mercedes sienta que tiene a quién consultar o que Ian considere que "se armó una comunidad bastante linda" en la escuela en la que trabaja:

> Trabajamos en conjunto siempre. Porque lo que intentamos es, cuando hay fugas (se ríe), tapar los agujeros todos juntos (Entrevista Nahuel, 24, I, E, E y P, 2 años y medio).

> [Es] un colegio en donde se armó una comunidad bastante linda. Los directivos son muy atentos con la familia y con los docentes. Siempre están acompañando. Cualquier duda que tengas vas y le preguntás y siempre tiene un tiempo para contestarte. Con los padres lo mismo. Como que siempre le dan prioridad a los docentes, y a los padres (Entrevista Ian, 23, I, E, P, 6 meses).

> Nosotros por ejemplo en el Departamento […] del cole tenemos varias reuniones, todo lo decidimos después de debatirlo. Por suerte tenemos una jefa que es muy abierta, admite todo lo que observamos. Si ella opina diferente lo dice, pero si le parece mejor algo que le planteó otro profesor, lo toma. En ese sentido no me puedo quejar porque es un ambiente, en este momento al menos, muy bueno. Yo en ese sentido me siento también contenida (Entrevista Martina, 32, U, G, E, 3 años y 5 meses).

> Yo armé un grupo de gente, de amigos, un grupo muy grande acá en el colegio. Yo me siento en mi casa […] estoy contenta porque, digamos, en el [el colegio] yo me siento súper cómoda para trabajar. La directora de estudios es amorosa, es una persona muy capaz, con la que yo puedo contar (Entrevista Malena, 36, I, G, P, 2 años).

> Me copa mucho la dirección de la escuela. El director y la coordinadora, la directora de estudios, son gente muy piola […] Y se busca sostener un clima de trabajo bueno […] me orienta y que converso bastante con ella. Y también hay una psicóloga, y el equipo de tutores trabajamos bastante, y trabajamos muy en eso, en equipo (Entrevista Mercedes, 33, U, G, E y P, 4 años y medio).

Cuando hay un acompañamiento, donde el principiante encuentra un buen grupo de trabajo, la experiencia se transita de modo diferente y el peso de las dificultades de la práctica docente se aliviana, sobre todo en escuelas en contextos vulnerables donde los problemas a afrontar son mayores:

> El grupo es un referente en sí mismo. Tenés un preceptor que siempre está ahí, una jefa de preceptores muy buena, la vice que también es muy buena, la directora que en nueva e intenta. […] Pero la verdad que a la mañana se labura muy bien. Humanamente te digo (Entrevista Nahuel, 24, I, E, E y P, 2 años y medio).

> Me costó mucho adaptarme. Me gusta trabajar porque a pesar de las dificultades que encontrás es un ámbito de trabajo muy bueno. Hay un grupo de trabajo muy comprometido y que está muy aceitado. No nos estamos peleando entre profesores, si necesitás algo siempre tenés al DOE [Departamento de Orientación Escolar] dispuesto, con sus limitaciones, porque la verdad que son tres personas, cuatro, que están con dieciséis mil casos, pero bueno […] En ese sentido digo que está bueno laburar en ese colegio. Eso es algo que circula mucho, se habla mucho, se contiene mucho (se ríe) (Entrevista Sergio, 36, U, G, E, 5 años).

En otros casos, son los profesores de las instituciones formadoras quienes aparecen conteniendo y brindando ayuda ante la inseguridad del primer empleo, particularmente a los estudiantes que se insertan tempranamente a dar clases: "Acá [en el ISFD] son profes que no te dejan en banda. Si necesitás alguna ayuda, si ya empezás a trabajar, más que nosotros recién empezamos, ayudan mucho" (Entrevista Gimena, 23, I, E, E y P, 4 meses).

Sin embargo, en las escuelas donde el docente no logra construir vínculos o no siente la presencia de sus compañeros o de los directivos, la problemática de iniciarse es aún mayor. En estos casos, la sensación de soledad está muy presente en las entrevistas. En tanto principiante, como expresa Adrián, "te vas haciendo solo", o la sorpresa de Ariel cuando entró a su primera escuela a trabajar: "yo no sé si esto es así en todos lados, pero a mí nadie me dijo nada de cómo yo tenía que dar clase" (Entrevista Ariel, 26, U, G, E, 1 año). En palabras de Valeria esta sensación no colabora en la tarea, porque "en la soledad hay muchas cosas y muchos fantasmas que vienen" (Entrevista Valeria, 28, U, G, P, 1 año y medio).

Como analizamos en el Capítulo 3, la tarea docente también implica habilidades pedagógicas que se adquieren con el ejercicio del oficio (Alliaud, 2004). Investigaciones señalan que los principiantes reconocen el rol de la socialización profesional en la adquisición de este saber-hacer de la práctica docente a través del contacto con sus "colegas más experimentados"

(Small, 2009; Hoff, 2010), mientras manifiestan en muchos casos sentirse en soledad en el ingreso al colegio (Diaz y Menghini, 20015; Serra, 2009 y 2015; Alliaud, 2004), ante la falta de acogida por parte de la institución (Small, 2009; Vaillant, 2009), lo que se agrava cuando el ingreso es en un colegio de zonas desfavorecidas (Rayou y Van Zanten, 2004).

La bibliografía señala precisamente que los principiantes no se sienten acompañados por las autoridades del colegio, siendo que en el mejor de los casos, les mencionan cuestiones de índole administrativo (como horarios, libro de temas, calendario académico, etc.) (Serra, Krichesky y Merodo, 2009). Así como mencionamos los ejemplos del trabajo en equipo en algunos casos, en otros, la falta de acompañamiento se encuentra muy presente entre los entrevistados. Esto se visibiliza aún más donde existen situaciones más complejas que el principiante debe aprender a manejar rápidamente si desea seguir en su cargo. Asimismo, la soledad se ve reforzada por las condiciones laborales en las que en general los principiantes ingresan a trabajar, como por ejemplo las suplencias cortas o con pocas horas en la institución; una problemática que acarrea la escuela secundaria y que genera mayor aislamiento, como relatan Felipe, María y Adrián:

> **E:- ¿Hay algún profesor o alguien dentro de la institución que sea un referente para vos?**
> F:- ¿De los lugares donde yo trabajo?
> **E:- Sí. En la escuela [en un barrio en el norte de la Ciudad], o donde tenés más horas.**
> F:- No. No, porque prácticamente estoy muy poco y no los conozco
> (Entrevista Felipe, 30, I, E, E y P, 2 años).

> No tenía respaldo de las autoridades tampoco, porque yo voy a un horario donde se terminó el horario normal, que es hasta las cinco y media, y yo estoy a partir de cinco y media con ellos. Entonces los directivos nunca están. Y a veces hay algún preceptor, y a veces hay algún otro profesor. Pero prácticamente no hay gente en la escuela. Es como un vacío el que se vive en algunas escuelas. Y la verdad es que yo pensé "uy, dónde me metí". Pero la verdad cuando me puse a hablar con otra gente que también trabaja en escuelas del Estado en Provincia, me dicen que es una característica que hay en muuuchas (enfatiza) escuelas de la Provincia de Buenos Aires. Los directivos prácticamente no los conocés. A la Directora la vi una vez. Me la cruzo en la calle y no sé quién es, no tengo idea. A la Vicedirectora alguna vez me la cruzo, porque a veces está a la tarde, y justo cuando yo me voy ella se va (Entrevista María, 22, U, G, E y P, 7 meses).

> Hay colegios, particularmente en los dos públicos, llego doy clases y me voy. Tengo muy pocas horas, y la verdad tampoco tengo mucho ánimos de… Digamos, quizás hasta me relaciono mucho más con los profesores desde los cursos [de una institución estatal de la CABA], y desde preceptor. Desde preceptor tengo mucha más relación con los profesores, que como docente mismo. A veces llego, doy mis clases y me voy. No hay mucha interacción (Entrevista Adrián, 34, U, G, E y P, 4 años).

María compara esta experiencia en una escuela de gestión estatal, donde además explica que por la alta rotación en el personal (Perazza y Suárez, 2011), es más difícil tender lazos. De otra escuela, también de la misma gestión pero donde realizó una suplencia más larga, nos habla de un "vínculo de pertenencia" con la institución, lo que reforzó la relación con sus compañeros de trabajo y rompió la angustia de iniciarse:

> Y ahí pegué re buena onda con la gente, todo, me encantó. Me encantaba la onda de la escuela […] La verdad sentía que la gente me conocía, tenía ganas de que yo esté ahí […] Los compañeros, y todo eso, me recibió muy bien el grupo de gente. Y lo que me gustó es que por una vez pude generar ese vínculo de pertenencia con la escuela. Algo que con las otras escuelas es prácticamente imposible por el tiempo que voy […] Porque también en el Estado te pasa eso que hay mucho recambio de personal. Entran en licencia y hay muchas caras nuevas todo el tiempo. (Entrevista María, 22, U, G, E y P, 7 meses).

Como muestran investigaciones locales (Serra, Krichesky y Merodo, 2009; Díaz y Menghini, 2015), esta situación de la ausencia o escasa presencia de los directivos en las escuelas es recurrente en el relato de los entrevistados, frente a lo cual a veces aparece el rol de los tutores, secretarias o preceptores supliendo esta falencia (Díaz y Menghini, 2015). Así se presenta un panorama dónde no hay a quién acudir ante una situación compleja con un alumno, como manifiesta Ariana: "o se hacen los que no se dan cuenta del problema o no te ayudan, desde su lugar. Porque hay muchas cosas que uno como docente necesita de la autoridad para tratar esos temas puntuales. Y no está esa ayuda, ese acompañamiento en esos casos" (Entrevista Ariana, 24, I, G, P, 3 años y medio). Tampoco existe un apoyo o una devolución del trabajo realizado como expresa Gimena, aunque ella marca una diferencia entre los directivos de las escuelas estatales y privadas en donde trabajó:

> Como que veo que no hay un seguimiento [en la escuela de gestión estatal donde trabaja]. Yo no sé si cuando me fui le preguntaron a los chicos qué tal soy como profesora. No sé si lo hicieron. Pero nadie vino a ver ninguna clase mía ni nada […] Creo que los directivos dejan mucho que desear, no están tan atentos como deberían estarlo […] No me gusta que te dejen tan tirado […] en los privados te están un poco más encima. Como que tratan de acompañar al docente más, si recién empezaste. Y en el público como que te echan, "vamos, adelante", y te dejan en la lona. (Entrevista Gimena, 23, I, E, E y P, 4 meses).

Frente al miedo, la ansiedad, los nervios que describimos al comienzo del apartado, se agrega entonces la falta de acompañamiento por parte de las autoridades que Gimena resume muy bien con la expresión "te dejan tirado". En otros casos, como relata Fabián, no solo la figura

del directivo no aparece acompañando al principiante sino que juzga al trabajo del profesor principiante:

> El director […] estaba convencido que yo no hacía una goma en las clases. Me dijo una vez que era una chanta. Y me causó mucho… Todavía me lo acuerdo con rencor. Porque me… Primero me pareció que claramente no podía ver que no es que era una chanta, que no tenía las herramientas para dar clase en ese momento en mi vida […] Ahí aprendí todo esto que te dije de cómo encarar siempre la entrada a un curso. Pero bueno, fue con ese curso donde tuve un montón de problemas. Y me parece que la figura de un director, en vez de sentarse conmigo y ver bien qué es lo que pasaba, cómo podía él ayudarme para poder dar clases en el curso, directamente me catalogó como chanta. Como si tuviese todas las herramientas y no las quisiese usar (Entrevista Fabián, 32, U, G, E, 5 años).

Nuevamente, frente a estas situaciones de ausencia o falta de contención por parte de las autoridades de la escuela, se hace presente el acompañamiento de los colegas: "Digamos, existe el gabinete, pero no hay una orientación para el docente. Salvo un poco *sui generis*, nos organizamos entre todos juntándonos, 'ché, qué hacemos con fulano, qué hacemos con tal curso, ¿cómo le va?'" (Entrevista Sergio, 36, U, G, E, 5 años). En menor medida, encontramos algunos casos donde los principiantes no cuentan ni siquiera con el acompañamiento de sus colegas, y allí entonces la sensación de soledad se vuelve crítica:

> Yo me siento bastante sola en esta escuela trabajando. Si bien intercambio con la profesora, y me animo a preguntarle a la otra profesora de Geografía, cuando hacemos las planificaciones no hay reuniones. Hay reuniones de área pero son más expeditivas" (Entrevista Valeria, 28, U, G, P, 1 año y medio).

A pesar de la angustia, los nervios iniciales y la falta de acompañamiento, también nos encontramos con relatos que muestran que el primer paso por el aula puede ser muy satisfactorio, y entonces ese momento se hace "mágico", al decir de Ariel, dejando huellas que transforman la experiencia del profesor (Larrosa, 2003).

> Y fue increíble la experiencia en las escuelas técnicas. Muy mágico. Era la primera experiencia que tenía y además yo decía "bueno, escuela técnica, qué raro, profesor de Lengua ahí, no sé, me van a pegar una patada". Y todo lo contrario. Me encontré grupos sumamente interesados. 1° año me tocó. No me voy a olvidar más. Fue la mejor experiencia que tuve hasta ahora. Bueno, tuve muy buenas experiencias también, otras. Pero esa fue particularmente linda porque era la primera (Entrevista Ariel, 26, U, G, E, 1 año).

> La experiencia para mí fue… No sé si uno cree en la suerte o qué, pero tuve siempre mucha suerte con los grupos humanos que me tocó trabajar. La heterogeneidad total. Porque traba[jé] en [escuelas de gestión estatal del sur de la Ciudad], y en [escuelas de gestión privada del centro de la Ciudad] (Entrevista Malena, 36, I, G, P, 2 años).

Por otro lado, la sala de profesores aparece recurrentemente en las entrevistas como un espacio privilegiado para el acompañamiento recibido y la conformación de equipos de trabajo (Diaz y Menghini, 2015), en tanto lugar de encuentro. Sin embargo, en otros casos aparece como lugar de desencuentro generacional. Distintas investigaciones internacionales resaltan cómo los más jóvenes observan una "fractura" con los más antiguos de la escuela, desde la división territorial de la sala, donde no solo existe una división por disciplinas de los colegas, sino también por generaciones. Al mismo tiempo, la sala de profesores aparece como el espacio donde los nuevos eligen al "mentor" o "profesor referente", es decir, al colega al que acudirán en busca de consejos (Baumard, 2009). Asimismo, estos trabajos señalan que los nuevos profesores valoran más que los antiguos la socialización profesional, los espacios de encuentro, reconocen la identidad colectiva como docentes, buscan trabajar interdisciplinariamente y son más críticos con su trabajo (Rayou y Van Zanten, 2004).

> En el Liceo, que estoy como preceptora, ahí sí tengo muchísima relación con los docentes, pero muchísima. Hablo todo el tiempo, y además a mí me gusta aprender y robarles cosas a los profesores. Entonces yo voy [a la sala de profesores] hablo con todos y les digo "mirá, yo vengo acá específicamente para robarte, yo creo que sos un buen docente entonces yo voy a sentarme un ratito", "sí, pero por favor". Intercambiamos mucho material […] Trato de compartir esta cuestión de que es tan difícil pensar las clases, tan difícil pensar los recursos, tanto tiempo, que si todos lo estamos haciendo al mismo tiempo, si empezamos a compartir las cosas a todos se nos va a simplificar un poco la vida. Y además tenemos otras visiones, vemos cómo los otros trabajan, a ver qué dan, que no dan […] Eso me parece muy enriquecedor. Porque si uno tiene que hacerlo todo sólo, va a tropezar con obstáculos y con errores que quizás ya los cometieron otros, y uno los puede aprender antes de hacerlos (Entrevista Lara, 35, I, G, E, 3 años).

> En la escuela privada en la que estoy en la sala de profesores hay muy buena onda, se charlan generalmente cosas que no tienen que ver con el aula y a veces sí, "che, que tal curso me pasa esto", "uy sí, a mi también" o "no, conmigo engancharon bien". Si alguno está preocupado... Yo suelo, cuando estoy preocupada, decir "che, no sé qué hacer con este curso, ¿ustedes cómo lo ven?". Tantear si soy yo que estoy re chiflada o si también hay algo del curso de boicotear o de qué sé yo qué (Entrevista Mercedes, 33, U, G, E y P, 4 años y medio).

La lógica de trabajo colaborativo que presentan los testimonios de ambas profesoras, entre novatos y experimentados, da cuenta del intento por romper con el individualismo y aislamiento de la tarea docente (Vidiella y Larrain, 2015), y pensar en una dinámica desde lo colectivo que simplifique pero además enriquezca la tarea, y logre compensar el factor de la falta de tiempo de los docentes (Rockwell, 2011).

A veces no se trata del lugar físico, ya que ante la falta de tiempo para encontrarse en la escuela, lo que se valora es la posibilidad de contar con los colegas en otros espacios y saber que allí uno encuentra la ayuda que necesita, como nos cuenta Sergio: "después no hay [otro] un espacio. La sala de profesores, no sé, el colectivo. Viajo siempre con la tutora de uno de los cursos, y la verdad que yo siempre le digo "es un grupo de auto ayuda el que tenemos". Venimos con ella y una preceptora y es autoayuda (Entrevista Sergio, 36, U, G, E, 5 años).

La sala de profesores aparece entonces como un lugar para el encuentro entre colegas y con el saber. Pero también aparece como un espacio de encuentro con los compañeros del trabajo diario, donde se comparten las "alegrías" y las "tristezas" en palabras de Demián, habitando el espacio desde otro lugar, como ansía Nahuel que pase en su escuela:

> Le propuse a la directora, más allá de que suene anecdótico, fue el hecho de que se sugiera que la sala de profesores sea un espacio de relax. Y no de crítica a los alumnos. Yo opté por no ir más a la sala de profesores. Porque la verdad que le dije, si querés te escribo un proyecto y te lo presento como proyecto. Porque nosotros, muchos docentes laburamos muchas horas por día. Y si vos en cada recreo en vez de tomarte un mate con tus compañeros y morirte de risa o hablar de cualquier huevada, te ponés a criticar, "por qué tal esto, porque lo otro, y porque esto, y porque el otro", llega un momento que a uno lo agota. Porque no desconectás nunca (Entrevista Nahuel, 24, I, E, E y P, 2 años y medio).

> **E:- Sí. ¿Y la sala de profes es un lugar que frecuentás?**
> D:- Sí, siempre. Todos los recreos.
> **E:- ¿Y es un lugar donde te encontrás con los otros profes?**
> D:- Sí. La gente hace catarsis ahí. Hace catarsis, sí, es un lugar de encuentro, de reflexión muchas veces. Y bueno, en la escuela donde estoy hace más tiempo, que es acá, compartí un montón de cosas. Compartí alegrías, tristezas (Entrevista Demián, 25, I, E, P, 4 años y 3 meses).

En otros casos, es el lugar donde se cristalizan las diferencias con los colegas, en general de mayor antigüedad según refieren los entrevistados, y entonces se constituye en un lugar expulsivo para algunos docentes, donde se refuerzan las identidades de "antiguos" vs. "nuevos", como dos grupos que se construyen en franca oposición (Fernández Vavrik, 2011). Relata Malena:

> Después hay grupos de profesores que son… Mejor tenerlos lejos. Yo a veces no voy a sala de profesores […] No es que me siento como excluida. Hablo con todos, los profesores me conocen de hace muchos años. Pero que el perfil de algunos profesores es difícil […] hay un gran grupo de profesores, que son veinte años que están en el colegio, que hola, qué tal y chau. Que tiene como una escuela ideológica diferente. Entonces hay de todo. Conecto con algunos, y con otros "hola" y "chau". (Entrevista Malena, 36, I, G, P, 2 años)

Además, la bibliografía específica señala que las diferencias entre los docentes "nuevos" y los "antiguos" en las escuelas, y que se visibilizan en la sala de profesores, no solo es generacional: hay diferencias en la concepción pedagógica (sobre el rol de la educación, los alumnos, los saberes a transmitir), atribuible, más que a la diferencia de edad, a la formación que han recibido (Rayou y Van Zanten, 2004).

> Me quedo tomando mate con los chicos, con los profes que me llevo. Los viernes sí me quedo, ¿ves? Porque los viernes somos todos profes jóvenes. Profes nuevos, jóvenes, copados, buena onda, nos reímos, es viernes, relajamos. Porque yo creo que también un poco se intenta eso, porque si no es clase, clase, clase, preparo clase, preparo. (Entrevista Nahuel, 24, I, E, E y P, 2 años y medio)

> Por eso a veces yo pienso que cuando yo veo esas salas de profesores, yo no me imagino teniendo cincuenta años y estando en contacto con chicos de trece. Me parece que la brecha va a ser mucho más ancha, mucho más amplia, a medida que vayamos teniendo distintas generaciones. (Entrevista Catalina, 27, U, E, P, 4 años, 27, U, E, P, 4 años).

> Son gente joven, pero que tiene una experiencia más grande. Entonces que sí, me transmiten cosas de la experiencia. Pero no igual no solo, me parece que no tiene que ver ni con la edad ni con la experiencia. También hay un montón de gente con un montón de experiencia a la que no, no me importa mucho lo que diga digamos, si no con la forma de laburar que tenga (Entrevista Franco, 26, U, G, E y P, 3 años y 2 meses)

Como expresa Franco, esta distancia que aparece entre estos dos grupos de profesores es recurrente entre los entrevistados, así como en las observaciones realizadas en los cursos de FDC, no sólo en términos de las distancias que puedan sentir los principiantes respecto a las "formas de ser o hacer" (Cabrera, 2014) de los más experimentados, sino también en relación con los temores que expresan frente a las actitudes que ven hacia el trabajo por parte de sus colegas. Aquí en sus relatos aparece el cansancio, la resignación, el agotamiento, en sintonía con lo que la bibliografía especializada denomina el profesor "quemado" (Maslach, C. y Leiter, M., 1997).

> Lo entiendo de profesores que están hace muchos años, que están con la cabeza súper quemada, que no reciben reconocimiento. Que a veces tienen que estar, lidiar con chicos que también tienen sus problemas (Entrevista Adrián, 34, U, G, E y P, 4 años).

> Los profesores los vi desganados, como rindiéndose con cursos problemáticos. No sé si porque muchos les quedan cinco años para jubilarse y no quieren saber más nada, o qué. Pero también había un chico joven, que tendrá veintiséis años, recibido, y también hablaba como si los pibes eran una peste. Por eso yo no vi buena predisposición de los profes (Entrevista Gimena, 23, I, E, E y P, 4 meses).

> ¿Sabés lo que veo en los docentes más grandes? Están vapuleados. Han habido tantas idas y vueltas en la educación en los últimos veinte, veinticinco, en lo que veo yo, treinta años […] Resignación. Y más los que están por jubilarse (Entrevista Pedro, 31, I, E, P, 3 años y medio).

> La verdad que estoy pensando otros rumbos también, pensando la docencia. Todavía no estoy contaminada de tanta cosa, entonces estoy por momentos repensando el lugar del docente en el aula […] Me refiero a que todavía no tengo, contaminada en cuanto a la cantidad de años ejerciendo dentro del aula (Entrevista Malena, 36, I, G, P, 2 años).

> Se comenta el caso de una compañera de trabajo de una de las profesoras, una de las profesoras jóvenes [25 años aprox.] dice "todos estamos al borde de las tareas pasivas, soy joven pero lo tengo presente" (risas generales). Dice que en todas las escuelas en las que estuvo siempre hay algún docente que pasa a tareas pasivas (Curso sindicato C, septiembre y octubre, 2015).

Como observamos en los testimonios, en tanto "establecidos" desde antaño (Elías, 2003), los docentes experimentados detentan la posición dominante frente al principiante, que como "recién llegado" habita aún en la frontera de la profesión, por lo que si el contexto es de hospitalidad irá aprendiendo y familiarizándose con los valores locales; si en cambio arriba a un contexto hostil, será visto como "peligroso" y no podrá adaptarse (Fernández Vavrik, 2016). Precisamente, ante estas situaciones que viven los profesores más jóvenes, se observa en las entrevistas su preocupación por distanciarse de ciertas prácticas que disgustan, esa "contaminación" de la que nos habla Malena o el "desgano" que comenta Gimena, o por terminar en "tareas pasivas", todos posibles escenarios que pareciera acarrear la profesión. Dentro de los tópicos más mencionados figuran el ausentismo, el desinterés, la sobrecarga de trabajo que les impide realizar a conciencia la tarea debido al desgaste físico y mental que implica además la docencia, como también señalan investigaciones locales (Menghini, Migliavacca, Más Rocha, 2016). En las entrevistas se observan este tipo de situaciones en las escuelas de ambos tipos de gestión. A diferencia de lo que plantean investigaciones de la región acerca de que los nuevos docentes, una vez acoplados a la dinámica institucional, tienden a reproducir los mecanismos consolidados por las tradiciones propias de los profesores más experimentados (San Martín Cantero y Quilaqueo Rapimán, 2012), vemos aquí que situaciones de colegas que preocupan a los principiantes y de las que intentan desprenderse. Ilustremos con algunos ejemplos cómo los principiantes se distancian de las prácticas de sus colegas con más antigüedad:

> Tiene ya una desidia, una falta de interés. Y dan básicamente lo que tienen que dar, escriben el pizarrón, se sientan y que los chicos se arreglen más o menos como puedan. Y así van a cumplir horario. Esto pasa muchísimo, todos los conocemos y los vemos. O hay docentes que tienen setenta horas, y vos ves que se duermen en clase. Se duermen. Los chicos te cuentan, "el profesor se duerme en la clase". Bueno, no quisiera llegar a eso. (Entrevista Lara, 35, I, G, E, 3 años).

A mí me pasa que a la tarde soy preceptor y estoy en otro espacio, y veo otros profesores, tengo otro contacto con los profesores. Y encuentro cada cosa que es madre de Dios (enfatiza), y me siento súper orgulloso de las clases que doy. Yo soy súper crítico conmigo […] suena el recreo y el profesor se tarda mucho, pero he visto profesores que directamente se quedan, o empiezan a deambular por el colegio tratando de esconderse. O sea, decís ¡"Flaco"! […] si la profesora nunca viene, se pone a leer el diario, mientras tira un trabajo. Y eso trato de no hacerlo […] porque respeto mi trabajo, y trato de ser lo más responsable posible […] Tenés que lidiar con cosas de los profesores *"heavys"*. Desde mucho ausentismo hasta profesores que insultan a los pibes. Eso lo vi en varios colegios. Los han tratado de "mogólicos", y cosas que vos decís aberrantes, sí. Una directamente te pide el legajo a ver de qué trabajan los padres. Y te lo dice así como impunemente. Vos decís "ah, bueno". (Entrevista Adrián, 34, U, G, E y P, 4 años).

G:- Mis compañeros. Y directivos también. Desde un insulto muy leve a un insulto mucho más grave. Feo, feo. Igual cada vez que escucho algo así o me voy o sí, para mí no es gracioso y se los aclaro, porque no me gusta. No, no me gusta.
E:- ¿Me podés dar un ejemplo, para que me dé una idea de qué estamos hablando?
G:- Decir "no, es tonto", o "es un pelotudo", o "hay que tirarlo por la escalera". Nada… un montón hay. Un montón.
E:- En esa escala de comentarios digamos.
G:- Claro. Hay un acto de violencia, vas a averiguar qué pasó con el alumno, y te responde "no sé, creo que la ataron en algún lado para que se calme", como si fuera un animal. Es una amplia gama de... (Entrevista Gabriel, 34, I, G, P, 2 años)

A:- A mí me sorprendió mucho, espero que no quede soberbio lo que voy a decir, pero el desparpajo con el cual me hicieron un par de preguntas en la mesa de profesores, la Jefa del Departamento de Lengua básicamente. Que me pidió que le explicara qué era un verbo transitivo.
E:- ¿Ella te pidió que le expliques?
A:- Sí. Que nadie tiene por qué saber lo que es un verbo transitivo, excepto una profesora de Lengua.
E:- O sea, ¿ella no sabía lo que era?
A:- No se acordaba, o no sabía. Y tenía que explicarlo, porque en el manual que tenía... Un mamarracho básicamente.
E:- Y era la Directora del Departamento.
A:- Sí. Pero además no es que me lo dijo al costado, o "che, disculpame, te hago una pregunta". Fue tomando mate con los bizcochitos y qué se yo, "ya que tenemos acá al licenciado, hagámosle preguntas". Eso fue ahí. Es muy variado todo. Te encontrás con cosas muy variadas. (Entrevista Ariel, 26, U, G, E, 1 año)

Como observamos en los relatos, las prácticas que disgustan de los colegas son variadas, pero en todas ellas el factor común es la falta de respeto hacia el alumno, hacia el trabajo del docente, hacia el trabajo del preceptor. Entre estas prácticas, al igual que muestran investigaciones de la región (Rockwell, 2011), el ausentismo aparece recurrentemente en las escuelas de ambos tipos de gestiones, y es algo que preocupa a los principiantes: "veo mucho ausentismo docente. Muchísimo, sobre todo en las escuelas del Estado. Pero en las privadas a

veces también se da un poco." (Entrevista María, 22, U, G, E y P, 7 meses). En el caso de los profesores que trabajan además como preceptores, este fenómeno aparece como recurrente y también es algo que preocupa: "me pasa mucho en el colegio, de profesores que faltan. Mucho ausentismo. Sí, ausentismo docente increíble. Mucho más obviamente en el público que en el privado." (Entrevista Adrián, 34, U, G, E y P, 4 años).

Podemos concluir entonces que el rol de la socialización profesional y la relación entre pares en las primeras inserciones de los principiantes aparecen como centrales en su desarrollo profesional. Así como planteamos en los Capítulos 4 y 5 a cerca de que el aula portaba un alto valor formativo, aquí observamos que el tener un colega con quien consultar, un equipo a quien acudir o un directivo en quien apoyarse cambia la experiencia de iniciarse en la docencia para estos profesores, transformando su subjetividad (Cabrera, 2014) y generando instancias de aprendizaje con otros que enriquecen y hacen más placentera la tarea cotidiana. Cuando estas situaciones no se dan, el ingreso del principiante al aula se torna más dificultoso y el desgaste que se produce en la tarea de enseñar pareciera ser mayor, más aún en aulas con grupos complejos o poblaciones vulnerables.

6.2. Iniciarse como profesor. Conocer las "reglas del juego" y las condiciones del trabajo de ensañar

Abordamos en este apartado las reglas del ingreso y permanente en la docencia para la escuela secundaria en la CABA. Nos detenemos en primer lugar en las particularidades que implican iniciarse en las escuelas de gestión estatal, donde los principiantes se encuentran con un sistema altamente regulado, que deben aprender a sortear si desean ingresar en estas escuelas. En segundo término, analizaremos en el marco de la jurisdicción de la CABA, la especificidad de ingresar a la docencia en las escuelas de gestión privada, y las apreciaciones de los principiantes sobre su tarea allí, así como ciertos mecanismos de precarización en las condiciones laborales y de ingreso en este tipo de escuelas.

6.2.1. "Reglas del juego" del ingreso y la permanencia en la docencia. Principiantes que buscan trabajar en la escuela secundaria de gestión estatal

Retomando lo descripto en Capítulo 3 (apartado 3.4.2), los principiantes se enfrentan con un sistema regulado para ingresar a trabajar en las escuelas secundarias de gestión estatal de la CABA. 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 el trabajo de preceptoría o trabajar en escuelas de gestión privada mientras acumulan el puntaje necesario para tomar horas en la gestión estatal, como analizaremos en el apartado 6.4. de este Capítulo en relación con las estrategias que despliegan.

En primer lugar, en las entrevistas se observa que los principiantes no poseen la información necesaria sobre el funcionamiento del sistema de ingreso a la docencia de la CABA. Como mencionamos en el Capítulo 4, precisamente este es uno de los reclamos de los estudiantes hacia sus instituciones formadoras. Actualmente, Lara nos cuenta que destina parte de su tiempo a brindar esta información a sus estudiantes donde ejerce como formadora desde en un ISFD. Esta información se obtiene en muchos casos a través de conocidos o familiares que ayudan a los principiantes para que conozcan las reglas del juego y los mecanismos de ingreso antes de graduarse, allanando su camino:

> **E:- ¿Cómo te enteraste del sistema de los Actos Públicos?**
> L:- Por un amigo. Ah, mirá, eso es otra cuestión, mirá vos. Estudio en un instituto formador de docentes. ¿No te parece que sería quizás copado que alguna materia en algún momento te expliquen cómo funciona el Acto Público? Bueno, eso no existe, en ningún lado existe. Me entero por un alumno de Historia, que un día charlando en las escaleras me pregunta si yo ya me había anotado, en abril. A lo que yo respondí: "¿Anotarme en qué?" […] "En los Actos públicos". "¿Y qué es un Acto Público?". Y me empieza a explicar todo. Ese mismo abril me anoté. Si no fuera por él, yo me hubiese anotado cuando ya estaba recibida. Y todavía estaría esperando a ver si entraba en las juntas. Desde ese momento o siempre me tomo un rato en la cátedra de Historia, todos los abriles, y les explico a los chicos qué es lo que tienen que hacer (Entrevista Lara, 35, I, G, E, 3 años).

> En la ronda de presentación del curso un asistente (25 años) menciona "yo recién comienzo", fue preceptor en escuelas de gestión privada, estudia el profesorado de historia en una universidad pública, está por graduarse. Nos cuenta que la madre es profesora de educación superior y le recomendó comenzar a hacer cursos [de una institución estatal donde hicimos observaciones]. (Curso IFDCE, Intensivo A, Julio, 2015)

[Con un compañero del ISFD] nos hicimos muy amigos […] Yo me fui a anotar [a Provincia de Buenos Aires] porque él está trabajando ahí. Siempre en algún momento estamos en contacto. Qué tenía que hacer, porque como él va más adelante, tiene más experiencia que yo. Le pregunto cómo voy al Acto, qué necesito… (Entrevista Caetano, 35, I, G, P, 6 meses).

E:- ¿Y cómo te enteraste del sistema? Me dijiste "cuando fui al primer Acto Público". ¿Desde cuándo te empezaste a inscribir?, ¿cómo te enteraste cuál era el sistema para la escuela estatal?
A:- Me empecé a inscribir, me empezaron a inscribir más o menos desde el 2005, mis viejos.
E:- O sea en la mitad de la carrera.
A:- Sí. En realidad no sé si antes. La verdad era algo que se ocupaban mis viejos y yo no.
E:- Te inscribían ellos.
A:- Sí. […] [E]mpecé a ver cómo quedabas por delante de gente, porque no se había inscripto tal año. Entonces aprendí que era súper importante inscribirse, súper importante entrar, sumar puntaje, antigüedad, bla, bla, bla. Y me empecé a obsesionar con eso, y todo eso. Y está bueno cuando te llaman, y el cargo que vos querés lo podés tomar.
E:- Pero podríamos decir que toda esta lógica de la inscripción en la escuela estatal, del puntaje, lo conociste más a través de tus papás.
A:- Sí, sí. (Entrevista Adrián, 34, U, G, E y P, 4 años)

Al desconocimiento sobre el funcionamiento del sistema que en general acarrean los principiantes, se suman distinto tipo de situaciones: la demora en la certificación de los títulos de grado, en la confección de los listados, la superposición de días para asistir a los Actos Públicos, la tenencia de poco puntaje para elegir el cargo y lugar donde trabajar, por mencionar solo algunos.

E:- Me decís que no te gusta el trabajo de preceptora.
L:- No.
E:- ¿Y por qué lo tomate?
L:- Justamente por… ¿Por qué lo voy a tomar? (se ríe), porque necesito comer mi amor, y vos viste lo que son los actos públicos [se refiere a que nos conocimos allí].
E:- Sí, sí.
L:- Sí, están tomando con 25 puntos, no hay forma. (Entrevista Lara, 35, I, G, E, 3 años).

¿Buscar?, y depende de dónde consiga. Yo la verdad es que no estoy en condiciones de elegir demasiado […] por el tema de que recién me recibo, no tengo antigüedad, todavía no tengo el título, así que también es una limitación no tener ese papel. Porque incluso la constancia de título en trámite tampoco te la aceptan demasiado […] Entonces como que también los nuevos corremos con desventaja. Ponele que están en provincia titularizando con, viste que los puntajes cambian, están titularizando con cincuenta y pico. Vos ni bien empezás tenés veinticinco puntos. Necesitás el doble. Prácticamente una eternidad. O sea, tenés que tener mucha suerte o alejarte mucho […] para que vos titularices porque no hay gente. Lo cual obviamente para la vida personal de uno tampoco es tan fácil. (Entrevista María, 22, U, G, E y P, 7 meses)

> Me enteré muchas cosas de lo que es el sistema público, yo creo que me las entero y me doy cuenta que a casi todos mis compañeros les pasa lo mismo, a fuerza de estar y que te hablen y no entender de qué te están hablando y preguntar. Lo de los [cargos] remanentes primero me lo enteré por esta amiga de mi vieja. Después, o sea yo sabía que había Actos Públicos. Ahí en la escuela no, pero los Actos Públicos están manejándose con listados viejos, yo no sabía que son los listados viejos. Después bueno, en algún momento vas entendiendo la jerga. Sumergirte (se ríe), en su idioma nativo, se aprende. (Entrevista Mercedes, 33, U, G, E y P, 4 años y medio)

Una vez que el principiante comienza a comprender el funcionamiento del ingreso, la palabra "burocracia"[80] protagoniza los relatos. Investigaciones realizadas en la Provincia de Buenos Aires también refieren que "el ingreso a la docencia en el ámbito público tiene la particularidad de ser un tanto agobiante […] Esto tiene que ver con que la burocracia administrativa […] se transforma en un obstáculo que entorpece la búsqueda del empleo" (Rodríguez, 2015, p. 151). Atrasos en los listados, errores u omisiones en el puntaje del orden de mérito, superposición horaria o dificultades para asistir los días de los Actos Públicos, son los ejemplos más recurrentes, todos obstáculos para insertarse. El cambio en la Inscripción anual en las Juntas de Clasificación Docente[81], con la incorporación del sistema *on line* tuvo entre otros objetivos agilizar el proceso de ingreso a la docencia, disminuyendo este tipo de inconvenientes[82]. Sin embargo, de los ejemplos que analizaremos aquí y en otros apartados, puede deducirse que tras el primer año de implementación del sistema, las situaciones que se suceden son similares.

[80] 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, 1922: 173).

[81] Aclaremos que las entrevistas se realizaron los años donde se inauguraba el sistema de inscripción *on line* (2015-2016), por lo que muchos profesores se refieren en sus relatos al sistema anterior, descripto en el Capítulo 3, donde cada docente debía llevar a un colegio de la Junta en que se quisiera inscribir una carpeta con sus antecedentes y una cantidad de formularios completados. El trámite podía no ser personal, por lo que en las filas se sumaban personas que llevaban el legajo de varios docentes y por lo que el tiempo destinado era importante.

[82] Consideramos que la inscripción mediante la plataforma virtual de la CABA implica un mecanismo impersonal donde se pierde el contacto directo con el vocal de la Junta, por lo que el principiante no puede ser asistido ante eventuales dudas o problemas (salvo de manera virtual, a través de la generación de un "reclamo" o "consulta" que suele demorar varios días en ser respondido por el personal del soporte técnico de la página web), recibiendo un trato personalizado recién en la etapa de la validación de la información ingresada al sistema. Asimismo, consideramos que la manera en la que se presenta la información en la página Web implica detrás una jerarquización de los antecedentes que impide en muchos casos que el docente pueda ingresar los suyos como desearía (Ver Anexo 1, Ejemplo 3). Además, modificaciones en el Estatuto Docente implicaron que por ejemplo ya no se considere "formación" asistir a un evento académico (excepto si se ha participado como ponente y presentando el trabajo "debidamente certificado", lo que implica que en la validación dependa del vocal que tome el trámite si acepta o no el tipo de certificado de acuerdo con criterios que no están expuestos en la norma). Finalmente aclaremos que los docentes principiantes no realizaron ningún tipo de capacitación para el manejo del sistema (a excepción de tutoriales virtuales) lo que implica una dificultad más al momento de buscar ingresar o permanecer en el sistema. (Nota de campo, abril 2017).

> El año que viene estoy anotada en tres distritos de Provincia [de Buenos Aires], que son los que me quedan más cerca. Hay que ver si me anotaron bien, tengo que hacer el reclamo al año, esta semana, porque me pusieron mal una letra del apellido, no me aparece el puntaje. Entonces tengo que ver qué pasó […] Y en Capital estoy anotada, pero me dijeron que probablemente no aparezca el año que viene porque están atrasados, así que probablemente el año que viene no aparezca. Así que en Capital, lo que es el Estado puedo ir en los [cargos] remanentes. Y en cuanto a privadas, prefiero que si es privada sean en Capital. Mínimo, digamos (se ríe) (Entrevista María, 22, U, G, E y P, 7 meses).

> **E:- ¿Y vos estás inscripto en la Ciudad de Buenos Aires?**
> S:- No, nunca me inscribí.
> **E:- O sea que a los Actos Públicos...**
> S:- Por ahora no puedo. Quisiera poder hacerlo el año que viene, eso sí lo tengo como perspectiva. Pasa que la verdad es un papeleo que siempre termina ganándome (Entrevista Sergio, 36, U, G, E, 5 años).

> [Entender] cómo anotarse en las Juntas. Que para mí fue algo de la China, no entendía nada. Que tenía que llevar papeles, que tenía que ir a colegios, que la Junta, ¿qué es una Junta? Y eso. Cómo llenar un formulario […] Filas larguísimas (enfatiza), muy desgastante (enfatiza) [se refiere al sistema anterior con presentación de carpetas por colegios]. Claro, porque no quieren en realidad, no quieren docentes parecen, ¿viste? (risas) Pero después vas a un Acto Público, hay un montón de cargos vacantes, libres (Entrevista Gabriel, 34, I, G, P, 2 años).

> Fue un lío hasta las inscripciones "*on line*". Ahora no sé cómo va a ser con la inscripción "*on line*" y con la unificación. Pero [antes] era anotarse en seis Juntas o más. Y en cada Junta tenés un puntaje particular, en alguna te perdieron los papeles, en alguna, no sé (Entrevista Adrián, 34, U, G, E y P, 4 años).

> Acreditan para Ciencias Sociales. Nos acercamos a la mesa de acreditación con una ex compañera de trabajo. Hay unos 15 profes aproximadamente para el área. Nos ponemos a hablar del atraso de los listados, que no entran los cursos, me cuentan que está haciendo una maestría, yo les comento de la inscripción *on line* que se supone que adelantaría los listados, y una docente joven detrás nuestro (28 años aproximadamente) nos dice que por eso "hay que aprovechar a tomar horas ahora" porque si no, después, cuando entren los puntos de todos, a los que tenemos pocos puntos nos va a costar más entrar (Junta B, 4.12.2015).

Observamos en los testimonios el "papeleo" y los tiempos que tiene que invertir el docente en la inscripción anual, situaciones que desalientan y que pareciera denotar, como manifiesta Gabriel, que no son bienvenidos a trabajar en la escuela estatal. Con el nuevo sistema *on line* la actualización de los listados asusta a algunos profesores jóvenes que entienden que hay que apurarse a tomar horas porque después la competencia con los colegas será más compleja. Mientras tanto, como refiere Gabriel, se observa que quedan muchos cargos vacantes en los Actos Públicos ante la falta de docentes en algunas áreas. Esas horas precisamente que quedan libres, son las que ya describimos como el sistema de cargos y horas vacantes remanentes, que

toman los principiantes que no están inscriptos en las Juntas, como el caso de Sergio. Muchas veces se trata de horas en escuelas con poblaciones vulnerables y lejanas al centro de la Ciudad. 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 en esas horas implican muchas veces desventajas, como lo explica Fabián:

> El sistema es un poco perverso, porque lo que hace es apoyarse sobre todo cuando son escuelas públicas de naturaleza como [la escuela donde él trabaja 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 tiene 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. Mientras tanto las personas relativamente ubicadas siguen cobrando, y siguen reproduciendo un sistema en donde parece una gerontocracia. Los viejos pasan cada vez mejor, mejor las cuestiones, hasta que se jubilan y se van. Y recién ahí alguno de esos jóvenes que entraron por ahí puede aspirar a tener un puesto fijo. Si no, son eternos suplentes que se van renovando año tras año. Para mí ese es un problema. (Entrevista Fabián, 32, U, G, E, 5 años).

Fabián expresa claramente el funcionamiento del sistema de ingreso a la docencia a través de estos mecanismos, "perversos" en sus palabras, que agota a los profesores jóvenes como "fusibles", mientras conserva a los más "viejos". Aquí se observa precisamente esa oposición entre los que ingresan y los que ya se encuentran dentro del sistema, situación que el propio funcionamiento auto regula cuando es necesario, por ejemplo, con los listados de emergencia cuando faltan docentes en un área específica.

Este sistema genera una paradoja que, a los fines analíticos de la presente tesis, 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. Esta situación se observa claramente en los Actos Públicos, cuando aspirantes con muy bajo puntaje toman horas de clase en áreas donde suele haber menos profesores (como en Ciencias Naturales o Exactas):

> Una profesora con título habilitante va tomando todas las horas que el resto de los profesores dejan pasar. Toma varias horas, la vocal le hace un chiste y le dice que en lugar de llamar a todo el listado la hubiera llamado directamente a ella (risas). (Junta A y B, 20.11.2015)

> Una sola profesora se acredita para Biología. Pasa y toma el cargo. Sin cargo, título supletorio, puntaje 3.06 (pienso: "¡no lo puedo creer, supletorio y ese puntaje y toma horas de clase!" Me pregunto si será porque hay profesores de Biología). (Junta A, 14.11.2015)

Sergio es uno de esos profesores que no estaba inscripto en las Juntas de Clasificación Docente, pero buscando trabajo ingresó por el sistema de horas y cargos remanentes en una escuela que "nadie quiere", y luego fue acumulando horas allí mismo (actualmente tiene 22 horas cátedra entre suplentes e interino):

> S:- Buscando trabajo, después de terminar la beca, 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. Por eso te digo, tenemos una profesora de Lengua que muchas veces levanta el teléfono y conoce gente [de un ISFD de gestión estatal de la CABA] y entonces caen.
> **E:- Eso lo hace cuando quedan remanentes las horas.**
> S:- Claro. (Entrevista Sergio, 36, U, G, E, 5 años)

Ariel logra ingresar pero no permanecer en las horas que le interesaban, dado que se trataba de una suplencia corta en una escuela del centro de la Ciudad. Luego decidió renunciar a las horas más estables que tenía: un interinato en una escuela donde "nadie quiere ir", ya que se encontró con una experiencia que no pudo manejar:

> [Ingresé] por remanente. Era una licencia que duró un mes, por concurso de ascenso. Y se terminó y yo me quería matar (risas). Era bárbaro. No existe eso. Si yo pudiese ahora tener un paquete ahora así, de 36, soy Gardel, porque me sentía muy cómodo […] Si yo pudiera ganar lo que gané en octubre, lo que gané en septiembre, estaría muy bien. El tema es con la irregularidad. Lo digo porque viste que está en el imaginario "qué horror lo mal pagos que están los docentes" […] 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! (enfatiza). Fui y me llevé una sorpresa tremenda. Una situación de aula que no había vivido nunca jamás en mi vida […] Dos segundos [años]. Cinco y cinco y mal repartidas. 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)

Dentro de estas escuelas a las que no quiere ir nadie, encontramos casos de profesores que llegan a través del sistema de remanentes pero donde además interviene una red personal. Veamos el ejemplo de Nahuel, que al igual que Sergio, logró ir incrementando horas en su escuela y obtuvo una cierta estabilidad porque tiene "mala fama" y nadie quiere tomar las horas, según relata:

> [Entré] por mi vieja es la vicedirectora del turno mañana de esa escuela. Y entré, habían quedado en remanente el cargo de ACP [Ayudante de Clases Prácticas] que no lo quería nadie por el horario. Y me propuse por carpeta, y quedé […] Y en marzo de este año me llaman por teléfono para decirme que me querían ofrecer unas horas […] A mí me venían bien porque qué se yo, uno cuando va arrancando todo suma, como digo yo […] Siempre mi hermano va al Acto Público. Y siempre me llama. Pero yo no voy 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, empecé a tomar, empecé a tomar, empecé tomar, 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)

La complejidad del sistema de ingreso se hace evidente cuando el principiante comienza a buscar opciones para insertarse. En los cursos de FDC donde realizamos las observaciones, y como analizamos en el Capítulo 5, los principiantes manifiestan que asisten a estas instancias formativas en busca de puntaje para competir en mejores condiciones con sus colegas en el Acto Público. En estos espacios también aparece la preocupación de los jóvenes por la dificultad de ingresar y sostenerse en el sistema de gestión estatal:

> Termina la clase. Vamos a comer unos 6 profesores. Charlamos sobre distintas cosas, de la escuela, de los alumnos, de lo difícil de la tarea, de lo burocrático del ingreso a la docencia, un estudiante de Historia comenta lo difícil de mantenerse en el sistema (Curso IFDCE, Intensivo A, Julio, 2015).

Muchas veces las características y los problemas que acarrea este sistema "burocrático" se cristaliza en la instancia misma del Acto Público, al que el principiante se presenta una vez que figura en el listado de orden de mérito correspondiente, y allí las reglas del sistema se experimentan en primera persona, junto a otros profesores que atraviesan los mismos inconvenientes y se van también sin horas porque la competencia es grande y "está re difícil". Veamos a modo de ejemplo mi registro de observación:

> 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. Como no pude acreditarme porque no figuro en el listado, 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 para esta investigación], 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 del reclamo. Me dice que es "muy burocrático". Le pregunto si no cree que con el cambio de las Juntas ahora se agilizará todo [me refiero al nuevo sistema de inscripción *on line*], me hace un gesto como que no lo cree así. 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 que hay. Ninguna de las tres tomamos horas […] Termina el Acto Público, termino el registro junto mis cosas y me voy. Nota final: Me voy con ese sabor amargo de la burocracia, una vez más sin horas, y viendo que muchos profesores se quedan también sin horas. Como ellos dicen "está difícil la cosa" para entrar a trabajar a la escuela pública (Junta A y B, 20.11.2015).

Al igual que mencionamos en apartados anteriores, la burocracia también se manifiesta en la arbitrariedad del puntaje dependiendo de la Junta de Clasificación Docente que evalúe los antecedentes. Uno de los profesores lo expresa claramente en un Acto Público, aunque los ejemplos son múltiples y la situación se repite en los registros de observación:

> Vuelve de acreditarse un profesor con el que fuimos compañeros en la facultad, y le pregunto el puntaje (me dice que depende de la Junta, aproximadamente 10.50 o 9.50). Le cuento que en Junta A vi cargos, me dice "ahí me cagaron" porque no aparece en el listado y no hizo el reclamo. En la Junta "X" me cuenta que lo hizo y ahora figura. (Junta B, 7.3.2015)

> Atrás mío una docente protesta porque le parece que está llamando mal por el puntaje. El docente al lado mío le dice que recién llego, se ponen a conversar. La docente le dice que "¡es una burocracia esto!" (enfatiza) y siguen hablando de los cargos. (Junta B, 7.3.2015)

> Empiezan por el cargo de Preceptor. El primero toma con cargo, puntaje 4.62. Pasan a todos los que son sin cargo, toma con 10.5 puntos. Pasan al siguiente, toma con puntaje 10. Pasan al siguiente, pasan con puntaje empatado, le dice que si quieren lo mismo tiran los dados, el que saca el número más alto se lleva el cargo (este sistema me parece terrible!

pienso). La postulante que perdió el cargo se lamenta porque saca número bajo, y se va resignada. (Junta B, 28.11.2015)

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 escollos que el principiante debe sortear si desea trabajar allí. Frente a la burocracia que viven los profesores, el consejo de amigos y familiares, así como la ayuda mutua (como la toma de cargos en nombre de otros) son factores que sin duda disminuyen la angustia y aumentan las posibilidades de ingresar al sistema. Analizaremos en el apartado 6.3 las características específicas de la instancia del Acto Público.

6.2.2. Iniciarse en la escuela de gestión privada. La necesidad de ingresar a trabajar y las historias de "salir al ruedo"

Como trabajamos en el Capítulo 3 (apartado 3.4.2), el ingreso en las escuelas de gestión privada es más accesible para los profesores principiantes en sus primeras inserciones laborales. Investigaciones locales sostienen que la escuela de gestión privada constituye "la puerta de entrada" y la estatal se configura como la de "salida" para los docentes (Narodowski, Vinacur y Alegre, 2013)**.** 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". Particularmente en la jurisdicción de la CABA donde encontramos más establecimientos privados que estatales, las clases medias urbanas eligen menos las escuelas estatales y optan por 'refugiarse' en instituciones que garanticen una educación más homogénea, 'entre semejantes' (Carli, 2014). En ese contexto se insertan a trabajar los principiantes entrevistados. Contrariamente a lo que muestran ciertas indagaciones, 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) (Tiramonti y Ziegler, 2008), ya que todos poseen trayectorias laborales variadas (Jacinto, 2010b) y trabajan a la vez en distintos tipos de escuelas privadas como las parroquiales e inclusive combinan con trabajos en escuelas estatales de sectores vulnerables. Como mencionamos en Capítulos precedentes, en términos generales es difícil afirmar que existe un

"cuerpo docente homogéneo", situación que también refiere a los profesores que trabajan en esta gestión con las particularidades de las escuelas, aunque persisten elementos comunes de la cultura magisterial (Arroyo y Poliak, 2008).

Como analizaremos en el apartado 6.4, mayormente la estrategia desplegada en estas escuelas es apelar a las redes personales para conseguir que el *curriculum vitae* ingrese en la institución y lograr una entrevista con las autoridades. Una vez que ingresan a trabajar allí, muchos de los entrevistados manifiestan que su verdadera intensión es trabajar en escuelas de gestión estatal (Ver Anexo 1, Cuadro Nº 6), pero que por razones diversas comenzaran su trayectoria laboral en la gestión privada, las cuales incluyen: no estar recibidos aún, la burocracia del sistema de ingreso a la escuela estatal, las posibilidades que se les fueron dando de incrementar horas en los establecimientos privados donde ya trabajaban (en muchos casos a raíz de su trayectoria previa en escuelas de la misma gestión), la relativa estabilidad lograda rápidamente en esta gestión en comparación con la estatal, y la necesidad económica de una inserción laboral rápida.

En primer lugar, es precisamente la burocracia y el destrato que "te apabullan" lo que generó que Catalina (que estudia en una universidad pública) optara por ahora trabajar en escuelas de gestión privada, como varios de los profesores de Geografía que son más requeridos, y que, en algunos casos como Ariana, logran la titularización rápidamente, aunque manifiesta su intención de trabajar en la escuela estatal a pesar de que sabe que no será una tarea fácil:

> Pasa que en Ciudad son como mucho más restrictivos con el tema de que tenés que estar recibido, no actualizan los listados. En Provincia [de Buenos Aires] en ese sentido es más fácil poder arrancar […] 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 en Quilmes, seguramente ahora cuando deje la oficina vaya. Pero a su vez es como la burocracia del listado, todas esas cuestiones apabullan un poco. Sé que tengo que en algún momento decir bueno basta, andá, si la mina te contesta mal, que está ahí, fumate estar tres horas hasta que alguien te explique las cosas, alguien te dé respuesta. Pero bueno, en algún momento lo tengo que hacer. Yo sé que lo tengo que hacer si quiero, porque mi idea es trabajar en el público. Pero también tiene ese entramado que bueno, sí, la carpetita con las tres solapas, que esto, que lo otro, qué se yo. Esas pavadas que son burocráticas pero, bueno, en algún momento hay que sortearlo (Entrevista Catalina, 27, U, E, P, 4 años, 27, U, E, P, 4 años).

E:- Y esto de la titularización, ¿fue desde que entraste?
A:- Desde que entré ya me ofrecieron titularidad.
E:- ¿En las tres?

A:- En las tres escuelas [de gestión privada], tuve mucha suerte en ese sentido. (Entrevista Ariana, 24, I, G, P, 3 años y medio)

También 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, aunque reconocen que sería un desafío que los haría "darse un palo" que los enriquecería como docentes. Caetano lo relata de este modo:

> [Un amigo] a veces me cuenta las vivencias en la escuela de [un barrio en la Provincia de Buenos Aires], y los chicos cómo se le paran, se le plantan, como le quieren faltar el respeto constantemente. Y yo no sé cómo reaccionar ante una situación así. Hasta ahora no la viví nunca, porque el colegio en el que yo trabajo es un colegio parroquial […] Que me falte el respeto. Cómo puedo reaccionar yo ante eso, qué herramientas tengo […] Es ese temor que tengo de la escuela pública. Es como un estereotipo que hago […] Poder contar, hasta darme un palo con estos chicos que me faltan el respeto, a mí me va a enriquecer en algunas cuestiones (Entrevista Caetano, 35, I, G, P, 6 meses).

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, por lo que atravesar este sistema burocrático resulta aún más tedioso y menos necesario, o en el caso de los profesores de Geografía que son más requeridos, como les ocurrió a Franco, Pedro y Mercedes, por lo que una vez que acumulan horas es más difícil que piensen en ingresar en la escuela estatal:

> Fue medio un desastre, porque 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 […] no salí a buscar horas porque, no fui a los Actos porque no necesité, y tampoco creo que hasta ahora podía agregar más (Entrevista Gabriel, 34, I, G, P, 2 años).

> Cuando yo quise empezar a trabajar de docente, consultando con otros compañeros de la carrera que ya trabajaban de docente, lo que hice fue armarme un *currículum* y llevarlo directamente a escuelas privadas. Busqué escuelas privadas en un radio relativamente cerca de mi casa. Y llevé, mandé por "mail" y demás. Y me llamaron de esta escuela, estaban medio desesperados […] Y después fui acumulando horas ahí. Después hice otra suplencia, también, de esa camada de *currículums* que tiré me fueron llamando de muchas escuelas, incluso actualmente (Entrevista Franco, 26, U, G, E y P, 3 años y 2 meses).

> De hecho el año pasado cuando iba a empezar, el año pasado mi idea era, bueno, trato de tomar más horas en público y dejar los privados. Y justo se abrían muchas horas de Geografía en la [escuela de gestión estatal] que estoy a la tarde. Pero bueno, no las pude

> tomar. Y en paralela a eso me ofrecieron la coordinación y la tutoría en [otra escuela de gestión privada donde trabaja] y sí lo tomé. (Entrevista Mercedes, 33, U, G, E y P, 4 años y medio).

> Pero nunca más busqué en todos estos tres años y pico. Porque siempre tuve cubierto. Y porque aparte es inestable. Porque incluso cuando entrás, ponele que suelen ser suplencias. O si no, no sé qué artículo de no sé qué cosa, que nunca se sabe cuándo viene el docente. Entonces, para tener algo sólido, para ahí sí sostenerme económicamente, dije "bueno, me recibiré y ahí buscaré". (Entrevista Pedro, 31, I, E, P, 3 años y medio)

Este sería un segundo factor que encontramos. Los casos de los profesores que ingresaron por la escuela de gestión privada y manifiestan que no lo eligieron, que tomaron las ofertas que les hicieron, como cuenta Paula: "la verdad no sé, porque en el momento no fui privilegiando nada. Fue lo que surgió y el trabajo que fui necesitando. Más o menos evaluaba y si me parecía agarraba viaje, no hay algo que haya privilegiado cuando tomé horas" (Entrevista Paula, 24, I, G, P, 4 años). Simón se expresa en el mismo sentido ya que comenta que "todavía la verdad no tuve nunca la necesidad o la suerte de elegir. Siempre yo agarré todo." (Entrevista Simón, 26, I, G, P, 3 años).

Dentro de estos casos nos encontramos con aquellos docentes que conforman la primera generación en acceder al nivel superior. De los 9 casos que tenemos en nuestra muestra, 8 de ellos trabajan actualmente sólo en escuelas de gestión privada. Sin embargo manifiestan que llegaron allí por una necesidad laboral, "la realidad" los fue llevando hacia allí como relata Gabriel, pero que desean incorporarse a las escuelas estatales. La mayoría expresan 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:

> Sí me gustaría tener la experiencia del público, que es para lo que yo estudié. Mi vida, cuando yo estaba, cuando me di cuenta que quería ser docente adentro del profesorado, era la idea de trabajar en la escuela pública. Después la realidad me llevó para otro lado (Entrevista Gabriel, 34, I, G, P, 2 años).

> Trabajé en escuelas privadas siempre […] es un lindo ambiente de trabajo, o sea es un ambiente agradable en general, los directivos digamos… hay buen trato… los docentes

> también, hay un buen ambiente […] 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 (7 dentro de los entrevistados), manifiestan similitudes en relación con la falta de posibilidad de elección: "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 tercer lugar, la necesidad económica es uno de los factores determinantes a la hora de ingresar en estas escuelas. Como observamos en líneas precedentes, muchos de los principiantes entrevistados desean ingresar en la escuela de gestión estatal, e incluso se inscriben en las instancias reglamentarias para tal fin, pero mientras esperan posicionarse en mejores condiciones para competir con sus compañeros, buscan también ingresar en la escuela de gestión privada porque además consideran que "elegir sigue siendo un privilegio" como manifiesta Malena, ya que no están en "condiciones de elegir demasiado" según María, porque recién empiezan a trabajar, como expresa Gimena, y no queda otra que animarse y "salir al ruedo" en palabras de Simón.

> Llego media hora antes y me voy a merendar a un bar a la vuelta de la sede del curso, entro y me encuentro con una de las profesoras principiantes que se acaba de recibir de la carrera de Historia en una universidad pública y que quería entrevistar [María]. Me invita a sentarme con ella y acepto. Estaba corrigiendo. Empezamos a leer el material que es de tarea para la clase de hoy en el curso. Al rato de leer me pregunta de qué trabajo, hablamos de mi tesis, hablamos de la formación, de su formación. Me pregunta en qué colegio privado trabajo, y me dice que fue a una entrevista hoy allí mismo, mientras hablamos mando un mail a la rectora para recomendarla. Nos ponemos a hablar, me cuenta de sus peripecias dando clases, que busca estabilizarse. Le digo que la quiero entrevistar, chistes sobre favor con favor se paga (risas). Tiene 22 años (me dice que piensa que en la entrevista en la escuela le parece que se asustaron de su edad), y vive con su novio, por eso me cuenta que necesita estabilidad laboral. Me cuenta cosas de su trayectoria, su percepción del sueldo docente, "cada vez que cobro me dan ganas de ponerme a llorar" me dice, se refiere al sueldo de la escuela pública porque tiene pocas horas allí, me cuenta de las condiciones laborales en esas escuelas (nos reímos de eso) (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. Ante esa premura, y las dificultades que presenta el sistema de ingreso a la escuela de gestión estatal que comentamos

anteriormente, y que ella misma relata en fragmentos que analizamos, la escuela de gestión privada aparece como la opción "mientras tanto" (Nicastro y Greco, 2009) se logra ingresar al sistema estatal y ante la imposibilidad de elegir que se le presenta.

En cuarto lugar, como planteamos en el Capítulo 3 (apartados 3.3.1 y 3.4.3), investigaciones realizadas en la CABA muestran distintos mecanismos de precarización de las condiciones laborales de los docentes en los establecimientos de gestión privada. (Donaire, 2012). En las entrevistas realizadas observamos recurrencia en ciertos mecanismos irregulares en la contratación de los principiantes, así como de ciertas condiciones laborales que atraviesan estos profesores, en su afán y necesidad de ingresar a trabajar en la escuela secundaria, y, en muchos casos, ante el desconocimiento de sus derechos laborales. Sostenemos aquí que estos elementos de precarización se presentan en mayor medida entre los docentes principiantes, dadas las condiciones de ingreso: menor antigüedad, no estar sindicalizados o afiliados a un gremio, menor conocimiento de las "reglas del juego", lo que también implica que tienen menor acceso a información necesaria para el ascenso en el escalafón docente, así como ciertos desconocimientos sobre las capacitaciones que otorgan mayor puntaje, y de los derechos laborales que garantiza el Estatuto. Asimismo, producto de la regulación parcial que poseen los establecimientos de gestión privada por parte del Estado, es más probable encontrar allí docentes que aún no se han graduado y no poseen título habilitante, como lo muestran las investigaciones (Naradowsky, Vinacur y Alegre, 2013). Por otra parte, la contratación de estos profesores "con escaso recorrido profesional y experiencia reducida" busca abaratar costos en el ítem antigüedad del pago de salarios (Perazza y Suárez, 2011). Es el caso de Gimena, estudiante de un ISFD de gestión privada en Letras, quien da cuenta de algunos de estos mecanismos de precarización en sus primeras experiencias en escuelas de gestión privada:

> G:- Hice [una suplencia] en donde yo terminé [la escuela secundaria], que es el privado, estuve como preceptora. También en negro, porque estaba cubriendo las vacaciones de una.
> **E:- O sea que ahí tampoco tuviste recibo de sueldo.**
> G:- No. Recibo de sueldo no tuve en ningún lado.
> […]
> **E:-¿Cuándo estuviste como preceptora hiciste una suplencia?**
> G:- Sí. Yo todo lo que hago es suplencia. No quedé, no tengo ni horas, ni...
> **E:- Y por ejemplo, ¿nunca fuiste a buscar horas en los remanentes? ¿O a los Actos Públicos? ¿Viste las horas que quedan libres en los Actos que no se cubren? ¿A esas nunca fuiste?**

G:- No. No porque no sé si... igual tengo que investigar, pero creo que también es con porcentaje, no sé bien cómo es el tema.
E:- Te consultaba para ver cómo habías encontrado en estas escuelas [de gestión estatal].
G:- No, siempre fue o por alguien, o por conocidos. Así llegué.
E:- Ok, por eso me decís [en la ficha que completó por correo electrónico] que no tenés antigüedad docente, ahora entiendo. Como nunca estuviste ingresada al sistema, lo que hiciste no figura en ningún lado. Comprendo.
G:- No, no, no (Entrevista Gimena, 23, I, E, E y P, 4 meses).

Si bien en el apartado anterior afirmamos que el sistema de ingreso a la carrera docente en las escuelas de gestión estatal se encuentra regulado y normado, encontramos algunos ejemplos en el trabajo de campo para nuestra investigación, como el de Gimena, Pedro o Nahuel, que escapan a esta regulación, generándose intersticios a través de los cuales los principiantes logran ingresar a dar clases, aunque en condiciones precarias (Donaire, 2009):

G:- Te toman en negro y te pagan con un sobre [se refiere a una escuela de gestión privada donde recientemente terminó una suplencia].
E:- Te pagan en efectivo, digamos. No tuviste recibo de sueldo, querés decir.
G:- No, claro.
[…]
E:- ¿En la escuela [de gestión estatal] en la que estás ahora tampoco [tuviste recibo de sueldo]. ?
G:- Tampoco […] yo ya termino ahora porque yo ya cerré el trimestre, notas, qué se yo. Yo no les tomo porque no soy titular, les toma el profesor en las mesas. En diciembre y marzo, yo no les tomo. Y todavía me quedaron debiendo un mes. Y me dicen "capaz en marzo".
E:- ¿Cómo es eso que me decías hace un rato sobre las Jornadas Institucionales? Que vos no vas a las Jornadas Institucionales de la escuela.
G:- No, yo no.
[…]
E:- ¿Cómo fue que te dijeron que no tenías que ir?
G:- No, yo pregunté si tenía que ir a las Jornadas y a las mesas, porque tenía las mesas de julio y agosto, y me dijeron que no. Simple.
E:- ¿Por qué no?
G:- "No, porque no sos titular" [me dijeron], "ah, perfecto, gracias". Corta (Entrevista Gimena, 23, I, E, E y P, 4 meses).

A partir de lo que observamos en el relato de Gimena acerca de sus distintas experiencias laborales recientes, podríamos afirmar que ser principiante y desconocer las reglas del juego, implica que se sucedan con mayor recurrencia situaciones irregulares y de precarización de las condiciones de trabajo, y en su caso particular, en escuelas de ambas gestiones; situaciones que ella no percibe como irregulares. Del mismo modo, Ian entiende que su carácter de suplente y estudiante del profesorado justifica su situación actual, sin cuestionarse la irregularidad: "Todo es por vía cheques. Pero yo porque en este momento estoy como suplente en realidad, no estoy

todavía como titular oficialmente" (Entrevista Ian, 23, I, E, P, 6 meses). Si bien es habitual y forma parte de los "usos y costumbres" de las escuelas de gestión privada contratar a jóvenes estudiantes para cubrir horas en la planta docente (Narodowski, Vinacur y Alegre, 2013; Perazza y Suárez, 2011), y a pesar de que esto no está especificado en la normativa, en el caso de las escuelas de gestión estatal esta situación se torna aún más irregular, ya que las formas de contratación que relatan los entrevistados (mediante una entrevista con los directivos, entrega de CV o contactos por las redes sociales) pasan por alto el sistema de ingreso a la docencia de la CABA por el que transitan todos los profesores, tanto mediante la inscripción a las Juntas como a través del sistema de cargos y horas vacantes remanentes. Para ambos tipos de gestión la normativa menciona explícitamente que para cubrir el cargo o las horas, el aspirante debe poseer título (docente o habilitante), salvo excepciones en la confección de listados de emergencia para asignaturas específicas.

Producto de la fragmentación que viene sufriendo el sistema educativo en las últimas décadas (Tiramonti, 2008a) analizada en los Capítulos 2 y 3, y de la particularidad de la CABA donde los establecimientos de gestión privada vienen creciendo en los últimos años (Perazza, 2014), los principiantes tienen mayores probabilidades de inserción laboral en estas escuelas, siendo allí donde se presentan frecuentemente situaciones irregulares en las condiciones de contratación (Perazza y Suárez, 2011).

> En los privados a veces te los cuentan, a veces no, medio raro como te pueden dar el tema de la antigüedad (Entrevista Catalina, 27, U, E, P, 4 años).

> Hay privados en los que te pagan menos, o donde hablando mal y pronto te cagan un poquito, viste. En general un poco menos te pagan […] En general mucha (enfatiza) gente que trabaja en privado dice "y sí, te pagan un poco menos". Te hinchan mucho más. Reuniones el sábado, tenés que estar. Es otro manejo. Que en el Estado, no, "acá somos todos empleados de la Provincia", o "somos todos empleados del Gobierno de la Ciudad" y ya está. ¿Entendés? Somos todos iguales (Entrevista María, 22, U, G, E y P, 7 meses)

> Nota de campo: Al final de la entrevista nos quedamos hablando con Ariana en la puerta del bar donde nos encontramos. Allí me contó dos cosas que me parecieron importantes: en primer lugar, que en una de las escuelas nunca le pagan antes del día 15 del mes y le efectúan el pago en 2 partes; en segundo lugar, que en uno de los colegios le "pusieron" 1 hora de clase en su hora de almuerzo (porque "no encontraban donde meter la hora", me dice), y entonces no tiene tiempo para comer. Ese día trabaja en esa escuela desde las 7:35 a 16 hs (de corrido). Me cuenta que trata de comer algo en el último recreo porque ya después no tiene oportunidad de comer hasta que termina de dar clases a la tarde.

> Nos ponemos a hablar durante el recreo con una de las profesoras de Ciencias Sociales que asiste al curso. Me cuenta que este año se presentó a la "escuela pública", que recién se inscribió. "Ahora estoy apuntando al público", me dice. Le pregunto si no busca en escuelas privadas y me dice que por ahora no, que no tuvo buenas experiencias en las privadas. Que trabajó en ISFD y escuelas secundarias de gestión privada en distintos barrios de la CABA, que viajaba mucho, y que todo "en negro" le pagaban, la re-contrataban en marzo (tenía contratos de marzo a diciembre), me dice que por eso no le gustó (Curso IFDCE, Intensivo B, Julio, 2015)

Como observamos, en las escuelas de gestión privada se observan distintas situaciones irregulares en la contratación de los profesores así como en las condiciones de trabajo, que señalamos en el Capítulo 3 (apartado 3.3.1) a partir de los datos que arrojó la "Primera Encuesta Nacional de Docente de Escuelas Privadas" (SADOP, 2012). Los casos de los principiantes que trabajaron anteriormente en la escuela de gestión privada y aspiran ahora a trabajar en la "escuela pública" son frecuentes entre los entrevistados y también lo encontramos en las observaciones participantes realizadas. La tesis planteada en el Capítulo 3 sobre la "doble flexibilidad" del sistema de regulación del mercado laboral de educación de gestión privada refiere a este tipo de situaciones, que en su veta positiva permite que los principiante ingresen más fácilmente en las escuelas de gestión privada, en algunos casos sin recibirse, o sin antigüedad, lo que precisamente les causa dificultades para ingresar a las escuelas de gestión estatal. El aspecto "negativo" de esta flexibilidad, son los mecanismos de precarización como los mencionados, que, en algunos casos como el de la profesora de Ciencias Sociales con la que conversamos en un curso de FDC, generan disgusto por lo que renuncia a la escuela de gestión privada y busca incorporarse en la de gestión estatal.

6.3. Ritos de pasaje: del "aspirante" al "docente en ejercicio". Los Actos Públicos de las Juntas de Clasificación Docente de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires como instancias formativas

Como observamos en los apartados anteriores la carrera docente está fuertemente regulada. Los estatutos docentes de cada jurisdicción regulan las condiciones de trabajo, derechos y obligaciones de todos los maestros y profesores. En este contexto, dentro del mercado laboral docente, quienes que se encuentran sin cargo u horas frente a curso y desean ingresar al sistema de gestión estatal, se denominan "aspirantes". Esta categoría involucra tanto a quienes ya poseen el título docente como a los estudiantes de carreras afines que se postulan para el cargo de

preceptor (así como secretarios o pro-secretarios), primer escalafón en la carrera de ascenso docente en educación media, y cuyo único requisito es haber finalizado la escuela media (en cualquiera de sus modalidades). En las observaciones realizadas en los cursos de FDC también observamos que los principiantes utilizan denominaciones similares a "aspirantes" para presentarse ante sus colegas e inclusive los formadores los mencionan de ese modo. Veamos algunos ejemplos:

> En la ronda de presentación del curso una de las asistentes se define como "docente en formación", comenta que da clases en el programa de "Mejoras" (en Provincia de Buenos Aires), y aún es estudiante (Curso sindicato B, octubre, 2015)

> El profesor del curso pide que cada asistente se presente y que aclaren el "nivel de experiencia en el desarrollo de la profesión" (hace cuántos años da clases), y por qué eligieron el curso ("la expectativa" dice), porque dice que ve mucha "juventud", y que aclaremos "si están trabajando o no". Cada uno que se va presentando, el profesor del curso le pregunta a cada uno en qué escuela y distrito está trabajando. También aclara que hay otras disciplinas que están habilitadas a dar Historia y estos profesores dan clases también. Los primeros asistentes se presentan y dicen que están recibidos (todos en universidades públicas) pero aún no comenzaron a dar clases, el profesor los interrumpe y les dice "son aspirantes" (Curso IFDCE, Intensivo, Febrero 2015).

Una vez que el docente obtiene su título (docente o habilitante para la profesión), si desea obtener horas de clase o cargos en las escuelas públicas, debe atravesar una instancia altamente burocrática: la inscripción en las Juntas de Clasificación Docente[83], según la modalidad de enseñanza del sistema educativo que le interese. Allí es la primera vez que el principiante se define como "aspirante", y declara su situación en la planilla de inscripción (realizando el ingreso por el sistema de Interinatos y Suplencias). Consideramos que ese acto de autodefinirse como "aspirante" al momento de la inscripción es fuertemente constitutivo de la subjetividad del principiante (Cabrera, 2014). Dependiendo de la trayectoria de formación, el "aspirante"

[83] Como mencionamos en el Capítulo 3 (apartados 3.3 y 3.4), recientemente se ha realizado una modificación en el Estatuto Docente de la CABA introducida por la LEY N° 4109 (diciembre de 2011), que regula el Sistema de Clasificación Docente y la organización de las Juntas de Clasificación (establecidas en el artículo 10 de la Ordenanza 40.593), que prevé el proceso de informatización e implementación del Legajo Único Docente (LUD), la creación de la Comisión de Registro y Evaluación de Antecedentes Profesionales (COREAP), así como la reforma de la Juntas de Clasificación y Seguimiento de Concursos Docentes. Proceso este último que se completa con la LEY N° 4542 (mayo de 2013). En los últimos años se viene realizando la digitalización de los legajos de los docentes y su situación de revista, del mismo modo que actualmente la inscripción a las Juntas se realiza únicamente a través del sistema *on line*, sustituyendo el sistema anterior, que se realizaba de manera presencial en las escuelas de cada una de las Juntas en las que el docente deseaba trabajar (Ver Anexo 1, Ejemplo 3).

descubre en ese momento estrategias que debería haber desplegado con anterioridad para competir en mejores condiciones con sus colegas en la denominada "carrera por el puntaje"[84]:

Una vez realizada la inscripción, se obtiene un orden de mérito según la antigüedad (factor que otorga el mayor puntaje) y los antecedentes (pedagógicos o culturales)[85]. Con ese orden de mérito y figurando en los listados, el docente está habilitado para presentarse en los Actos Públicos[86] de cada Junta de Clasificación Docente. El principiante se presenta a esa instancia como "aspirante a la docencia", y compite en la toma de cargos y horas con quienes ya son "docentes en ejercicio" (tanto suplentes como quienes han concursado su cargo)[87]. Como analizamos anteriormente, el aspirante se caracteriza en general por no conocer las "reglas del juego" vinculadas a la lógica del campo del mercado laboral docente, como la acumulación del puntaje (Aiello y Fernández Coria, 2015). Comienza a interiorizarse sobre ellas en la instancia misma del Acto Público cuando pierde horas o equivoca la estrategia para acceder a un cargo[88]. Veamos algunos ejemplos para entender este funcionamiento:

[84] Cada curso de formación continua y otras actividades que el docente desarrolla en su cotidianidad que sea debidamente certificada y avalada (según la normativa), se traduce en las Juntas de Clasificación Docente en un puntaje determinado, conforme lo marca el Estatuto Docente en vigencia. El puntaje que acumula el docente es lo que determina el orden de mérito con el que se postula en los Actos Públicos, por lo que si desea ingresar al sistema estatal debe seleccionar su capacitación teniendo en cuenta su situación y puntaje.

[85] Según el Estatuto Docente vigente actualmente en la CABA (Art. 17), los antecedentes se dividen en culturales o pedagógicos, y se incorporan en el nuevo sistema *on line* de inscripción bajo esa denominación (Ver Anexo 1, Ejemplo 3). Los antecedentes culturales refieren a la participación u organización de actividades culturales (tales como conciertos), así como la participación en seminarios culturales o la publicación de "libros de cultura general", entre otros. Los antecedentes pedagógicos refieren a la publicación de libros educativos, y la participación en: congresos, eventos educativos y/o académicos, olimpíadas, competencias de distinta índole, entre otros (GCBA, 2017).

[86] Esta forma de acceder a los cargos es de implementación reciente. Anteriormente, los docentes eran notificados para tomar los cargos, según orden de mérito, a través de un telefonograma que llegaba a sus domicilios. Este sistema tuvo diversas críticas, fundamentalmente por la falta de transparencia y el atraso en las notificaciones, por lo que muchos docentes no llegaban a tomar los cargos. La implementación de los Actos Públicos prometió eliminar este tipo de irregularidades en la toma de cargos.

[87] El actual Estatuto Docente de la CABA (2017), reglamenta que el llamado para cargos durante el Acto Público debe efectuarse intercalando el orden de mérito de los docentes con y sin cargo (50%), con el fin de garantizar que los docentes que aún no poseen cargo y tienen puntajes equivalentes, tengan la posibilidad de tomar horas. Véase, Capítulo XXI "De los Interinatos y Suplencias", Art. 66: "[…] se adjudicará el cincuenta (50) por ciento de los cargos u horas cátedra al personal titular en el escalafón y/o asignatura, y el otro cincuenta (50) por ciento a los aspirantes sin cargo o sin horas cátedra titulares en el escalafón y asignatura. El orden de designación deberá comenzar por el personal titular, en la primera designación del año, alternando con los sin cargo de manera continua, manteniendo la proporción para las adjudicaciones en cada uno de los listados." (GCBA, 2017, p. 69-70).

[88] Un joven profesor de literatura publicó recientemente una novela auto biográfica donde precisamente cuenta qué siente un profesor que se inicia frente a esta instancia burocratizada del Acto Público y cómo el desconocimiento del funcionamiento de esta instancia dificulta el acceso al puesto de trabajo para un principiante (Lezcano, 2017).

> La representante de la Junta, dice "gente de la fila, el listado es 2011-2012, o sea que los que se anotaron en el 2013 no van", varias personas salen de la fila, y se quedan hablando con otra representante de la Junta que está debajo del escenario [parece que está explicando y aclarando la situación de varios docentes que le consultan]." (Junta A, 21.2.2015).
>
> Una joven [aproximadamente 25 años] se acerca al escenario, cuando se está yendo la representante de la Junta que estuvo a cargo del Acto, revisa la computadora [parece que le pidió que la busque en el listado] y le dice "ya que estés en el listado es una suerte", la joven responde "por eso, estoy a lo último pero…". La representante le dice: "estás en carrera ya…". Se baja y se va (Junta A, 21.2.2015).
>
> Una joven [aproximadamente 25 años] sube al escenario cuando la llaman por listado y le pregunta al otro representante de la Junta que preside el Acto por "lo del 50 y 50%" [se refiere a la alternancia en el listado cuando llaman para tomar los cargos]. El representante le dice que hubo un cambio en el Estatuto Docente 2014, donde está "lo del 50". Finalmente, no toma el cargo, y se baja del escenario (Junta A, 21.2.2015).

Consideramos que el atraso en los listados de inscripción (actualmente, dependiendo de la Junta se encuentran vigentes los listados entre 2012 y 2016), junto a los criterios de evaluación (que privilegia la antigüedad por sobre los antecedentes), pone al principiante en franca desventaja frente al docente ya inserto en el sistema estatal. En caso de no haber asistido al Acto correspondiente o si aún no se encuentra en el listado, se puede ingresar mediante el sistema de cargos y horas vacantes remanentes, presentándose el lunes siguiente a primera hora en la escuela donde desea tomar las horas[89].

La experiencia por la que transita el principiante en cada Acto Público, en cada inscripción a las Juntas de Clasificación Docente, ante cada escuela que se presenta los lunes por la mañana, lo acercan un poco más al objetivo de obtener horas e ingresar al sistema estatal. Cada una de estas instancias le brinda información nueva, como parte de su proceso de socialización profesional, por el que transita sin haberse insertado aún en la escuela. Aquí las redes personales y el acceso a la "buena" información así como la información "a tiempo", son fundamentales para lograr la inserción en las escuelas de gestión estatal. Tanto los cursos de capacitación a los que asista como la primera sala de profesores a la que ingrese como docente, todas son instancias

[89] Esta posibilidad se incorpora con las últimas modificaciones al Estatuto Docente introducidas por Decreto Nº 516/13 (2013). Véase Capítulo VII "De la Carrera Docente-Ingreso", Art. 14 reglamentado, "concluidas las etapas del concurso se ofrecerá el remanente de horas que queden vacantes por no haber sido elegidas en el mismo o por no haber tomado posesión quien fuera designado, a quienes aún mantengan la condición de poseer menos de dieciséis (16) horas cátedra titulares y no hayan sido llamados para alcanzar el mínimo de horas referido en el párrafo anterior" (GCABA, 2017, p. 25). Asimismo, la modificatoria también implica la incorporación del "Régimen de Profesores por cargo" (que implica garantizar bloques de entre 12 y 36 horas para los docentes en una misma escuela) con la incorporación de la LEY Nº 2905/08 (2008).

que le permitirán el intercambio con colegas que, en su mayoría, tendrán mayor antigüedad y por tanto mayor experiencia, y podrá aconsejarlo:

> En el receso, dos alumnas conversan (se conocen de antes porque cursaron juntas el profesorado). Una le dice a la otra en relación al atraso de los listados en las Juntas de Clasificación: "es re difícil entrar". Luego le explica el procedimiento para entrar en una escuela de gestión pública, porque su compañera le dice que desconoce cómo se ingresa. Le comenta que quiere empezar una licenciatura o maestría y le pide consejos. La compañera le dice "la licenciatura es hacer un paso demás, con el [ISFD de gestión estatal donde se formaron] podés hacer una maestría", y le comenta que ella empezó una maestría en una universidad del conurbano recientemente (Curso IFDCE, Intensivo, Febrero 2015).

Investigaciones de corte etnográfico que indagan estas instancias en la Provincia de Buenos Aires indican que cada Acto Público es vivido como el espacio para alcanzar el puesto de trabajo, combinando "expectativa, curiosidad, esperanza, nerviosísimo, temor de la desilusión […] De este modo los docentes transitamos por un arduo camino basado en aprendizajes de ensayo-error que sólo conducen a la alienación de la actividad docente" (Rodríguez, 2015, p. 151). En nuestras observaciones hemos sido testigo de varios momentos donde esa esperanza se trasluce en los gestos y dichos de los aspirantes:

> Se acreditan los que quedan para Educación Física. Hay unos 10 profesores para un cargo, pero es de 36 horas, interino por jubilación (sospecho que por eso hay tantos anotados). Un chico joven me pregunta si estoy para Educación Física, le digo que no, que estoy acompañando a un amigo que es profesor de Educación Física (con el que nos encontramos en el aula del Acto). Está nervioso me dice, que quiere tomar el cargo (Junta A, 12.12.2015).

> Llama a 5 preceptores con el mismo puntaje, último cargo, es un "70 K" [se refiere a una licencia por días de estudio, es una licencia muy corta], varios deciden no tomarlo (sospecho que porque es un 70 K). Una mamá que fue en representación de su hijo pasa y se queda con el cargo, exclama, ¡se alegra! La señora que la acompaña también. Varios le damos ánimo (Junta B, 28.11.2015).

> Acreditan para las horas de Ciencias Sociales. Somos 6 profesores. Pienso que tengo chances, me agarran unos nervios, no sé por qué, quizás porque veo que tengo alguna posibilidad, ¡quizás lo logre! Pasa un profesor con cargo titular, toma las horas que yo quería. Toma con puntaje 16,182. Me llaman en segundo lugar, pero no me sirven las horas que quedan. ¡Esto es una lotería! Pienso: cuando me llaman no me sirven las horas, cuando quiero que me llamen nunca me llaman. Esto es una lotería (Junta B, 28.11.2015).

Sábado tras sábado, muchos principiantes se retiran de los Actos Públicos de la CABA sin horas, con la esperanza de que el próximo sábado sean menos los docentes que se presenten para poder competir en mejores condiciones por las horas que desean, o las que en su defecto, logren tomar. Como aspirante, recuerdo haber pensado en algún Acto Público, "quizás el próximo

sábado, si llueve, es fin de semana largo, hace mucho frío o algunos se quedan dormidos, pueda acceder a un paquete de horas, al menos pequeño". Como observadora participante, viví momentos de tensión y maltrato en múltiples Actos Públicos que presencié.

> Entra una chica joven que se quiere acreditar, le dicen que no, que empezaba a las 19:35 hs. la acreditación. Se sienta igual. Discute con la vocal, que le dice que "si ustedes buscan trabajo y no vienen a horario, es un problema de ustedes", la docente insiste, dice que está en el listado y que no puede ir a remanentes (no entiendo por qué, quizás no puede por el horario acercarse el lunes a la escuela) y se sienta igual pero no la acreditan. Se enoja y se va, está con el hijo (al parecer), le dice al hijo que guarde las cosas que se van. El clima se tensa, pienso en el maltrato al que nos sometemos para poder tomar unas horas de clase (Junta B, 28.11.2015).

María relata muy bien la situación angustiante que vive un principiante que, apremiado por la necesidad económica, debe conseguir horas rápidamente. Narra el momento del Acto Público donde debe competir con sus colegas con un bajo puntaje y terminó consiguiendo horas allí porque "esa escuela no la quería nadie":

> Me anoté en lo que me permitían anotarme con el porcentaje de la carrera aprobada […] Fui una sola vez al Acto Público [de una de las Jurisdicciones en Provincia de Buenos Aires donde se anotó], no había nada, y no fui más. Al [de otra Jurisdicción] fui algunas veces más, pero sólo enganché esas dos horas. Que en realidad era porque nadie las quería. Esa escuela no la quería nadie. Y justo me quedaron a mí, viste. Que son dos horas provisionales, esas. Y justo cuando voy a un Acto Público en [otras de las Jurisdicciones], había un cargo de preceptora, que en realidad era lo que más me convenía ahora, por el tema de ingresos más que nada. Y había un cargo por veinte días de preceptora. Y había otro cargo de preceptora, pero ese era por más tiempo. Éramos dos personas en el Acto Público. El otro se agarró lo que era mejor, porque tenía mejor puntaje. Y a mí me quedó esto que eran veinte días (Entrevista María, 22, U, G, E y P, 7 meses).

Los Actos Públicos son compartidos por todos los docentes, los más jóvenes pero también los más experimentados, quienes conocen las reglas del juego y hacen valer su experiencia en estas instancias burocráticas. Veamos ante una situación concreta cómo reaccionan los docentes más antiguos:

> Una docente joven [30 años aproximadamente] se levanta y discute porque no quedó claro para qué materia están llamando. Cuando la vocal de la Junta dice que "es lo mismo", los docentes presentes dicen "no es lo mismo" [a coro]. Una docente [50 años aproximadamente] dice: "discúlpame, pero la profesora llegó tarde y toma horas, y la persona que llegó a horario no puede tomar horas, los errores hay que reconocerlos". La vocal dice: "por eso le estoy sacando las horas". Un docente dice: "si se cerró se cerró" [refiriéndose al momento de inscripción previo para tomar el cargo]. La vocal va para atrás con el listado por orden de mérito, llaman de nuevo, y ahora la primer profesora que reclamó pasa a tomar las horas (título docente con 9, 75 de puntaje).

> Siguen con el Acto, la profesora a la que le sacaron las horas, dice que tiene más puntaje, varios docentes [a coro] le dicen que llegó tarde, y la vocal de la Junta le dice "no" [haciéndole un gesto con la mano como deteniéndola], y continua: "acá yo soy la que termino de decidir". La docente dice que no tiene nada que ver que llegó tarde, los docentes [vociferan] que sí tiene que ver, y un docente [50 años aproximadamente] se para de la silla y se dirige a la docente que llegó tarde [señalándola con el dedo], y le reitera que ella llegó tarde [crece la tensión]. La segunda docente que había tomado horas no puedo tomar esta vez, y se acerca a quejarse, y la vocal le dice "hacé el reclamo en la Junta", la docente se sienta [como enojada]. Otro docente al lado mío exclama "¡qué quilombo!", otra docente cerca de mi asiento dice "está de muy mal humor hoy".
>
> Me quedo pensando por qué tenemos que sufrir este maltrato. Porque esto es maltrato. Pienso que esto también habla de las condiciones laborales. Un docente que se levanta un sábado a las 7 de la mañana, como seguramente hace toda la semana, y llega a buscar horas y lo tratan así ¡y tiene que esperar horas! En ese clima. Eso te va afectando a la larga, pienso en el que hace años que viene. Igual ahora al menos podés tomar horas. Pienso, a esta Junta no vuelvo más a hacer campo ni a tomar horas. Me voy de mal humor y con un dolor de cabeza terrible. Pienso el sabor amargo de cada sábado, dedicarle tantas horas y no poder tomar ni 2 horas de clases. Además pienso, yo no vivo de esto ahora, ¿pero si solo fuera profesora y tuviera que vivir de esto? ¿No te va mermando el espíritu, la vocación, la pasión, todas estas cosas, la burocracia, el maltrato? Creo que en el largo plazo esto sucede. Me quedo pensando en eso, guardo mis cosas y me voy (Junta B, 7.3.2015).

Claramente los docentes que reclaman ante el error de la vocal de la Junta, son profesores que tienen experiencia, conocen el reglamento, entienden cuáles son los límites de la acción de la vocal. Conocen sus derechos, y reclaman en función de ellos. Un docente principiante que no sabe de este funcionamiento, puede no darse cuenta de la irregularidad que cometió la vocal al no nombrar correctamente la asignatura por la que estaba llamando a tomar horas o inscribir a alguien finalizado el horario correspondiente. En el mismo sentido, los docentes que se levantaron de sus sillas a quejarse por la docente que estaba tomando horas y había llegado tarde, comprenden el funcionamiento del Acto. Entendemos que este tipo de situaciones, y el espacio del Acto en sí mismo, es un lugar de socialización para el principiante. Solo asistiendo al Acto, aprende cómo y ante qué situaciones puede/debe reclamar. Esta hipótesis se refuerza por el hecho de que algunas de estas "reglas" no están escritas, son implícitas, forman parte de los "usos y costumbres", es decir que un principiante no las puede leer con antelación a presentarse al Acto Público sino que se manejan en cada Junta de manera distinta, y se conocen si se asiste con regularidad a los Actos (en algunos se anota a todos los docentes juntos al comenzar el día, en otros es por áreas o hasta por materias, dependiendo el vocal que se encuentre ese día). En este sentido, podemos hablar de estas instancias como ritualizadas

En los términos de Bourdieu, para que el juego pueda darse, los agentes tienen que implicarse en él, adherir a él. Esta adherencia al juego está dada por la "fe práctica" en todos los campos, que procura que los "recién llegados" (a través por ejemplo de los "ritos de pasaje") tomen los presupuestos que rigen en él, sean considerados indiscutidos (Bourdieu, 2007, p. 132). Esta perspectiva nos ayuda a comprender el caso de "los que ingresan" a la docencia, ya que el Acto Público se constituye en una instancia ritual donde el principiante se convierte para insertarse en el campo. De las observaciones realizadas entendemos que en los Actos Públicos, como espacios de iniciación para los "aspirantes", se generan escenas complejas y a veces confusas, más aún para los principiantes que no conocen la normativa ni los "usos y costumbres":

> Cuando me estoy por ir, veo que una docente se acerca a la mesa de acreditación y pregunta algo que no llego a escuchar. Luego escucho que la vocal de la Junta dice "no me moleste en mi trabajo", la docente responde "yo no la estoy molestando", y la vocal continua "si, porque una docente se acercó a tomar las horas y usted se acerca a la computadora a preguntar algo, y no puede hacer eso cuando un docente está tomando horas". El intercambio termina allí, la docente se queda sentada en primera fila, baja la cabeza, y continúan con el acto. Pienso: ¡Maltrato es poco! Varios docentes que están alrededor mío comentan en voz baja que no entienden por qué está llamando a esa gente y no a ellos, por el puntaje, etc. Yo tengo la misma duda. Pienso que quizás la docente se acercó a preguntar por lo mismo" (Junta B, 7.3.2015).
>
> La vocal de la Junta nombra las horas que se tomaron. Una docente pide que repitan el cargo ya que no se escuchó cuál se tomó. La supervisora contesta "no repetimos para atrás". Nadie comenta nada más, siguen con la lista, sube una mujer, toma otro cargo, se acerca un chico al escenario, pregunta algo y la supervisora le da un papel [se lo entrega de mala manera, haciendo un gesto con la cara como de cansancio o hastío] y le pide que baje (Junta A, 28.2.2015).
>
> La supervisora sigue sin llegar, el vocal de la Junta avisa "como siempre estamos esperando que llegue la supervisora, no podemos comenzar", la gente comenta por lo bajo, el profesor que tengo al lado vuelve a suspirar (todas las veces que vine, la supervisora llegó tarde) (Junta A, 14.11.2015).
>
> Mientras está tomando un cargo un docente en el escenario, la supervisora dice "invitamos a todos a leer el artículo 66 del Estatuto para el Acto Público" ya que el puntaje depende de los antecedentes, el vocal explica que cuando dicen "con cargo" tiene prioridad quienes ya poseen cargo. Los docentes comentan por lo bajo, le hacen unas preguntas a la supervisora. Toma cargo el siguiente, docente, puntaje 14,889, sin cargo. Hay gente que se levanta y se va. Pareciera que la supervisora está apurada, me da la sensación de que apresura a los docentes a que elijan las horas cuando suben al escenario. Pienso, ¡llega media hora tarde y ahora apura a los docentes a tomar cargo! (Junta A, 14.11.2015).

En este contexto, cuanta más y mejor información posean los principiantes al momento de asistir al Acto Público, mayores serán sus posibilidades de insertarse laboralmente, puesto que

como se desprende de las observaciones, éste no es un espacio pensado para contener al principiante, más bien se trata de lo que podríamos denominar una "experiencia de sobrevivencia". En algunas Juntas sí existen espacios improvisados para los principiantes, en general a cargo de los sindicatos, los cuales se encargan de orientar a "los que ingresan" antes del inicio de cada Acto:

> Llego a la escuela, la gente va subiendo por una escalera al primer piso, sigo a todos. Al llegar al salón de actos, hay una mesa afuera de una representante de un sindicato docente. Observo que va explicando a los que llegan el procedimiento del Acto. Una joven [aproximadamente 20 años] se acerca a la mesa y dice, "yo es la primera vez que vengo", y pregunta el procedimiento, la representante del sindicato le explica. Me quedo unos minutos al lado de la mesa observando. La representante hace lo mismo con cada uno de los que llegan y preguntan" (Junta A, 21.2.2015).

> Termina el Acto, guardo mis cosas y salgo del salón de actos. La representante del sindicato docente que está en la mesa de afuera le está explicando a una joven [aproximadamente 25 años] el procedimiento para la "inscripción complementaria"[90], y le dice [le aconseja] "hacelo, porque cuando uno empieza, ayuda". Luego le explica cómo se suma el puntaje del listado anterior. La joven le dice que sí, que lo va a hacer, y se retira (Junta A, 21.2.2015).

En este sentido, esta instancia a cargo del sindicato ayuda al principiante a conocer el funcionamiento del sistema para tomar horas de clase y tener la información necesaria para poder sortear los obstáculos burocráticos que también aparecen recurrentemente en los apartados anteriores. Las estrategias son "líneas de acción objetivamente orientadas que los agentes sociales construyen sin cesar en la práctica y que se definen en el encuentro entre el habitus y una coyuntura particular del campo" (Bourdieu y Wacquant, 1995, p 89).

Entendemos entonces que los Actos Públicos pueden definirse en tanto prácticas rituales. Es decir, su funcionamiento implica un rito de iniciación o forma de "experiencia iniciática", desde que llega a su primer Acto Público hasta que se "consuma el paso" o pasaje (Turner, 1988 [1969]), y logra conseguir cargo u horas de clase para poder insertarse laboralmente en las escuelas de gestión estatal. Si bien el origen de este concepto está alejado de nuestro objeto de

[90] El período de Inscripción Complementario (del 1 al 31 de marzo) se desarrolla fuera del período Ordinario anual (del 1 al 30 de abril) y se prevé para aquellos casos en que el docente no se haya inscripto en el período ordinario anual, o deban agregar documentación de títulos, no así otro tipo de antecedentes. Es el caso por ejemplo de los estudiantes que se gradúan y desean agregar su título de grado, para que puedan hacerlo en esta fecha, de modo que dicha documentación pueda ingresar en el listado del año anterior (es decir, un docente que presenta su título en la Inscripción Complementaria del año 2018, verá reflejado el puntaje correspondiente en el listado del año 2017). Este procedimiento tiene lógica en el marco del atraso de los listados.

estudio, entendemos que puede ayudar a pensar la situación de los principiantes frente a la regulación del mercado laboral, en tanto "gentes de umbrales", ya que aún no encuentran una posición asignada, se ubican en el límite y por tanto aún no acceden a la estabilidad de quienes logran consumar el paso.

Los "aspirantes" a la docencia actúan como "pasajeros" que se encuentran en tránsito desde el espacio conocido (ser estudiante de la FDI) hacia el mundo por conocer, altamente ritualizado y regulado (el ejercicio de la docencia). Consideramos aquí que la instancia del Acto Público se constituye como el primer momento del "rito de paso" para los principiantes que desean insertarse en las escuelas de gestión estatal. Del mismo modo, podríamos pensar la inserción en el aula como un segundo momento de esta transición, denominada por las investigaciones "rito de pasaje" propiamente dicho (Périrer, 2014; Hoff, 2010). Este es el momento en el que el principiante traspasa finalmente el "umbral" y se incorpora a la escuela.

Mientras el ritual es transformador, Turner (1964) considera que la "ceremonia" es confirmatoria. En este sentido, podríamos pensar que para el principiante, una vez que atraviesa el umbral y logra insertarse laboralmente en un establecimiento escolar como docente, la ceremonia confirmatoria se da en otros espacios de sociabilidad, donde su rol se va conformando e interactúa con otros docentes en tanto colega (aunque novato), como es la sala de profesores en la escuela media, tal como analizamos en el apartado 6.2. La instancia del ritual transforma la subjetividad de los agentes involucrados, ya que "las diferentes experiencias iniciáticas contribuyen a la modificación de la subjetividad por medio de la performance ritual" (Cabrera, 2014, p. 203). En relación con lo analizado en líneas precedentes, consideramos que la asistencia cotidiana y prolongada a los Actos Públicos actúa a modo de experiencias iniciáticas y prácticas ritualizadas, que transforman la subjetividad de los futuros docentes. Luego, al ingresar a la escuela, el principiante continúa su transformación en tanto docente en ejercicio en otros espacios donde también encontrará prácticas ritualizadas al socializar con sus colegas: en la sala de profesores y los demás ámbitos institucionales de la escuela (Jornadas Institucionales, reuniones de departamentos, entre otros).

Precisamente, en términos de Bourdieu, el rito instituye el límite arbitrario como legítimo y natural, esa "línea divisoria" que divide a los aspirantes de los profesores que ya ejercen la

docencia. Así, el rito cumple su rol más importante, consagrar la diferencia, institucionalizarla, estableciendo las diferencias sociales como naturales. Su eficacia simbólica radica en que actúa sobre "la representación de lo real" (Bourdieu, 1997). El Acto Público, entonces, opera como el ritual que permite poner en evidencia las diferencias entre los profesores experimentados, que entienden el juego, y los candidatos "aspirantes", que recién ingresan, quedando a veces absortos ante situaciones que les resultan extrañas e injustas.

> Le pregunto a la novia de mi compañero de la facultad por unos papeles que veo que tiene con la oferta de horas. Me cuenta que vino a acompañarlo, a "traerle suerte", me dice. Me pregunta por qué no me anoto para preceptora, le cuento que ya soy profesora y doy clases, que fui preceptora mucho tiempo, pero que ahora no me interesa ese cargo. Me cuenta que le costó entender cómo funciona esto de los Actos, es "una cagada", me dice (Junta B, 7.3.2015).

> Antes de comenzar con la acreditación del Acto, el vocal de la Junta informa de varios cargos que salieron publicados por error o los que retiraron las escuelas. Una profesora que está parada a lado de la puerta repregunta por un cargo que mencionó. El vocal repite. La docente hace un gesto con la mano [parece enojada], y se retira rápidamente [como demostrando molestia]. Supongo que había venido a buscar ese cargo (Junta A, 21.2.2015).

> Queda vacante la asignatura de Educación para la Salud. Una docente se acerca a preguntar y le responden que ya habían llamado para acreditar para esa materia, que nadie se anotó, y que ya pasó. La docente se da vuelta y comenta que no entiende mucho, que no escuchó cuando llamaron (Junta B, 4.12.2015).

En el primer caso, vemos cómo alguien ajeno a la docencia, reconoce que entender las reglas del juego lleva tiempo, es un proceso de aprendizaje. Como vimos anteriormente, en el ejemplo de la mesa de informes del sindicato, el arribo de un principiante que asiste al Acto por primera vez a tomar horas es una situación frecuente. El docente más experimentado, como parte del "grupo instituido", ya conoce el funcionamiento, ingresa, se sienta y espera a que llegue el turno de acreditarse para sus horas, como parte de un ritual ya naturalizado. Sin embargo, el segundo caso, muestra cómo la dinámica del Acto, implica que a veces el docente pierda su tiempo y ni siquiera pueda postularse para un cargo, algo que no está estipulado en la normativa pero forma parte de los usos y costumbres, es parte del ritual[91]. "La institución es un acto de magia social que puede crear la diferencia *ex nihilo* o bien […] explotar de alguna forma las

[91] En todos los Actos Públicos donde realizamos observación participante, constatamos que siempre algún grupo de horas o cargo se retira, por error de publicación o porque la escuela lo retira previamente, según consta en la normativa vigente (GCBA, 2017).

diferencias existentes" (Bourdieu, 1985, p. 110). De este modo, el rito de institución garantiza la existencia de la creencia colectiva sobre lo que cada uno es, principiante o experimentado.

De las observaciones realizadas se desprende que reconocer el funcionamiento del Acto Público, así como entender los "usos y costumbres" de cada Junta, lleva un tiempo. El docente con más antigüedad lo sabe, y actúa en consecuencia:

> La profesor con la que estaba hablando antes de empezar el Acto me cuenta que en una de las Juntas que va, acreditan todo junto, en otras, no, "tengo que ser adivina" me dice, cada Junta parecen "mundos diferentes" comentamos (Junta A y B, 20.11.2015).

> La vocal dice "les pido por favor que presten atención, voy a leer el orden de mérito para preceptor", se hace silencio en la sala, algunos hablan bajito con su compañero de al lado. Omitió a unas 10 personas que luego se acercan al escenario a resolver el problema. Vuelve a leer el listado de orden de mérito tal como quedó con los agregados que se hicieron. Comienzan con los cargos de preceptores (Junta A, 28.2.2015).

> La supervisora dice "gente, cuando ustedes vienen vengan con el nombre de la escuela que elijen, por las razones que quieran, pero por favor vengan acá con la escuela y un orden, gracias". Creo que se refiere a que la persona que subió está indecisa, y lleva unos minutos en el escenario sin tomar el cargo. La gente empieza a murmurar más fuerte, sigue llegando más gente. ¡El salón está a reventar! (seremos unas 200 personas) Hay gente afuera y ya no hay más sillas para sentarse (Junta A, 28.2.2015).

A partir de que el docente se inscribe por primera vez en las Juntas de Clasificación Docente y luego concurre a su primer Acto Público, asume su identidad de "aspirante", a través de este "acto de institución", en tanto "acto de comunicación" (Bourdieu, 1985). En los casos de aquellos docentes que ya se encuentran trabajando en escuelas de gestión privada, y aspiran a ingresar a las de gestión estatal, podríamos pensar que su identidad se encuentra atravesada por las contradicciones que implica ser "aspirante" por un lado, y "docente en ejercicio" por el otro.

6.4. Las estrategias de inserción laboral. Ser principiante y el trabajo de enseñar

Nos proponemos analizar en este apartado el modo en que los profesores 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 de enseñar en los últimos años, con las particularidades propias de la jurisdicción de la CABA. Entendemos aquí que las estrategias comprenden un conjunto de acciones mediante las cuales los individuos,

consciente o inconscientemente, tienden a conservar o mejorar su posición dentro de la estructura social (Bourdieu, 1979 [2006]).

La inserción laboral de los principiantes se encuentra mediada por las estrategias que despliegan al momento de acceder a sus primeros puestos de trabajo en base a 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 (Chignoli y Peralta de Glorioso, 2004). Como ya mencionamos, estos profesores se están iniciando en la docencia, por lo que el sistema de ascenso en el escalafón docente los califica como "aspirantes". Como tales, 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.

Del mismo modo, al interior del campo profesional docente, las "relaciones de fuerza" entre los participantes se dan a partir del "capital específico" acumulado por cada agente, que orienta sus estrategias al interior del campo y es válido sólo dentro de él (Bourdieu, 2003). Cuando los principiantes ingresan al campo, la incorporación del "habitus del profesional" docente no se da de manera lineal sino a través de tensiones/contradicciones. En ese marco, las estrategias que despliegan los entrevistados son múltiples: combinan horas de clase con cargos (como la preceptoría, tutoría, coordinación de área o departamento, y cargos en otros niveles educativos); combinan la docencia con trabajos por fuera de ésta; eligen determinadas asignaturas dentro del conjunto de incumbencias que posee su título docente o habilitante; eligen los tipos de colegios donde trabajar (de gestión estatal y/o privados –confesionales y/o laicos–); evitan trabajar en escuelas lejanas o inaccesibles; evitan la superposición horaria; eligen en base a las características del cargo u horas ofrecidas (suplentes, interinas, titulares); acumulan puntaje (mediante la antigüedad en el cargo, la formación docente continua y/o los antecedentes culturales y pedagógicos); sortean los obstáculos "burocráticos" del sistema de ingreso a la docencia; y construyen redes. Desarrollaremos a continuación cada una de las estrategias.

En primer lugar, el principiante busca combinar en muchos casos sus horas de clase con cargos de distinta índole dentro de la docencia. Las estrategias que despliega se relacionan con las decisiones que sabe que puede tomar en virtud de las opciones para su inserción laboral. Aquí

observamos cómo cuando el principiante se interioriza de las reglas del juego, en muchos casos entiende que sus posibilidades son acotadas. Por ejemplo, en el ingreso al sistema estatal, cuando decide organizar sus franjas horarias en base a las posibilidades reales que sabe que tiene con el orden de mérito y la antigüedad que posee en los Actos Públicos:

> Me encuentro con 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).

Aquí vemos cómo Adrián decide rechazar horas de clase por la tarde para no dejar el cargo como preceptor. Ese cargo es más estable, implica una franja horaria completa. Desde 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 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 la preceptoría o la tutoría, o incluso cargos en otros niveles educativos, como ser maestro auxiliar (en el caso de Ian) o especial en primaria (como Paula), o ser profesor universitario o formador en un ISFD, aparece recurrentemente entre los principiantes como una forma de obtener otra fuente de trabajo, y en otros casos (como Adrián, María y Malena), se trata buscar diversificar el trabajo para lograr mayor estabilidad laboral, con un ingreso fijo mensual y trabajar menos horas fuera del aula. Esto último implica tener menos actividades de planificación o corrección.

> **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).

> Tampoco sé si me lo voy a aguantar. Tampoco sé si se me va a dar. Pero me gusta. Aparte que también hay una cuestión de necesidad salarial, ¿entendés? El sueldo de tutoría no está mal, porque bueno, no te llevás tanto trabajo a tu casa. Tengo algunas cosas para leer, porque les hice hacer una actividad, entonces ahora tengo que leer ochenta y dos actividades (Entrevista María, 22, U, G, E y P, 7 meses).

> Me senté con el director [de la escuela de gestión privada donde trabaja], y "mirá, yo necesito empezar a ver si está la posibilidad de trabajar medio turno para poder buscar como profesora, porque ya necesito despegar". Finalmente me aceptan trabajar medio turno, y encontré, tomé las horas [de la escuela de gestión privada donde trabaja como profesora actualmente]. Y tomé horas [en un barrio del sur de la Ciudad], a la noche. Una escuela estatal (Entrevista Malena, 36, I, G, P, 2 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 las investigaciones, el tiempo es un recurso escaso para todos los docentes (Rockwell, 2011), más aún para el principiante cuya menor experiencia en el aula y en la administración de los tiempos implica que se sienta particularmente abrumado frente a la tarea docente (Caravajal y Valdespino, 2012).

En otros casos, la combinación entre los cargos resulta enriquecedora y deviene en un desafío profesional para el profesor. Es el caso de Paula, que combina cargos en los niveles Inicial y Primario (como maestra especial) con horas de clase en la secundaria, o Adrián que elige ser preceptor por las tardes, o Mercedes que tomó la Coordinación del Área de Ciencias Sociales y una tutoría en una de las escuelas de gestión privada donde trabaja.

> Es un colegio, tres niveles, Y en el otro sólo primaria […] Me gustan los tres, son complementarios. Porque lo que no tiene secundario lo tienen los chiquitos (Entrevista Paula, 24, I, G, P, 4 años).

> 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 los profesores entrevistados combinan la docencia en la escuela secundaria con trabajos por fuera de ésta. En algunos casos son trabajos más ligados a actividades administrativas, otros poseen becas de investigación en organismos del Estado, y otros realizan tareas que tienen alguna relación con su carrera de grado, como Ariel, que es Licenciado en Letras y trabaja también en traducciones y desgrabaciones, o Fabián, que se dedica a la escritura de poesía. En relación con esta multiplicidad que observamos entre los entrevistados, la bibliografía específica señala precisamente la existencia de una diversificación de los itinerarios de inserción laboral de los jóvenes en el contexto de desempleo y precarización laboral de comienzos del siglo XXI (Zandomeni de Juárez, 2004), 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).

> Estoy muy cómodo con esto de ahora. Con las traducciones, con la docencia y con tiempo para leer y escribir. Tengo un aura mediocritas, que tengo acá, de comodidad, que disfruto (Entrevista Ariel, 26, U, G, E, 1 año).

> Estoy bastante contento [en la escuela de gestión estatal] donde estoy. Quizás tendría que, me estoy planteando hace bastante tiempo reducir la cantidad de horas que estoy ahí. Pero porque el trabajo en secundario te demanda mucho más tiempo que dar solamente la clase (Entrevista Fabián, 32, U, G, E, 5 años).

> 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, las variedad en los itinerarios de formación profesional, así como condiciones de trabajo docentes cada vez más complejas, se traducen en diferentes trayectorias laborales (Lytle, 2000; Nieto, 2003). En algunos casos, como los profesores universitarios o de los ISFD, buscan diversificar las actividades y enriquecer la tarea. Y en los casos de los 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 los ayude económicamente. En general se trata de trabajos administrativos como realizan Sofía, Gimena, o 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, es como que estoy. Seguramente renuncie cuando arranque el colegio en Pompeya.
> **E:- ¿Renuncies 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 a prender 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, con menor recurrencia se observa la selección de las asignaturas a dictar. Dentro de las incumbencias que ofrece el título habilitante, los profesores 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. Siendo principiantes manifiestan que les lleva mucho tiempo las tareas de armado de clases, planificación y corrección. De este modo, cuando logran estabilizarse en un colegio, se alegran de haber alcanzado una cierta "base" para no demorar tantas horas en la preparación del material:

> Yo por lo menos que estoy recién empezando, me costó un montón agarrarle el ritmo para hacer todo esto. La verdad que yo he dedicado muchos fines de semana enteros a corregir y planificar, y fue planificar prácticamente un día y medio. Y el otro medio que me quedaba del finde fue planificar (Entrevista Ian, 23, I, E, P, 6 meses).

> 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 prejuzgando, 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).

Como vimos en el caso de la NES, por ejemplo Lara, profesora de Historia, rechazaba dar Geografía porque explicitaba que le iba a llevar mucho tiempo extra clase prepararse, puesto que considera que si bien su título tiene la incumbencia para dar la materia, en el ISFD de gestión estatal donde estudió no la formaron para eso:

> A mí, que soy de Historia, que me permiten dar Geografía. ¿Vos sabés cuántas materias tenemos de Geografía? Una. En toda la carrera. Y no es Geografía, es Geografía Humana, es otra cosa. Antropo-geografía, un híbrido. Y yo puedo dar una materia de la que no conozco nada, absolutamente nada (Entrevista Lara, 35, I, G, E, 3 años).

En cuarto lugar, los profesores seleccionan el tipo de colegio donde quieren trabajar, siempre dentro de las posibilidades que tienen como principiantes, que como analizamos en los apartados anteriores, saben que son limitadas y que tienen poco margen de maniobra. Por un lado, 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 el CV y esperar que las escuelas los seleccionen. Nuevamente, en el caso de los profesores de Geografía ingresan más rápidamente y se estabilizan relativamente más rápido que sus colegas ya que ante la falta de profesores son muy requeridos por las escuelas, como relatan Pedro y Demián:

> 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. De un montón de escuelas. Que rechacé sistemáticamente […] Imaginate que todas las escuelas, en mi caso particular y en el de todas de Geografía, están desesperados buscando profesores de Geografía (Entrevista Pedro, 31, I, E, P, 3 años y medio).

> Me llamaron porque había puesto un aviso en [una institución que regula las escuelas confesionales] para ser preceptor, y justo les dije que no, que me habían ofrecido horas. Y la rectora me dice "¿Horas de qué?", "de Geografía". Entonces fue buenísimo porque en ese momento cuando me estaba hablando la rectora del otro colegio, le grita "che Rosa, ¿conseguimos profesor de Geografía?". Y "No" dijo Rosa. Dijo "bueno, vení mañana con el currículum". Y bueno, quedé por un mes. Después el año siguiente entré por quince días y me quedé cuatro meses. Y este año ya me quedé porque la profe se jubiló (Entrevista Demián, 25, I, E, P, 4 años y 3 meses).

> Lo que hice fue armarme un currículum y llevarlo directamente a escuelas privadas. Busqué escuelas privadas en un radio relativamente cerca de mi casa. Y llevé, mandé por "mail" y demás. Y me llamaron de esta escuela [donde trabaja ahora], estaban medio desesperados. Y bueno, entré ahí, entré primero como suplente, una suplencia de un par de meses. Cuando terminé esa suplencia me llamaron al mes para tomar otras horas, ya titulares. Y después fui acumulando horas ahí. Después hice otra suplencia, también, de esa camada de currículums que tiré me fueron llamando de muchas escuelas, incluso actualmente (Entrevista Franco, 26, U, G, E y P, 3 años y 2 meses).

Como analizamos, en relación con la facilidad para el principiante para ingresar a las escuelas de gestión privada (Narodowski, Vinacur y Alegre, 2013), si bien el docente manifiesta en muchos casos que desea "en el futuro" trabajar en la "escuela pública" elige conservar su trabajo en la escuela privada, en este tiempo del "mientras tanto" (Nicastro y Greco, 2009).

Además, como ocurre con Caetano, se siente cómodo donde se encuentra, por el tipo de colegio ("parroquial de barrio" como lo define él), los alumnos que tiene, conjuntamente con 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).

En muchos casos, sobre todo para los entrevistados más jóvenes que recientemente se graduaron y se insertaron hace pocos meses, como el caso de María o Sofía, la escuela privada funciona como el "Plan B", a la que saben que tendrán que recurrir ante las demoras en el ingreso al sistema estatal. O el caso de Paula, que al ser profesora de Geografía aspira a ingresar más rápidamente en el Estado mientras sostiene sus horas en la escuela de gestión privada donde es titular, y al igual que Demián y Mercedes, menciona que prioriza la "libertad" para dar clases dentro de las escuelas privadas donde trabaja. La elección basada en la libertad de cátedra aparece recurrentemente entre los profesores en escuelas de ambas gestiones. En este caso, los profesores ingresan por la gestión privada debido a las necesidades económicas pero hubieran deseado ingresar en la gestión estatal y aspiran a cambiarse de institución. En términos de Bourdieu (1997), 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.

> 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).

> Tengo anotado casi los nombres de todos los colegios [de gestión privada] de Capital y de Provincia [de Buenos Aires], de un montón de lugares. Fui mandando un montón por "mail" y en el verano y fin del año pasado. Fui personalmente a llevarlo […] sé que por ahora en realidad voy a tener que también apuntar mucho al privado por el tema de que para titularizar en el estado, nada. En el estado te encontrás con gente que es suplente diez años, quince años (Entrevista María, 22, U, G, E y P, 7 meses).

> Como a principio de año fui a tirar currículums a colegios privados de provincia y de ninguno me llamaron, y del que me llamaron no me da la disponibilidad… Porque viste, te llaman para una suplencia. Y yo no voy a dejar una titularidad por una suplencia. Dije "bueno, me voy a anotar al Estado". Todavía no me anoté pero pienso hacerlo. Me voy a anotar en el Estado para… Capaz hay más trabajo disponible, creo yo. Geografía somos pocos […] Yo priorizaría que me dejasen 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).

> 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 los profesores (entregas de materiales, cumplimientos de actividades extra clase, entre otras). Asimismo, consideran que son más observados por los directivos, o "contralados" en los términos de lo que analizamos en el apartado 6.2.3, además de que la población que asiste es diferente por lo que el carácter del trabajo de profesor también es distinto, como plantea Nahuel, aunque todos reconocen hay mucha variedad entre las escuelas de gestión privada, como 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...", bla. Entonces te llenan de miles de actividades, unas muestras... En el público te re olvidás […] 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. "En la escuela privada el cliente siempre tiene la razón…" Yo no estoy de acuerdo con eso. Porque no es una empresa, es una escuela (Entrevista Nahuel, 24, I, E, E y P, 2 años y medio).

> El tema con la cuestión administrativa es que son demasiado burocráticos. Firmita para esto, firmita para lo otro, firmita para acá, firmita para allá. Llega un momento que a uno un poco lo harta todo eso (Entrevista Nahuel, 24, I, E, E y P, 2 años y medio).

> Dar en una escuela pública y privada, 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, del… 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).

Por otro lado, están los profesores que privilegian trabajar en escuelas de gestión estatal. Allí también aparece el factor de la cercanía o la accesibilidad como prioritario:

> Hay lugares a los que no me gusta ir, eso sí. A [un barrio del sur de la Ciudad] no voy. Mitad también porque me queda lejos. Pero a los lugares así que son muy marginales no voy porque me da un poco de miedo. Sobre todo porque son a la tarde, a la noche, y volver tarde de esos lugares, son muy descampados, muy solitarios. Y para una mujer sola no es de lo más cómodo. Pero generalmente trato de elegirlos por eso, porque están cerca de casa (Entrevista Lara, 35, I, G, E, 3 años).

A pesar de que el ingreso en la escuela estatal se demora más e implica un largo camino "burocrático" en términos de los entrevistados, hay profesores que sostienen su decisión de trabajar sólo 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 hago observación. Me cuenta que tiene unas 10 horas de clase. Nada, 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, ciertos mecanismos de control ejercidos generalmente por parte de los propietarios o los apoderados de este tipo de escuelas (Perazza y Suárez, 2011) no son aceptados por los 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.

E:- ¿También era una escuela media?

S:- Era una escuela media […] Y lidiar 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, coincidimos con la necesidad de ir más allá del mero análisis de las condiciones laborales de los profesores (Southwell y 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 y Ziegler, 2008), y las que "resisten el derrumbe" junto a los sectores desfavorecidos (Tiramonti, 2004), considerando entre éstas 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"[92]. Existe en mucho de los entrevistados, cuya trayectoria formativa transcurrió mayoritariamente en la educación pública, 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 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 ellos, ya que Nahuel, Valeria o Ian, desde su lugar como profesores quieren dejar "algo más" en estas escuelas. 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

[92] 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 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).

allí, o en los términos de Franco, hay una elección "ideológica" al "apostar" por insertarse en la escuela estatal donde él 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 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).

En quinto lugar, los principiantes entrevistados mencionan recurrentemente la elección de las escuelas donde trabajan en relación con la distancia del colegio al hogar, y entre colegios, así como del colegio al profesorado para los que aún son estudiantes. En muchos casos incluso es un factor que privilegian por sobre otros como el tipo de colegio (respecto de la población) como relata Simón, o incluso la estabilidad del cargo, como señala Pedro:

> Yo he laburado por ahí, si voy a lo económico, en las dos puntas. Porque también laburé como profesor en un colegio [de un barrio del norte de la Ciudad], un colegio muy cheto, y estuvo muy bueno. En [un barrio del sur de la Ciudad] es como la otra mirada, pibes que vienen de la villa, y está buenísimo. Pibes de clase media... Entonces en lo económico no me cambia mucho la vida. Colegios con súper recursos y colegios con tiza y pizarrón. A mí, mientras sea dentro de capital, no me cambia la vida (Entrevista Simón, 26, I, G, P, 3 años).

> Igual yo por ser titular hoy, no al principio, en el 2013, pero hoy en día por ser titular no me muero. Mejor dicho, cómo dejar ir por ejemplo estas dieciséis horas, cómo vas a dejar. Y si consigo quince en otra escuela que me quede dos cuadras más cerca, qué se yo, quizás lo hago. Aunque sean [horas] titulares y las pierda (Entrevista Pedro, 31, I, E, P, 3 años y medio).

> De hecho lo que trato es conseguir colegios cerca y cómodos. No quiero perder tanto tiempo viajando. Cuando son lejos no los agarro (Entrevista Lara, 35, I, G, E, 3 años).

> Esa sí es una cosa que la tengo en cuenta, porque los colegios donde estoy me quedan re cómodos, 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 en [uno de los colegios donde trabaja ahora]. Si hubiera sido en [un barrio al norte de la Ciudad] lo hubiera pensado, porque hay que ver si llego con los horarios y demás. Pero al ser tan cerca me vino re bien (Entrevista Ian, 23, I, E, P, 6 meses).

Para quienes relatan que durante su carrera trabajaron y viajaron mucho, la cercanía del colegio es fundamental. Algunos, como Malena decidieron mudarse a la CABA para disminuir el tiempo de viaje, y otros, como Paula, desean seguir viviendo en la Provincia de Buenos Aires y lograr estabilizarse en colegios por la zona donde vive:

> Una de las decisiones de mudarme, que hace un año vivo ahí, fue ésta. Me queda cerca del laburo, por eso también pude tomar tantas horas. Porque si no es una condena, es difícil. Y fue de las prioridades, la cercanía (Entrevista Malena, 36, I, G, P, 2 años).

> Porque yo lo que pensaba era, bueno, quiero colegios en Provincia [de Buenos Aires]. No venirme de tan lejos […] A mí me gustaría pasarme a Provincia, porque no me gusta venir a Capital. Y tampoco me veo toda la vida viajando lo que viajo (Entrevista Paula, 24, I, G, P, 4 años).

En sexto lugar, otras de las estrategias que despliegan los profesores es seleccionar horas de clase que no se le superpongan, teniendo en cuenta además el traslado de una a otra escuela, ya que en general manifiestan que prefieren "no correr". En los casos de las carreras con mayor cantidad de profesores, como Historia, este criterio se antepone incluso al de ubicación geográfica de la escuela, ya que como dice Felipe al estar empezando y con tantos profesores dispuestos a tomar las horas, las posibilidades de elección se reducen. Es así que mientras sigue intentando entrar en la escuela de gestión estatal, tomó horas en una escuela de gestión privada donde, aunque resigna cobrar más, tiene las horas acomodadas de tal manera que ahorra horas de viaje y el costo que ello implica:

> **E:- ¿Tenés en cuenta algo en particular a la hora de elegir las escuelas cuando vas a los actos públicos, por ejemplo?**
> F:- El horario, y si no se me superpone con otra escuela.
> **E:- ¿Y las zonas geográficas?**
> F:- Sí, no. La mala suerte de mi materia, dado la calidad docente, es que no te da mucha elección a elegir.
> **E:- Las materias ligadas a la Historia, las que te habilitan.**
> F:- No te da mucha elección a elegir. No como en otras.
> **E:- ¿Por qué?**

F:- Y, porque necesitás trabajar.
E:- ¿Y porque son muchos profes de historia decías?
F:- Sí. [En la escuela de gestión privada donde trabaja actualmente] al principio me las acomodaron [se refiere a las horas de clase], jornada completa, más allá de que la paga es un poco menos de lo que gano en Provincia [de Buenos Aires], para ser una cuota baja, obviamente el salario es bajo. Pero la ventaja es que es un curso pegado al otro, no tengo que andar gastando un viático de un lado para el otro, o haciendo... Y de Provincia, porque necesito trabajar (Entrevista Felipe, 30, I, E, E y P, 2 años).

En otros casos, como el de Franco, que al ser profesor de Geografía tiene más posibilidades de elegir, busca reemplazar las horas que tiene actualmente en escuelas de gestión privada por horas en el sector estatal, haciendo coincidir los horarios, la zona geográfica, el tipo de gestión y el tipo de cargo, aunque tiene la limitación de que debe conseguirlas mediante el sistema de horas remanentes porque aún no figura en el listado de las Juntas en la CABA:

> Ahora lo que venía viendo en los remanentes eran horas que me coincidían con esta escuela que yo quería dejar. Y si podía ser cerca de mi casa mejor. Y que sean o interinatos que no hay, o suplencias lo más largas posibles. La idea es con el tiempo poder ir acomodándome en escuelas donde me sienta más cómodo (Entrevista Franco, 26, U, G, E y P, 3 años y 2 meses).

En séptimo lugar, y con menor recurrencia en los relatos, aparece la elección según la situación de revista del cargo u horas. Cuando los principiantes reciben ofertas de las instituciones (que por lo general provienen de escuelas de gestión privada) priorizan la estabilidad, aún cuando se les ofrece la oportunidad para aumentar horas:

> Eran poquitas horas, y a la tarde [de suplente]. Yo en [la escuela de gestión privada] estoy trabajando todos los días a la tarde. La verdad que era dejar [ese colegio] que es como mi fuente principal de ingresos. Era difícil por unas dos horas nada más. Iba a estar bueno, sí, pero también trato de ser un poco realista, y no me servía (Entrevista Ian, 23, I, E, P, 6 meses).

En octavo lugar, cuando el principiante se interioriza de las reglas del juego, comprende que debe acumular puntaje (si es posible, incluso antes de recibirse) a través de la antigüedad en el cargo o mediante la FDC, con el acopio de antecedentes. Aquí, elegir "bien" los espacios de formación continua en relación con el puntaje que brindan, como analizamos en el Capítulo 5, es fundamental. Destaquemos que como explicita Bourdieu (1979 [2006]), no todas las combinaciones son posibles para todos los docentes, ya que hay "circuitos" diferenciados de formación, distintos perfiles docentes (Arroyo, 2011). Actualmente por ejemplo quienes se formaron en Institutos de Formación Docente (IFD), tienen menor acceso al ámbito de la

investigación académica, ya que su título de base no es habilitante para cursar luego estudios de postgrado en cualquier institución[93]. Entendemos que estas limitaciones se relacionan con el contexto actual de fragmentación educativa (Tiramonti, 2008), y su corrimiento hacia el sistema formador (Birgin, 2013), como describimos en los Capítulos 2 y 3.

Por otro lado, la antigüedad es la que brinda más puntaje en la confección del orden de mérito. En este contexto, algunos profesores deciden sostener horas con las que están a disgusto, como relata María, porque prefieren no perder ese puntaje para luego tener la posibilidad de postularse para horas "mejores" en el próximo Acto Público.

> Soy provisional. Que vendría a ser en Capital Interino. En Provincia es provisional […] Entonces no es que me gustaría tampoco mantenerla. Las estoy manteniendo por una cuestión de no perder la antigüedad en el Estado. Y porque medio que te castigan en el Estado cuando renunciás, viste, te mandan al final del listado. Bueno, entonces algunas de esas cosas que te pueden perjudicar […] En Provincia, en el Estado si vos por ejemplo tenés horas, y renunciás, te mandan al final del listado. Eso quiere decir, cuando vas a un Acto Público, de tu listado sos el último. Y podés llegar a agarrar solamente si todos los que pasaron antes no quisieron agarrar. Lo cual es muy difícil porque en Historia hay mucha gente. En Sociales en general hay mucha gente. Porque como están habilitados abogados, sociólogos, y mucha gente puede dar las mismas materias. Entonces ahí en el caso de Provincia, ¿viste que…? No sé, en Capital no sé si es así, pero en Provincia hasta los profesores de Educación Física pueden dar Construcción de la Ciudadanía (Entrevista María, 22, U, G, E y P, 7 meses).

En otros casos, la estrategia es la acumulación de puntaje mediante los cursos de FDC, como el caso de los que no poseen título específico para ejercer la docencia. Esto ocurre con Franco que es Licenciado en Geografía por una universidad pública, y está evaluando la posibilidad de concluir el profesorado que había comenzado y abandonó en la misma facultad, porque sabe que si desea ingresar a la escuela de gestión estatal, el título específico lo beneficiaría (3 puntos más que el título habilitante que actualmente posee, y que además, no podría acumular con otros antecedentes debido a la regulación del sistema estatal[94]).

[93] Esta situación comienza a revertirse a partir de la incorporación de una nueva línea de investigación para los ISFD que coordinaba y promovía el Instituto Nacional de Formación Docente (INFD). Esta institución financia todos los años múltiples proyectos de investigación de los IFD de todo el país, incorporando y formando a profesores y alumnos de profesorado en la tarea de la investigación.

[94] El Estatuto Docente (Art. 17) vigente regula para cada tipo de antecedentes los puntajes máximos acumulables por categoría y por año (GCBA, 2017). A finales del año 2016 el Jefe de Gobierno de la CABA emitió un Decreto (Nº 678/2016-AJG), que modifica dicha reglamentación. Dicho Decreto señala que los

> La verdad que como intenciones tengo, porque sé que me serviría, pensando también en titularizar. Pero no sé todavía. Lo que pasa también que [en Geografía] es distinto a otras carreras, y el profesorado la realidad es que es bastante distinto a la licenciatura, y serían otras materias bastante pesadas. Hay una anual también (Entrevista Franco, 26, U, G, E y P, 3 años y 2 meses).

> Los empecé a hacer [los cursos] una vez que terminé de cursar en la facultad… los que hice. O sea durante la cursada… 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 Sofía, 38, U, G, P, 2 años y medio).

> Uno de los profesores me habla de los cursos, que pueden sumar hasta 0, 60 por año de cursos. Que ahora con el nuevo sistema *on line* si perdiste un certificado de un curso de antes no lo podes cargar y lo perdés (Curso IFDCE, Intensivo A, Julio, 2015).

En décimo lugar, como observamos en los apartados anteriores, en el sistema de gestión estatal existen múltiples obstáculos "burocráticos" que el principiante debe aprender a sortear si desea incorporarse a trabajar en las escuelas de gestión estatal. Los principiantes van descubriendo las reglas del juego y los mecanismos que regulan el sistema de ingreso a la docencia. Dentro de estas reglas, existen los que podríamos denominar "atajos" que pueden ayudar a que el principiante ingrese y permanezca 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, los docentes tratan de acompañarse unos con otros para lograr acceder a las horas, a partir de la posibilidad de tomar horas en nombre de otro profesor. Del mismo modo, buscar horas por el sistema de horas remanentes también podría considerarse como una forma de sortear los obstáculos burocráticos que mencionamos (como el atraso en los listados, los errores u omisiones en la confección del orden de mérito). Esta última podría definirse como una acción táctica (De Certeau, 1996) del principiante, dada su condición de debilidad al momento que intenta insertarse en el sistema y debe aprender a sortear estos obstáculos:

> Y me llamaron diciéndome que por continuidad pedagógica había renunciado este pibe. Y si quería volver. Y fue muy difícil presentar la renuncia [en el colegio donde estaba trabajando], porque sabía que si presentaba la renuncia quedaba en el fondo del listado, por lo menos durante un año, y no sabía cuánto me iba a durar (Entrevista Adrián, 34, U, G, E y P, 4 años).

---

cursos de capacitación que realicen los docentes tendrán una vigencia de 5 años, y podrán acumular hasta un máximo de 6 a 9 puntos totales, y de entre 0,6 a 1,8 puntos por año.

> Observo que varios profesores se están llamándose 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).

> Porque no aparecía en los listados, entonces tenía que ir a buscar el remanente de horas en colegios. Y ahí quedás como buscando laburo, pareciera que buscás laburo. Son pocos los que dan. En mi experiencia, no. En un lunes fui a tres colegios y en ninguno quedé (Entrevista Caetano, 35, I, G, P, 6 meses).

> 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).

Aquí observamos de qué manera los profesores con cierta experiencia dentro de este sistema, como Adrián, y dada la internalización de las reglas del juego, pueden realizar "anticipaciones prácticas" (Bourdieu, 2007), dentro de un marco de acciones posibles, que les permiten mejorar su situación optando por una escuela que ya conocían y donde trabajan más a gusto que en donde se encontraban anteriormente[95], aunque saben que esa decisión los coloca al final del listado en un futuro Acto Público.

Del mismo modo, ir conociendo las reglas del juego adquiriendo una "maestría práctica" (Bourdieu y Wacquant, 1995), permite que el principiante encuentre "atajos" para conseguir horas y cubrir la mayor cantidad de Actos Públicos posible, como es el caso de las autorizaciones que intercambiamos con Adrián. Como mencionamos, esta modalidad que surgió a partir de las últimas modificaciones del Estatuto Docente, aumentó las posibilidades de tomar horas para todos los docentes. Dado que la mayoría de los Actos Públicos de la escuela media se desarrollan simultáneamente (mismo día y horario), esta estrategia puede aumentar las posibilidades de tomar horas o un cargo, además de ahorrarle tiempo a los docentes.

Finalmente, la estrategia más habitual 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 los principiantes entrevistados; saben que necesitan desplegar redes y "tener contactos". La mayoría de los entrevistados 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

[95] Según las modificatorias en el Estatuto Docente, el recurso denominado "continuidad pedagógica" privilegia a los profesores que ya trabajaron en el colegio frente a una licencia del titular, con el objetivo de disminuir la rotación del personal en la institución. De este modo, el directivo se comunica con el futuro suplente antes de que la hora vaya al Acto Público, posibilitándole elegir previamente (GCBA, 2017).

es sencillo ingresar en estas escuelas. Tanto Lara como María tienen horas en escuelas estatales, y al igual que observamos en los Actos Públicos, 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).

> No es fácil, no es fácil. Y la salida más cercana son los privados. Que a veces también te limita no tener muchos contactos. Yo no tengo contactos prácticamente en ningún lado (Entrevista María, 22, U, G, E y P, 7 meses).

> 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 11 puntos. Hablamos de 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 CV pero que no la llaman, trabaja hace 9 años, está un poco cansada de la escuela pública, me dice (Junta A y B, 20.11.2015).

En general los entrevistados relatan que ingresaron por un familiar, un compañero de la carrera o, en muchos casos, se trata de profesores de las instituciones formadoras que no podían tomar las horas y se las ofrecen a sus estudiantes próximos a graduarse.

De este modo, la institución formadora también se transforma para estos jóvenes profesores 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, los familiares o amistosos, los que resultan más eficaces para que los sujetos

obtengan un determinado beneficio (por ejemplo, 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, por ejemplo, un antiguo profesor, o colega, con el cual existe un contacto, puede redundar en una recomendación que se traduzca luego en el beneficio esperado: acceder 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 los profesores 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 "¿conocés 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 en el tercero que te puse ahí [refiere a la ficha que completó anteriormente]. Que 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 primero que te puse ahí, que fue 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, secretaría. 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 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 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 los propios colegas de las instituciones donde el principiante trabaja y cuando no pueden tomar más horas se las ofrecen a sus compañeros, 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, ¿querés 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 21 horas (Entrevista Mercedes, 33, U, G, E y P, 4 años y medio).

Las escuelas de gestión estatal no 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, los principiantes encuentran este intersticio para poder ingresar a estas escuelas. Como planteábamos en apartados anteriores, esto se da en general con las horas que "no quiere nadie", donde estos profesores eligen quedarse y luego aumentar horas, e inclusive logran quedarse en los cargos como interinos. Aunque el sistema de ingreso a la docencia se encuentra altamente regulado, estos jóvenes logran ingresar recurrentemente convocados por conocidos, ex profesores de la FDI, colegas de otros colegios, familiares, inclusive a través de las redes sociales virtuales mediante algún conocido. 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 remanentes. Entonces quedaba vacante […] Y me dijo, fui, y empecé a dar clases. Una suplencia (Entrevista Pedro, 31, I, E, P, 3 años y medio).

> 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).

> 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. Yo ya había hablado con ella (Entrevista Ian, 23, I, E, P, 6 meses).

Como observamos, contrariamente a lo que podría pensarse de las escuelas de gestión estatal dado el sistema de ingreso que posee, en este tipo de escuelas también funciona la estrategia de tender redes. Podemos concluir que esto redunda en un doble beneficio, para el principiante que logra 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 los alumnos.

6.5. Conclusiones

A lo largo de este capítulo hemos analizado múltiples elementos en relación con la inserción de los profesores principiantes en la escuela secundaria de la CABA. Realizamos un recorrido desde sus primeras experiencias en la instancia de "arribar" al aula, o mejor dicho, a las aulas y sus múltiples realidades dentro de la Ciudad, revisitamos las reglas del juego analizadas en capítulos precedentes, y visualizamos las instancias de socialización profesional y formativas que poseen los distintos espacios que el principiante transita en su camino hacia su incorporación al resto del cuerpo docente. Enumeremos ahora las conclusiones obtenidas sobre cada uno de los tópicos mencionados.

En primer lugar, las múltiples experiencias que el principiante atraviesa en su inserción, por caminos "alternativos" o en el sistema formal de la escuela media, implican sensaciones encontradas entre el placer por la tarea realizada y la angustia por arribar al aula. En ese recorrido que debe transitar para insertarse profesionalmente, en muchos casos los entrevistados manifestaron que encontrarse con otros y sentirse acompañados, facilitó la tarea de "surfear la ola" de la iniciación, más aún en el caso de quienes se insertan tempranamente (aún siendo

estudiantes de la FDI) y requieren de mayor ayuda en sus primeros pasos. Los espacios de socialización profesional, como la sala de profesores, actúan como lugar de encuentro para estos principiantes con sus colegas de mayor experiencia, aunque también cristalizan las distancias entre los "viejos" y los "nuevos" respecto de las prácticas desarrolladas en el aula. Sin embargo, también observamos muchos relatos donde los principiantes se sienten en soledad, situación que complejiza aún más el momento de inserción, junto a la falta de dispositivos de acompañamiento para los principiantes desde las instituciones formadores y las escuelas receptoras (Alliaud, 2014b). Esta sensación de soledad, sumada al hecho que muchos de los docentes acceden al puesto de trabajo tempranamente, demuestra que sería deseable que desde las políticas públicas se prevea la existencia de "dispositivos de apoyo e intercambio entre docentes noveles y experimentados (ricos en conocimiento práctico) [ya que, además] También los docentes en actividad necesitan estos espacios de encuentro y formación (Tenti Fanfani, 2005, p. 283).

En segundo término, observamos cómo los principiantes se van adentrando en la comprensión de las reglas del juego en un proceso continuo y complejo, donde nuevamente aparecen los otros (familiares, amigos, colegas, ex formadores) brindando información valiosa para que el futuro profesor pueda acceder y permanecer en el sistema. En el caso de las escuelas de gestión estatal, sobresale el carácter "burocrático" con el que los principiantes definen los mecanismos que regulan el ingreso a la escuela pública, con múltiples obstáculos que deben aprender a sortear y encontrar "atajos" que les permitan concretar la aspiración de trabajar bajo ese tipo de gestión. Para el caso de las escuelas de gestión privada, el ingreso es más sencillo para los principiantes, siendo comúnmente la "puerta de entrada" (Narodowski, Vinacur y Alegre, 2013) y particularmente en la CABA dada la mayor cantidad de establecimientos de secundaria pertenecientes a esta gestión (Perazza, 2014). Si bien la docencia es considerada un trabajo estable, en cuanto a sus condiciones laborales, la salarización y la estabilidad relativa (Birgin, 2000), existen por otro lado mecanismos de precarización que limitan estas características propias de la profesión (Perazza y Suárez, 2011). Esta es una de las razones por las que los entrevistados manifiestan que las escuelas de esta gestión se constituyen en muchos casos como un "Plan B" para ellos, que desean ingresar a trabajar en la gestión estatal, pero dadas las características de este sistema que dificulta su rápido acceso, la gestión privada se constituye en un "mientras tanto" (Nicastro y Greco, 2009); fundamentalmente debido a la necesidad económica de insertarse laboralmente. También aparece recurrentemente el deseo por ingresar en la gestión

estatal, aunque circunstancialmente el principiante trabaje en la gestión privada, existiendo un profundo compromiso que disputa los sentidos de "lo público" desde el relato de los entrevistados. De este modo, consideramos que se generan "nuevos circuitos de empleabilidad" (Birgin, 2000) en la profesión donde ingresan más fácilmente los principiantes, determinando trayectorias laborales múltiples, y reforzando así la fragmentación del sistema educativo.

Una mención aparte merece la implementación reciente de la reforma de la NES en las escuelas secundarias de la CABA. De las observaciones y las entrevistas realizadas, podemos concluir que si bien en muchos casos esta reforma no se encuentra tan presente en el relato de los profesores, en particular los que ingresaron más recientemente, del relato de los profesores con algunos años de antigüedad en el sistema, se observa una implementación irregular en las instituciones de cada tipo de gestión. Lo que sí puede afirmarse es la preocupación por los cambios en la currícula y cómo estos afectan las condiciones de trabajo, reduciendo o eliminando horas en el área de Ciencias Sociales. En términos de Donaire (2012), esto genera una "devaluación en la situación contractual", particularmente en los profesores de las escuelas de gestión privada siendo que muchas de estas horas pasan a la currícula como extra-programáticas, perjudicando al docente ya que cobrará menos por ellas y no acumulará antigüedad, tal como analizamos en el Capítulo 3. Del mismo modo, aparece una preocupación en los docentes por el "sentido" de la reforma, su carácter inconsulto, junto a la sensación de que la reforma sólo implica cambios cosméticos que no generan modificaciones profundas en la institución escolar.

El recorrido realizado en el tercer apartado permitió analizar otros elementos de la socialización profesional de los principiantes. La instancia del Acto Público que los define como "aspirantes" a la docencia, también es constitutiva de su subjetividad (Cabrera, 2014), fundamentalmente frente a sus colegas y compañeros más experimentados. Concluimos que los espacios de formación continua son instancias de gran importancia para los futuros profesores en el camino hacia sus primeras inserciones laborales, siendo que éstos son espacios de "sociabilidad protegida" (Wacquant, 2006), donde el principiante puede sentir el apoyo y consultar con sus colegas, ante las dificultades que encuentra para tomar sus primeras horas de clase. En cambio, el Acto Público, en tanto instancia ritualizada y confirmatoria, no es "hospitalaria" con el principiante (Charovsky, 2013), aunque allí puede encontrar información valiosa para su posterior inserción laboral además de un intensivo aprendizaje informal de las

reglas del juego. Aprende allí "usos y costumbres", descubre "atajos" y conoce estrategias para lograr su inserción. En tanto "rito de pasaje" (Turner, 1988 [1969]), que transforma al aspirante en un docente en ejercicio, esta instancia implica un proceso en el que el principiante debe aprender a moverse, entre elementos que los "conversos" naturalizan o saben cómo sortear, pero que dificultan el pasaje del "aspirante".

Finalmente, en el cuarto apartado trabajamos las estrategias (Bourdieu, 1985) que estos profesores despliegan para lograr insertarse en las escuelas secundarias de la CABA, con las particularidades que éstas poseen actualmente. Ante la situación de desventaja en la que se encuentra el principiante (vinculada a su posición dentro del campo profesional docente), concluimos que las estrategias desplegadas son variadas y se combinan entre sí en muchos casos. 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 Consideramos que dos de las estrategias son las más utilizadas: la primera, la acumulación de puntaje, fundamentalmente a través de la FDC y en menor medida del acopio de antigüedad; la segunda, el tendido de redes personales entre los entrevistados, 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 nuestros entrevistados. Del mismo modo, en tanto principiantes y desde su posición de debilidad en el sistema, los profesores desarrollan acciones tácticas (De Certeau, 1996), 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, 2007).

En síntesis, al igual que observamos en el Capítulo 2 desde el análisis de los datos censales (DINIECE, 2007), los relatos de los entrevistados y las observaciones realizadas muestran que las trayectorias laborales (Jacinto, 2010b) de los 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 que les permiten responder a las situaciones

que se les presentan en sus primeras inserciones laborales desde el aprendizaje de lo cotidiano (De Certeau, 1996).

CAPÍTULO 7

Conclusiones finales

Esta investigación se propuso analizar la relación entre las trayectorias de formación (inicial y continua) de los profesores principiantes de escuela secundaria y sus estrategias de inserción laboral, teniendo en cuenta las reglas de regulación del mercado laboral docente actual en la jurisdicción de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA).

Desde el paradigma interpretativo, una estrategia cualitativa y un abordaje histórico–cultural hemos intentado recuperar las voces y las experiencias de los profesores principiantes de disciplinas de Historia, Geografía y Letras, reconstruyendo sus trayectorias formativas y las estrategias que despliegan para insertarse en las escuelas secundarias de gestión estatal y privada de la CABA.

La tesis pretendió aportar al ámbito de la formación docente indagando elementos aún poco desarrollados de manera conjunta en los campos pedagógico y sociológico, los cuales son: a. el análisis de la formación de los y las docentes principiantes graduados/as de las Universidades y los ISFD y el acompañamiento en su inserción laboral; b. la redefinición del alcance de la categoría de "principiante", a partir de la incorporación de docentes que conforman la primera generación de sus familias en acceder al nivel superior, como ocurre con varios casos de nuestra muestra intencional; y, c. la vinculación de la formación docente con las condiciones laborales.

A partir de los datos recabados en las entrevistas a profesores principiantes y las observaciones participantes en cursos de formación docente continua (en instituciones estatales y gremiales) y Juntas de Clasificación Docente, se evidencian distintos elementos concluyentes acerca de la problemática estudiada:

En primer lugar, respecto de la categoría de principiantes (Marcelo, 2008; Menghini, y Negrin, 2015; Rayou & van Zanten, 2004), aportamos aquí a su resignificación a la luz del contexto de la reconfiguración del subsistema formador argentino (Birgin, 2013) y el ingreso de jóvenes de primera generación en su familia en acceder al nivel superior, desde el valor que

implica específicamente en estos casos transitar la formación docente e insertarse a trabajar en las escuelas. Habitualmente la categoría de principiantes aborda la problemática de los "que ingresan", "los que arriban" o son "recién llegados" a la docencia desde las condiciones socioculturales de los sujetos, y el proceso histórico por el que los docentes se van transformando en el contexto de las políticas educativas del siglo XXI en la región (Birgin, 2014). Nuestro aporte a esta categoría consistió en incorporar a los estudiantes que se insertan tempranamente a la tarea de enseñar, los "forasteros" (Charovsky y D´Angelo, 2011), considerándolos no ya como "futuros docentes", sino como profesores en ejercicio que poseen una trayectoria formativa y laboral particular por estar aún cursando sus estudios de grado. Así mismo, en esta resignificación nos distanciamos de las posturas que delimitan la categoría de principiantes en base a la edad, oponiendo a los docentes "jóvenes" y los "viejos", ya que consideramos que excluye a quienes ingresan a la docencia como una segunda opción profesional reduciendo una problemática más compleja. Por otra parte, estos principiantes se insertan en un trabajo que es objeto de constante cuestionamiento, no solo por parte de los medios y la opinión pública, sino también por la política educativa, volviéndose el objetivo de reforma tras reforma promovidas por el Estado. Así es como los ingresantes a la profesión se constituyen en "surfistas" que deben moverse sobre un terreno poco sólido, con escaso o casi nulo apoyo institucional y en un contexto de creciente precarización laboral.

Hemos señalado que el componente generacional y el llamado "desencuentro entre generaciones", problema clásico en el campo educativo (Southwell, 2012), es importante, en particular por la cercanía que los "recién llegados" pueden generar con los alumnos, pero no es el único elemento ya que como observamos en los jóvenes que se insertan tempranamente, la "experiencia" (Larrosa, 2003) no se relaciona únicamente con la edad, sino que tiene que ver con la transformación de la subjetividad del profesor a partir de su trabajo en el aula. Precisamente esto es lo que observamos en el distanciamiento que los principiantes realizan de ciertas prácticas de sus colegas e instaladas desde los "usos y costumbres" en las escuelas en donde se insertan.

Las escuelas secundarias de la jurisdicción de la CABA donde se desarrolló el trabajo de campo de esta tesis, se encuentran atravesando la incorporación de la Nueva Escuela Secundaria (NES). Sin embargo, de la recolección de los datos se desprende que la reforma no se encuentra tan presente entre los principiantes, como era nuestra hipótesis inicial. Consideramos que esto se

debe, por un lado, a que estos profesores se iniciaron recientemente, por lo que no pueden realizar comparaciones con el período anterior; además, porque los cambios curriculares no fueron relevantes en las distintas asignaturas que estos profesores dictan; y, finalmente, porque en muchas de las instituciones escolares donde trabajan, la reforma no fue abordada de manera colectiva entre directivos y personal docente, por lo que muchas veces desconocen su contenido. Una situación diferente es la de los profesores que dictan Historia y Geografía en los cursos superiores (4º y 5º año) quienes manifiestan su preocupación ante los cambios curriculares propuestos por la NES, que afectaría directamente sus condiciones laborales reduciendo horas en estas asignaturas y eliminando otras. Asimismo, su preocupación no solo se vincula a cuestiones personales o de colegas, sino también a las razones no explicitadas de estas modificaciones curriculares que afectan la función social de la escuela y que responden a una intencionalidad política de la gestión actual de la cartera educativa en la Ciudad. Los profesores expresan la sensación de que la reforma es simplemente cosmética, y no altera la "forma escolar" (Southwell, 2012), conjuntamente con el hecho de que consideran que se realizó de manera inconsulta, ante lo cual los estudiantes realizaron medidas de protesta, generando divisiones en el cuerpo docente a favor y en contra de estas medidas. Puesto que la NES ingresa en la etapa final de producción de esta tesis, consideramos que habrá que esperar los tiempos que todo proceso de reforma educativa conlleva para evaluar su impacto en la escuela secundaria de la CABA, así como en las condiciones laborales y el trabajo de enseñar de los profesores principiantes.

En segundo lugar, distintos elementos se vinculan con la elección de la carrera por parte de los profesores entrevistados, como la tradición familiar (que además influye sobre la elección de la institución formadora), la "vocación" y la salida laboral rápida y estable. También se observa que la elección por la docencia se ve atravesada por el desprestigio de la profesión y la embestida de los medios masivos de comunicación, mientras que el principiante, al contraponer dicho desprestigio con su elección, otorga un nuevo sentido a la profesión. Sin embargo, concluimos que la opción por enseñar obedece a múltiples y variadas razones, relativizando así los argumentos que se sustentan en la pura vocación o el interés racional de una salida laboral. Ningún argumento aparece aislado en los testimonios de los entrevistados, atravesados por las biografías escolares, las trayectorias familiares y el contexto de posibilidades de cada uno (Bourdieu, 2007). Por otra parte, concluimos que quienes eligen la docencia como segunda opción se encuentran con el gusto por la profesión en ese tiempo del "mientras tanto" (Nicastro y

Greco, 2009), el de la práctica áulica, entendiendo que ese período intermedio no constituye una pérdida para el principiante sino un momento de aprendizaje, portando un valor formativo, el valor de la experiencia (Larrosa, 2003), desde la vivencia del aula que lleva a una elección tardía, pero no por ello menos comprometida.

En tercer lugar, referido a la formación docente inicial (FDI), en el contexto de la conformación bifronte del susbsistema formador en nuestro país (Birgin, 2014), una de las contribuciones de esta tesis fue analizar conjuntamente a los profesores formados tanto en la Universidad como en los Institutos Superiores de Formación Docente (ISFD). Las trayectorias de formación analizadas no son lineales sino variadas, poseen "fronteras móviles o porosas" (Birgin y Charovsky, 2013), tienen más puntos de contacto de los que se suelen reconocer, y en muchos casos se vieron interrumpidas por cambios en la elección profesional o atravesadas por la necesidad económica de estudiar y trabajar, particularmente para los jóvenes de primera generación en acceder a la educación superior que se formaron en el contexto de la crisis sociales y económica del país en el año 2001, dejando huella en sus trayectorias.

Del mapa complejo de la formación docente argentina se desprende, por un lado, que la Universidad no posee una preocupación visible por preparar para la docencia en la escuela media, desincentivando en muchos casos a sus propios estudiantes a tomar esta opción profesional, al mismo tiempo que la Universidad no es reconocida por esa función por su propio alumnado y menos aún por parte de los profesores entrevistados que formaron en los ISFD. Del mismo modo, los entrevistados que asistieron a la Universidad reconocen serias falencias en su formación docente aunque ponderan su formación disciplinar, mientras reconocen la falta de acompañamiento por parte de la institución a lo largo su trayecto formativo. Sin embargo, hallan en esta institución un lugar de encuentro con otros con los que comparten vivencias y situaciones (militancia, amigos, sueños) que dejan huella en su subjetividad (Carli, 2014). Por otra parte, quienes estudiaron en un ISFD revalorizan su formación para la docencia, a pesar de ciertas críticas acerca de la preparación para las aulas "reales", mientras observan algunas falencias en su formación disciplinar, y encuentran en su institución formadora un espacio amigable, "hospitalario" (Charovsky, 2013), particularmente para quienes provienen de trayectorias interrumpidas en la Universidad y se sintieron acogidos por los Institutos, así como para los jóvenes de primera generación en acceder a este nivel educativo. El trayecto formativo de las

prácticas o residencias conforma una "ficción" que se constituye como una experiencia enriquecedora para los estudiantes, a pesar de ciertas falencias en la formación para el aula, particularmente en la Universidad donde además se visualiza la falta de seguimiento y acompañamiento de los formadores. Finalmente, los testimonios analizados permiten desmitificar cierta imagen pública construida en desmedro de la formación que brindan los ISFD y proponiendo como solución que la formación docente sea universitaria, bajo el supuesto de que la preparación ofrecida en este tipo de instituciones es por sí misma satisfactoria (Iglesias, 2015).

En cuarto lugar, del rastreo realizado podemos concluir que actualmente no hay prevista una oferta integral y coordinada de FDC en la CABA dirigida hacia los profesores principiantes de la escuela secundaria, a pesar de la presencia de esta problemática en la agenda pública y la normativa vigente. Asimismo, existe escasa oferta específica para el nivel y para el área de Ciencias Sociales en todas las instituciones analizadas (estatales, privadas y sindicales), al mismo tiempo que hallamos una disminución en las propuestas presenciales con un predominio de las modalidades semi-presenciales y virtuales en todas las instituciones relevadas, más aún en las de gestión privadas. Por otro lado, se observa la conformación de "circuitos" diferenciados (Charovsky, 2013), que dificultan particularmente la formación post inicial (específicamente licenciaturas y postgrados) de quienes se graduaron de los ISFD, por lo que no pueden ser transitados de igual forma por todos los principiantes. Concluimos que la mayoría de los principiantes desconocen la oferta de FDC existente en la CABA, mientras que quienes deciden continuar con su formación, lo hacen por razones múltiples, entre las que se destacan la voluntad propia frente a la poca exigencia por parte de las escuelas en las que trabajan (de ambos tipos de gestión) y la estrategia de acumulación de antecedentes para quienes ejercen o aspiran a ejercer en escuelas de gestión estatal en el marco de la "carrera por el puntaje" (Perazza, 2014).

Se observa en los entrevistados una visión "remedial" de la FDC, ante las falencias de la FDI. Desde nuestra investigación consideramos que la formación continua requiere ser pensada de manera más integral en el proyecto formativo de los profesores y debe ser concebida desde la política pública dentro de sus posibilidades y limitaciones (Birgin, 2012). Consideramos que éste debe ser el horizonte que oriente las propuestas de la oferta de FDC de la CABA. Del mismo modo, entendemos que ante el reclamo recurrente de los entrevistados acerca de capacitaciones recibidas y que están basadas en la existencia de un aula "ideal", alejadas del aula "real", las

propuestas de FDC debieran estar orientadas a plantear que lo "real" no existe como algo homogéneo, sino que las aulas son heterogéneas y sería deseable que la formación atendiera a dicha diversidad. Además, la falta de tiempo aparece como el mayor obstáculo para asistir a propuestas de FDC, así como se reconocen otras instancias formativas en la trayectoria de los principiantes (espacios artísticos, la militancia, entre otros) constituyéndose el propio espacio áulico ponderado con el de mayor valor formativo según los entrevistados.

De las observaciones realizadas concluimos que los cursos de FDC se conforman como espacios de "sociabilidad protegida" (Wacquant, 2006), en tanto los docentes con más experiencia se constituyen en agentes socializadores, que portan información valiosa para los principiantes ya que les permiten, por un lado, conocer las reglas del juego (Bourdieu, 2007) del campo de la profesión docente, y, por el otro, compartir sus experiencias con los colegas como un modo de compensar las falencias de la FDI (especialmente para los graduados universitarios). En tanto sostuvimos aquí que la subjetividad se construye con otros (Cabrera, 2014), sería deseable que la relación entre los principiantes y experimentados en los cursos de FDC pueda pensarse desde el aprendizaje mutuo y desde lo compartido en estos espacios de socialización profesional (Bourdieu, 1989 [2015]). Uno de los hallazgos de esta investigación consiste en rescatar el valor que poseen los espacios no pautados de los cursos de formación (como, por ejemplo, los recreos, o encuentros casuales en los "pasillos") los cuales aparecen como instancias privilegiadas en las que el principiante reúne información valiosa para su inserción laboral así como para ser aconsejado sobre su práctica en el aula, una experiencia acumulada que se transmite de manera informal y se nutre colectivamente entre pares. De esta forma, consideramos que sería deseable pensar estrategias y/o dispositivos desde la FDC que promuevan o que le den valor al encuentro entre colegas dado que los testimonios recogidos en esta tesis dan cuenta del lugar prioritario que los principiantes le otorgan al consejo de sus colegas en sus primeros pasos en la profesión.

En quinto lugar, la inserción laboral de los profesores principiantes traza recorridos diversos, entre quienes arriban a la escuela secundaria común y los que lo hacen por caminos "alternativos", o los estudiantes que se insertan tempranamente y revalorizan su trayecto formativo inicial a la luz de su práctica docente. En ese camino de llegar al aula observamos una ausencia del acompañamiento de las instituciones formadoras y de las instituciones escolares y sus autoridades, siendo la soledad uno de los sentimientos más mencionados en el ingreso a la

profesión, junto a la angustia, los nervios y el miedo inicial de los principiantes. Frente a ello, la presencia de los colegas y las redes entre pares, cristalizadas generalmente en la sala de profesores, se vuelven fundamentales durante los primeros pasos en la profesión, más aún en aquellos contextos complejos y de vulnerabilidad social según refieren los entrevistados.

Otro de nuestros aportes fue abordar el mercado laboral docente desde sus particularidades, a través de la perspectiva de los principiantes y el conjunto de las acciones que ellos despliegan en relación con sus posibilidades dentro del mismo. En ese sentido, en torno a las formas de acceso al puesto de trabajo, el despliegue de redes personales aparece como una estrategia en las escuelas de ambos tipos de gestión. Las escuelas de gestión privada aparecen recurrentemente como "puerta de ingreso" (Naradowski, Vinacur, y Alegre, 2013), y brindan a los principiantes una mayor estabilidad relativa, logrando la titularización rápidamente o ingresando directamente en esa condición. Sin embargo, se observan más frecuentemente mecanismos de precarización de las condiciones laborales en estas escuelas en comparación con las de gestión estatal, así como la inserción temprana de profesores no graduados como una estrategia de estas instituciones para reducir costos por pago de antigüedad (Perazza y Suárez, 2011). Hemos denominado a este fenómeno "doble flexibilidad", según el cual los principiantes consiguen insertarse rápidamente en estas escuelas a expensas de la baja regulación estatal pero, y por esta misma causa, sus condiciones laborales revisten mayor precariedad. Independientemente de las condiciones de contratación por las que ingresan a estas escuelas (suplente o titular), muchos entrevistados refieren que su paso por ellas conforma un "Plan B", un tiempo del "mientras tanto" (Nicastro y Greco, 2011) en el cual buscan alcanzar los requisitos necesario para poder ingresar en las escuelas de gestión estatal.

Por otra parte, encontramos que frente a las condiciones del mercado de trabajo docente y las posibilidades de ingreso más reducidas que poseen los principiantes, el relajamiento en ciertas reglas 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, encontrando un intersticio dentro del sistema, por el cual ingresan, por lo general, a escuelas de sectores vulnerables y donde "nadie quiere ir", logrando una estabilidad laboral relativamente rápida. En particular este relajamiento en las normas beneficia a los graduados universitarios puesto que su título posee menor puntaje que el de sus colegas de ISFD, ingresando con

desventaja a competir por el mismo puesto de trabajo. Contrariamente a las tesis más generalizadas que sostienen que los principiantes ingresan con "peores horas" -descartadas por sus colegas con mayor puntaje-, encontramos que nuestros entrevistados trabajan en escuelas estatales con públicos diversos, y en muchos casos deciden permanecer en estas instituciones 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 & van Zanten, 2004) en el marco de la ampliación de la obligatoriedad de la educación media. A los fines de esta tesis hemos denominado este fenómeno "militar la escuela pública".

Dado que el principiante se caracteriza por desconocer las reglas del juego del campo profesional y los modos de ingreso a la docencia, se observa que la presencia de otros (amigos, familiares, compañeros durante la FDI, ex formadores) facilitan la información necesaria para incorporarse al mercado laboral, así como para aprender a sortear los obstáculos burocráticos del sistema, particularmente en las escuelas de gestión estatal. En ese sentido, sería deseable articular estrategias y/o dispositivos que permitan fortalecer la socialización profesional y la relación entre los principiantes y los experimentados para romper el asilamiento y la soledad en los primeros pasos de la inserción laboral.

En esta investigación otorgamos un lugar relevante a los cursos de FDC y a los Actos Públicos de las Juntas de Clasificación Docente, considerándolos espacios de socialización profesional. De las observaciones realizadas en los Actos Públicos se desprende que éstos, en tanto instancia obligatoria y burocrática para el ingreso a las escuelas de gestión estatal de la CABA, portan para los principiantes un valor formativo y de socialización (aunque no reconocido como tal, formal ni institucionalmente), un saber hacer institucional y profesional, que resulta bastante determinante y al que –sin embargo- se le asigna poco o nada de valor. Allí comprenden las reglas del juego y se relacionan con otros colegas que le aportan información fundamental para ingresar y permanecer en el sistema. Al mismo tiempo, esta instancia altamente regulada y ritualizada, es constitutiva de la subjetividad del principiante que en tanto "aspirante" busca ingresar a trabajar en el aula. El Acto Público como "acto de institución" en tanto "acto de comunicación" (Bourdieu, 1985), es una instancia confirmatoria de la identidad del sujeto. El Acto Público es un "rito de pasaje" en sí mismo donde el "aspirante" se transforma en "docente en ejercicio".

Nos propusimos en esta investigación indagar acerca de las estrategias de inserción y reproducción profesional que despliegan los principiantes de las escuelas secundarias de la CABA. Teniendo en cuenta las reglas del juego y los caminos de ingreso a la docencia en las escuelas de gestión estatal y privada en una jurisdicción como la CABA, donde las de gestión privada posee mayor cantidad de establecimientos, encontramos que las estrategias son múltiples y son desplegadas por los principiantes en forma combinada, siendo las más utilizadas las siguientes: en primer término, el tendido de redes personales, estrategia que se corresponde con los "usos y costumbres" en las escuelas de gestión privada, pero que, contrariamente a nuestros supuestos iniciales, hallamos también con mucha frecuencia entre los entrevistados que se insertan en las escuelas estatales, frente a la relativa flexibilización en las reglas del ingreso que implica el sistema de cargos y horas vacantes remanentes, y ciertas irregularidades que encontramos en la contratación en estas escuelas ante la falta de profesores (como ocurre con el área de Geografía) o particularmente en escuelas con población vulnerable que no logra cubrir su plantel docente por los mecanismos regulares instituidos. En segundo término, dentro de las posibilidades limitadas de elección del principiante, los profesores entrevistados eligen las escuelas por distintos motivos, predominantemente aparece la accesibilidad y la cercanía con su hogar y/o entre las instituciones donde trabaja (o se forma, en el caso de los "forasteros"), buscando minimizar los tiempos de viaje y el gasto en el transporte, aunque también privilegian "la libertad" para dar clases, en ambos tipos de gestión, optando entre las ofertas que reciben, y posicionándose más desde un lugar pasivo de recepción que de búsqueda laboral activa. En tercer término, la estrategia de la combinación, tanto de horas y cargos dentro de la docencia en el nivel medio (preceptoría, tutoría, coordinación de área o departamento) o con otros niveles (inicial, primario, superior), como así también con tareas por fuera del ámbito escolar, se manifiesta recurrentemente como una estrategia frente a las necesidades económicas pero también ante el desgaste de la tarea de enseñar y de los tiempos "invisibles" fuera del aula que conllevan la tarea docente. Estrategias que se orientan a la acumulación de puntaje aparecen con menor recurrencia, aún para quienes trabajan en escuelas estatales. Específicamente se trata de quienes ingresaron por el sistema de cargos y horas vacantes remanentes y desplegando redes en escuelas que "no quiere nadie", por lo que logran una estabilidad en su situación de principiantes de manera relativamente rápida. En estos casos, al tratarse de escuelas no requeridas por sus colegas, el acopio de puntaje pierde sentido, sumado al hecho de que permanecer en esas horas les otorga

antigüedad, lo cual se constituye en una estrategia por excelencia puesto que el tipo de ponderación que recibe este ítem en la confección del orden de mérito permite acumular más rápidamente puntaje que los antecedentes pedagógicos y culturales. De este modo, consideramos que lo que está previsto por el sistema de ingreso al mercado laboral docente como una forma marginal de acceso al puesto de trabajo, tal es el sistema de cargos remanentes, se constituye en una estrategia privilegiada para los principiantes.

Finalmente, de los resultados de esta tesis se desprende que las condiciones del trabajo docente vienen sufriendo una serie de modificaciones, producto entre otras razones de la irrupción de las denominadas "nuevas tecnologías" en las aulas del siglo XXI, inmersas en la "cultura digital" y donde alumnos y docentes se encuentra atravesados por una "sociabilidad conectada" que revoluciona la vida de los sujetos contemporáneos (Dussel, 2016). En este contexto, los profesores expresan con asiduidad las modificaciones que la incorporación de las "TIC" trajo a sus aulas, mientras manifiestan recurrentemente la necesidad de formarse y adquirir herramientas para su implementación, como analizamos en el Capítulo 5. De este modo, esperamos abordar en futuras líneas de investigación los cambios que produce la introducción de estas tecnologías en las estrategias que los docentes despliegan para su formación así como la manera en que se vinculan laboralmente con ellas, particularmente para el caso de los profesores principiantes de Ciencias Sociales de las escuelas secundarias de gestión estatal y privada de la CABA. Para ello consideramos necesario abordar, por un lado, los sentidos que estos profesores le otorgan a las llamadas "nuevas tecnologías" y cómo introducen a éstas en su trabajo cotidiano. Por el otro, indagar las percepciones de los profesores acerca de las exigencias laborales y formativas para desempeñar su tarea en escuelas secundarias en contexto de dotación tecnológica. Finalmente, se vuelve necesario explorar las maneras en que la "cultura de la conectividad" se vincula con la experiencia formativa y laboral de los profesores de escuelas secundarias.

A modo de cierre, siempre provisorio, esperamos que la presente tesis haya aportado al conocimiento en el campo de las Ciencias Sociales y sea un insumo para investigaciones futuras que puedan continuar indagando estas problemáticas, en el contexto actual de la obligatoriedad de la educación secundaria, la expansión de la educación superior, la reconfiguración del subsistema formador argentino y las nuevas regulaciones del empleo en el campo docente. Este trabajo buscó también contribuir al reconocimiento de la tarea cotidiana de nuestros profesores

principiantes de la escuela secundaria, su lucha en defensa de la escuela pública y de una sociedad más justa, con ese espíritu del "recién llegado" que los caracteriza y que esperamos se haya reflejado en estas líneas, más aún en el contexto actual de embestida desde los medios masivos de comunicación sobre el origen social, la formación y el desempeño de estos jóvenes profesores. Comenzamos esta tesis con un fragmento de la novela de Walter Lezcano, *Los actos públicos. Partes de guerra docente en el 'deep' conurbano*. Como bien narra él allí, la tarea de enseñar, al igual que la tarea de la investigación, generan sensaciones encontradas para quienes nos dedicamos a ellas. Sin embargo, es el sentimiento de gratificación por la tarea realizada el que inspira a los profesores a continuar con la labor diaria y a nosotros a seguir investigando sobre su trabajo. Si ese sentimiento aparece, entonces la tarea valió la pena, y las horas invertidas aquí habrán sido las mejores de estos últimos cinco años:

> Puede ocurrir cualquier cosa en un aula. Lo imprevisto está presente, eso me gusta. Uno prepara con dedicación una clase magistral y los pibes te la pueden destrozar sin culpa. Otras veces llegás tarde, con las manos vacías y la improvisación no se nota, todos participan como si realmente les importara: esas pueden ser las mejores horas del año (Lezcano, 2017, p. 33).

BIBLIOGRAFÍA

Aiello, B. y Fernández Coria, C. (2015) "Experiencias de iniciación en la docencia". En: Menghini, R. A. y Negrin, M. (comps.) *Docentes principiantes. Aventuras y desventuras de los inicios en la enseñanza*. Buenos Aires. Noveduc.

Aiello, B. y Menghini, R. A. (2015) "Los inicios laborales de los profesores para nivel secundario: construcción de un itinerario complejo". En: Menghini, R. A. y Negrin, M. (comps.) *Docentes principiantes. Aventuras y desventuras de los inicios en la enseñanza*. Buenos Aires. Noveduc.

Alen, B. (2009) "El acompañamiento a los maestros y profesores en su primer puesta de trabajo". En: *Profesorado. Revista de currículum y formación de profesorado*. Vol. 13, nº 1. Granada. Universidad de Granada. Recuperado de https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/41906 [consultado diciembre 2017].

Alliaud, A. (2004) "La experiencia escolar de maestros 'inexpertos'. Biografías, trayectorias y práctica profesional". En: *Revista Iberoamericana de Educación*. Vol. 3, nº 34, pp. 1-11. Buenos Aires. OEI. Recuperado de http://rieoei.org/profesion33.htm [consultado diciembre 2017].

Alliaud, A. (coord.) (2014a). *Los sistemas de formación docente en el MERCOSUR. Planes de estudio y propuestas de formación continua.* Buenos Aires. Teseo. Recuperado de http://www.pasem.org/IMG/pdf/-7.pdf [consultado diciembre 2017].

Alliaud, A. (2014b) "Las políticas de desarrollo profesional del profesor principiante en el Programa de Acompañamiento de Docentes Noveles en su Primera Inserción Laboral en la Argentina". En: *Revista Brasileira de Educación*. Vol. 19, nº 56, enero-marzo 2014, pp. 229-242. Río de Janeiro. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. Recuperado de http://www.redalyc.org/pdf/275/27530123012.pdf [consultado diciembre 2017].

Alliaud, A. (2017) *Los artesanos de la enseñanza. Acerca de la formación de maestros con oficio*. Buenos Aires. Paidós.

Alliaud, A. y Antelo, E. (2009) "Iniciarse en la docencia. Los gajes del oficio de enseñar". En: *Profesorado. Revista de currículum y formación de profesorado*. Vol. 13, nº 1. Universidad de Granada. Granada. Recuperado de https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/41909 [consultado diciembre 2017].

Ameigeiras, A. R. (2006) “El abordaje etnográfico en la investigación social”. En: Vasilachis de Gialdino, I. (coord.) *Estrategias de investigación cualitativa*. Buenos Aires. Gedisa.

Anderson, L. & Olsen, B. (2006) “Investigating Early Career Urban Teachers' Perspectives on and Experiences in Professional Development”. En: *Journal of Teacher Education*. Vol. 57, nro. 4, pp. 359-377. Thousand Oaks. Sage Publications.

Arata, N. y Southwell, M. (comps.) (2014) *Ideas de la educación latinoamericana. Un balance historiográfico*. Buenos Aires. Unipe Editorial Universitaria.

Arroyo, M. (2010) *Sentido común y espacio público. Una exploración de los sentidos acerca de lo público en docentes de nivel medio de la Ciudad de Buenos Aires*. Buenos Aires. Libros Libres/FLACSO.

Arroyo, M. y 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*. Rosario. Flacso/Homo Sapiens. Recuperado de http://www.amsafe.org.ar/formacion/images/2012-ConcursoNormales/Variacionessobrelaformaescolar.pdf [consultado en diciembre 2017].

Barilá, M. I. y Amoroso, A. (2014) “Jóvenes en la formación docente. Subjetividades, estilos, recorridos”. En: I Encuentro Internacional de Educación. Espacios de investigación y divulgación. 29 al 31 de octubre de 2014. NEES - Facultad de Ciencias Humanas – UNCPBA. Tandil. Recuperado de http://encuentroespaciosenblanco.unicen.edu.ar/ [consultado diciembre 2017].

Barthes, R. (2007). *Variaciones sobre la escritura*. Buenos Aires. Paidós.

Baumard, M. (2009) *Les nouveaux profs: l'école change, eux aussi*. Paris. Les Petits matins.

Birgin, A. (1999) *El trabajo de enseñar. Entre la vocación y el mercado: las nuevas reglas del juego*. Buenos Aires. Troquel.

Birgin, A. (2001) “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*. Buenos Aires. CLACSO. Recuperado de http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/gt/20101010023734/11birgin.pdf [Consultado diciembre 2017].

Birgin, A. (2006) “Pensar la formación de los docentes en nuestro tiempo”. En: Terigi, F. (comp.) *Diez miradas sobre la escuela primaria*. Buenos Aires. Siglo XXI.

Birgin, A. (2012) “Introducción. La formación, ¿una varita mágica?”. En: Birgin, A. (comp.) *Más allá de la capacitación. Debates acerca de la formación de los docentes en ejercicio*. Buenos Aires. Paidós.

Birgin, A. (2013) “¿Serán profesores? Aportes a los debates actuales en torno de la formación docente en Argentina”. En: *Revista Pasar la Palabra*. Nro. 6, pp. 2-6. Rosario. Asociación de Graduados en Ciencias de la Educación de Rosario (AGCER).

Birgin, A. (coord.) (2014) *Estudio sobre criterios de calidad y mejora de la formación docente del MERCOSUR*. Buenos Aires. Teseo/OEI/ Programa de Apoyo al Sector Educativo del MERCOSUR (PASEM)/MERCOSUR.

Birgin, A. y Charovsky (2013) “Trayectoria de formación de futuros profesores en un territorio fragmentado”. En: *Pedagogía y Saberes*. Nº 39, pp. 33-48. Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional, Facultad de Educación. Recuperado de http://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/PYS/article/viewFile/2623/2410 [consultado diciembre 2017].

Birgin, A. y Fontana, A. (2014) “Expériences de directeurs d’école engagés pour l’égalité éducative”. En: *Revue française de pédagogie.* Nro. 187 (abril, mayo y junio), pp. 5-21. ENS Éditions. Recuperado de http://rfp.revues.org/4456 [consultado en diciembre 2017].

Birgin, A. y Pineau, P. (2007) “Esos raros peinados nuevos: ¿qué traen los futuros docentes?”. En: Feldfeber, M., Andrade Oliveira D. (comps.) *Políticas educativas y trabajo docente. Nuevas regulaciones ¿Nuevos sujetos?* Buenos Aires. Noveduc.

Birgin, A. y Pineau, P. (2015) “Posiciones docentes del profesorado para la enseñanza secundaria en la Argentina: una mirada histórica para pensar el presente”. En: *Teoria e Prática da Educação*. Vol. 18, nro. 1, enero-abril 2015, pp. 47-61. Departamento de Teoria e Prática da Educação da Universidade Estadual de Maringá-UEM. Maringá. Recuperado de http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/TeorPratEduc/article/view/28997 [consultado diciembre 2017].

Birkland, T. (2015) *An introduction to the Policy Process: Theories, Concepts, and Models of Public Policy Making*. London. Routledge.

Bourdieu, P. *(1979 [2006]) La distinción. Criterios y bases sociales del gusto.* España. Taurus.

Bourdieu, P. (1980 [2007]) *El sentido práctico*. Buenos Aires. Siglo XXI.

Bourdieu, P. (1985) *¿Qué significa hablar?* Madrid. Akal.

Bourdieu, P. (1989 [2015]) La nobleza de Estado. Educación de elite y espíritu del cuerpo. Primera Parte. Buenos Aires: Siglo XXI.

Bourdieu, P. (1995) "Pensar relacionalmente". En: Bourdieu, P. y Wacquant, L. *Respuestas para una antropología reflexiva*. México. Grijalbo.

Bourdieu, P. (1997 [1999]) *Meditaciones pascalianas.* Barcelona. Anagrama.

Bourdieu, P. (2003) *Campo de poder, campo intelectual. Itinerario de un concepto*. Buenos Aires. Quadrata.

Bourdieu, P. y Wacquant, L (1995) *Respuestas: por una antropología reflexiva*. México. Grijalbo.

Bourdieu, P. y Passeron, J. C. (1969 [2006]) *Los herederos. Los estudiantes y la cultura*. Buenos Aires. Siglo XXI.

Bottinelli, L. (2014) "Quiénes eligen la docencia hoy". En: *La educación en debate*, N° 21, mayo 2014, Universidad Pedagógica de la Provincia de Buenos Aires. Editorial UNIPE/Le Monde Diplomatic. Recuperado de https://drive.google.com/file/d/0B6CgDfIPWoW7azktUkhqNHh0SWM/view [consultado diciembre 2017].

Braslavsky, C. (1985) *La discriminación educativa en Argentina*. Buenos Aires. Grupo Editorial Latinoamericano/FLACSO.

Braslavsky, C. y Birgin, A. (comps.) (1992) *Formación de profesores. Impacto, pasado y presente*. Buenos Aires. FLACSO/CIID/Miño y Dávila.

Cabrera, P. (2014) "Propuesta teórico-metodológica para el estudio de la subjetividad desde una perspectiva antropológica". En: *Revista Virajes*. Vol. 16, nro. 1, enero-junio 2104, pp. 185-208. Manizales. Universidad de Caldas. Recuperado de http://virajes.ucaldas.edu.co/downloads/Virajes16%281%29_10.pdf [consultado diciembre 2017].

Cano, D. (1985) *La Educación Superior en Argentina*. Caracas. FLACSO/CRESALC/UNESCO.

Carvajal, A. y Valdespino, E. (2012). "Los profesores principiantes y la enseñanza: caminando con las matemáticas". En: III Congreso Internacional sobre Profesorado Principiante e Inserción Profesional a la Docencia. 29 de febrero a 2 de marzo de 2012. Santiago de Chile. Universidad Autónoma de Chile. Recuperado de

http://prometeo.us.es/congreso/comunicaciones/1tarde/aula%202/165.pdf [consultado diciembre 2017].

Carli, S. (2012) *El estudiante universitario. Hacia una historia de la educación pública*. Buenos Aires. Siglo XXI.

Carli, S. (2014) "La historia de la educación en la Argentina en el escenario global: comunidades interpretativas, historia del presente y experiencia intelectual". En: Arata, N. y Southwell, M. (comps.) *Ideas de la educación latinoamericana. Un balance Historiográfico*. Buenos Aires. Unipe Editorial Universitaria.

Carlino, P. (2005a) "La experiencia de escribir una tesis: contextos que la vuelven más difícil". En: *Anales del Instituto de Lingüística*. Vol. 24, pp. 41-62. Mendoza. Universidad Nacional de Cuyo, Recuperado de https://www.aacademica.org/paula.carlino/196.pdf [consultado diciembre 2017].

Carlino, P. (2005b) *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires. Fondo de Cultura Económica.

Castel, R. (1997) *La metamorfosis de la cuestión social. Una crónica del salariado*. Buenos Aires. Editorial Paidós.

Catoggio, M. S. (2010) *Contestatarios, Mártires y Herederos. Sociabilidades político-religiosas y ascesis altruista del catolicismo argentino en la dictadura y la pos-dictadura.* Tesis Doctoral de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires. Buenos Aires [MIMEO].

Charovsky, M. (2013) *La fragmentación de la formación docente. Su relación con el sistema educativo. Estudio de caso en el partido de Pilar, provincia de Buenos Aires*. Tesis de Maestría. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires. Buenos Aires [MIMEO].

Charovsky, M. y D´Angelo, E. (2011) "Ser nuevo en el sistema público o en el privado. Algunos relatos de las diferencias". En: *Revista Novedades Educativas.* Nº 247. Buenos Aires.

Chávez Molina, E. (2005) "Trayectorias laborales y encadenamientos productivos. Los talleres textiles de confección". En: Mallimaci, F. y Salvia A. (comp.); *Los nuevos rostros de la marginalidad. La supervivencia de los desplazados.* Buenos Aires. Biblos.

Chernobilsky, L. (2006) "El uso de la computadora como auxiliar en el análisis de datos cualitativos". En Vasilachis de Gialdino, I. (coord.) *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona. Gedisa.

Cherubini, L. (2009) "Teacher Candidates' Perceptions of School Organization: Fundamental inconsistencies between expectations and experiences". En: *Mc Gill Journal of Education. Revue des sciences de l'éducation de McGill*. Vol. 44, nro. 2, pp. 213-228. Recuperado de http://mje.mcgill.ca/article/view/1268/3515 [consultado diciembre 2017].

Chignoli, S. y Peralta de Glorioso, G. (2004) "El mercado laboral: una mirada desde los jóvenes". En: Zandomeni de Juárez, N. (coord.) *Inserción laboral de los jóvenes*. Santa Fé. Ediciones UNL.

Chiroleu, A., Suasnábar, C. y Rovelli, L. (2012) *Política universitaria en la Argentina: revisando viejos legados en busca de nuevos horizontes*. Buenos aires. Universidad Nacional de General Sarmiento/Instituto de Estudios y Capacitación (IEC) Federación Nacional de Docentes Universitarios.

Chiroleu, A. (2012) "La política universitaria como política pública". En: Chiroleu, A., Suasnábar, C. y Rovelli, L. *Política universitaria en la Argentina: revisando viejos legados en busca de nuevos horizontes*. Buenos aires. Universidad Nacional de General Sarmiento/Instituto de Estudios y Capacitación (IEC) Federación Nacional de Docentes Universitarios.

Chiroleu, A. (2014) "Democratización universitaria y desigualdad social en América Latina". En: *Política Universitaria*. Nro. 1, Buenos Aires. IEC- CONADU.

CyMAT (2012) "La encuesta, una construcción colectiva". En: *La Tiza.* Nro. 54, año 22. Buenos Aires. Departamento CyMAT. Sindicato Argentino de Docentes Privados (SADOP). Pp.5-6. Recuperado de http://www.sadop.net/Publication/706/FilesPublication/LaTiza54_WEB.pdf Consultado en mayo 2013 [consultado diciembre 2017].

CyMAT (2013) "Construir un futuro con dignidad". En: *La Tiza,* Nº 56, Año 23, pp. 2-4. Buenos Aires. Departamento CyMAT. Sindicato Argentino de Docentes Privados (SADOP). Recuperado de http://www.sadop.net/Publication/1898/FilesPublication/LaTiza56_Web.pdf Consultado en mayo 2013 [consultado diciembre 2017].

Cordero, S. M. (agosto, 2001) "Trayectorias laborales docentes: un quiebre impuesto por la reforma educativa" En: 5º Congreso Nacional de Estudios del Trabajo. ASET. 1, 2 y 3 de agosto de 2001. Facultad de Ciencias Económicas (UBA). Buenos Aires. Recuperado de http://www.aset.org.ar/congresos/5/aset/PDF/CORDERO.PDF [consultado diciembre 2017].

Cornbleth, C. (2008) *Diversity and the new teacher: learning from experience in urban schools*. New York (N.Y.). Teachers College press.

Davini, M. C. (1996) *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Buenos Aires. Paidós.

Davini, M. C. (2003) *De aprendices a maestros.* Buenos Aires. Ed. Papers.

Davini, M. C. (2015a). *La formación en la práctica docente*. Buenos Aires. Paidós.

Davini, M. C. (2015b) *Estudio de la calidad y cantidad de oferta de la formación docente, investigación y capacitación en la Argentina*. Informe final. Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Instituto Nacional de Formación Docente. Ministerio de Educación de la Nación. Recuperado de https://cedoc.infd.edu.ar/upload/ESTUDIO_DE_LA_CALIDAD_Y_CANTIDAD_DE_OFERTA_DE_LA_FORMACION_DOCENTE_1.pdf [consultado diciembre 2017].

De Amézola, G. (2011) "La formación del profesor de historia en la Universidad Nacional de La Plata". En: *Clio & Asociados,* N° 15, pp. 178-195. Recuperado de http://www.clio.fahce.unlp.edu.ar/article/view/clion15a11/5154 [consultado diciembre 2017].

De Certeau, M. (1996) *La invención de lo cotidiano. I: Artes de hacer. México.* Universidad Iberoamericana.

De Ketele, J., Jorro, A. & Merhan, F. (2015) Mutations éducatives et engagement professionnel. *París. De boeck Supérieur.*

Delamer, L. (coord.) (2015) *La formación docente en cifras 2014*. Informe del Ministerio de Educación de la Nación. Departamento de Registro y Validez de título de Formación Docente. Buenos Aires. Ministerio de Educación. Recuperado de http://cedoc.infd.edu.ar/upload/LA_FORMACION_DOCENTE_EN_CIFRAS_2014__REGISTRO_FEDERAL.pdf [consultado diciembre 2017].

Delgado, P., Ojeda, M. y Nuñez, C. (2011) "La identidad profesional interpelada. De la presencia de otros, de trayectorias, experiencias y 'huellas' en profesores de Escuela Media". En: *Revista del Instituto de Investigaciones en Educación.* Año 2, nro. 2, pp. 17-28. Facultad De Humanidades/UNNE. Chaco, Argentina. Recuperado de http://hum.unne.edu.ar/revistas/educa/archivos/cont2/del_ojed_nune.pdf [consultado diciembre 2017].

Díaz, N. M. y Menghini, R. A. (2015) "Los principiantes y la tensión con las instituciones educativas". En: Menghini, R. A. y Negrin, M. (comps.) *Docentes principiantes. Aventuras y desventuras de los inicios en la enseñanza*. Buenos Aires. Noveduc.

Diker, G. y Terigi, F. (1997) *La formación de maestros y profesores: hoja de ruta*. Buenos Aires. Paidós.

Dirié, C. y Oiberman, I. (2007) "La creciente importancia de la actividad docente en el mercado de trabajo argentino". En: *Estudios de trabajo*. Nro. 33, pp. 33-66. Buenos Aires. Asociación Argentina de Especialistas en Estudios del Trabajo (ASET).

Donaire, R. (2009) "Sobre la proletarización de los trabajadores intelectuales. Un ejercicio comparativo a partir de los docentes en Argentina". En: Neffa, J.; De la Garza Toledo, E. y Muñiz Terra, L. (comps.) *Trabajo, empleo, calificaciones profesionales, relaciones de trabajo e identidades laborales*. Vol. 2. Buenos Aires. CLACSO/CAICyT.

Donaire, R. (2012) *Los docentes en el siglo XXI ¿Empobrecidos o proletarizados?* Buenos Aires. Siglo XXI.

Draghi, M. J.; Legarralde, M.; Southwell, M. y Vassiliades, A. (2015) "Ejes para una historia de los docentes en América Latina". En: *Teoria e Prática da Educação*. Vol. 18, nro. 1, pp. 9-21. Departamento de Teoria e Prática da Educação da Universidade Estadual de Maringá-UEM. Maringá. Recuperado de http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/TeorPratEduc/article/view/28994 [consultado diciembre 2017].

Dubar, C. (1994) "L'insertion comme articulation temporelle du biographique et du structurel". En: Revue Française de Sociologie. Vol. 35, nro. 2. París. Presses de Sciences Po (P.F.N.S.P.)

Dubar, C. (2002) *La crisis de las identidades. La interpretación de una mutación*. Barcelona. Bellaterra.

Dubet, F. (2006) *El declive de la institución. Profesiones, sujetos e individuos en la modernidad*. Barcelona. Gedisa.

Dubet, F. (2015) *C'est quoi apprendre? Entretiens avec Émile*. París. Éditions de l'aube.

Dubet, F. (2016) *¿Por qué preferimos la desigualdad? (aunque digamos lo contrario)*. Buenos Aires. Siglo XXI.

Dubet, F. y Martuccelli, D. (1998) *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*. España. Losada.

Dubini, M. (2012) *"Nuevos sujetos" en la formación docente. Las trayectorias educativas de jóvenes desfavorecidos en las instituciones de formación docente*. Tesis de Maestría. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires. Buenos Aires [MIMEO].

Dubini, M. (2013) "Nuevos sujetos en la formación docente: análisis críticos de las trayectorias de jóvenes de sectores desfavorecidos en las instituciones de formación docente". En: Elizalde, Ma. Eugenia (Coord.), *Debates y perspectivas de la Investigación en las Ciencias Humanas y Sociales*. Santa Rosa. Universidad Nacional de La Pampa. Facultad de Ciencias Humanas.

Duhalde, M. (coord.) (2007) *Identidad del trabajo docente en el proceso de formación*. RED DHIE Docentes que hacen investigación educativa. Buenos Aires. Miño y Dávila/CTERA/eMV.

Dussel, I. (2001) "La formación de docentes para la educación secundaria en América Latina: perspectivas comparadas". En: Braslavsky, C., Dussel, I. y P. Scaliter (eds.) *Los formadores de jóvenes en América Latina. Desafíos, experiencias y propuestas*. Ginebra. Oficina Internacional de Educación y Administración Nacional de Educación Pública del Uruguay.

Dussel, I. (2012) "La formación docente y la cultura digital: métodos y saberes en una nueva época". En: Birgin, Alejandra (comp.) *Más allá de la capacitación. Debates acerca de la formación de los docentes en ejercicio*. Buenos Aires. Paidós.

Dussel, I. (2015) *La incorporación de TIC en la formación docente de los países del Mercosur: estudios comparados sobre políticas e instituciones*. Buenos Aires. Teseo/PASEM/OEI.

Dussel, I. (2016) "La socialidad en tiempos de Internet". En: Van Dijck, J. *La cultura de la conectividad. Una historia crítica de las redes sociales*. Buenos Aires. Siglo XXI.

Elder, C. D. & Cobb, R. W. (1993) "Formación de la agenda. El caso de la política de los ancianos". En: Aguilar Villanueva, L. *Antología de Políticas Públicas.* Vol. 3, México DF. Miguel Angel Porrúa.

Elías, N. (2003) "Ensayo acerca de las relaciones entre establecidos y forasteros". En: *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, Nro. 104, pp. 219-251. Madrid. Centro de Investigaciones Sociológicas. Recuperado de

http://www.reis.cis.es/REIS/PDF/REIS_104_121167912840686.pdf [consultado diciembre 2017].

Étienne, R., Altet, M., Lessard, C., Paquay, L. & Perrenoud, P. (2009) *L'université peut-elle vraiment former les enseignants? Quelles tensions? Quelles modalités? Quelles conditions?* Bélgica. Ed. De Boeck Supérieur.

Ezcurra, A. M. (2011a) "Masificación y enseñanza superior: una inclusión excluyente. Algunas hipótesis y conceptos clave". En: Fernández Lamarra, N. y Costa de Paula, M.F. (comps.) *La democratización de la educación superior en América Latina. Límites y Posibilidades*. Buenos Aires. EDUNTREF.

Ezcurra, A. M. (2011b) *Igualdad en educación superior. Un desafío mundial*. Buenos Aires. Ediciones Universidad Nacional de General Sarmiento.

Feldfeber, M. (2007) "La regulación de la formación y el trabajo docente: un análisis crítico de la agenda educativa en América Latina". En: *Educação & Sociedade*. Vol. 28, nro. 99, pp. 444-465. Campinas. Centro de Estudos Educação e Sociedade. Recuperado de http://www.scielo.br/pdf/es/v28n99/a08v2899.pdf [consultado diciembre 2017].

Feldfeber, M. (2010) "De la profesionalización al desarrollo profesional. Algunas notas para pensar las políticas de formación docente". En: Oliveira, D. A. y Feldfeber, M. (comps.) *Nuevas regulaciones educativas en América Latina. Políticas y procesos del trabajo docente.* Lima. Fondo Editorial Universidad de Ciencias y Humanidades.

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*. Buenos Aires. Aique.

Feldfeber, M. y Andrade Olivera, D. (comps.) (2006) Políticas educativas y trabajo docente. Nuevas regulaciones ¿Nuevos sujetos? *Buenos Aires. Noveduc.*

Fernández Vavrik, G. (agosto, 2011). "Locales, visitantes y recién llegados. Pistas para pensar la relación entre nosotros, ellos y alguien más". En: IX Jornadas de Sociología. 8 al 12 de agosto de 2011. Pre Alas Recife 2011. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires. Buenos Aires.

Fernández Vavrik, G. (2016). "Un recién llegado y un pueblo kafkiano". En: Naishtat, F. (ed.) *La crisis de sentido en debate. Historicidad, Subjetivación y Política*. Buenos Aires. Biblos [en prensa].

Figari, C.; Dellatorre, G., y Romero, S. (2008) “Educación y modernidad en las representaciones de jóvenes universitarios”. En: *Espacios en blanco*, Serie Indagaciones. Nro. 18, pp. 253-270. Tandil. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires. Recuperado de: http://espaciosenblanco.unicen.edu.ar/pdf/numerorosanterior/Revista_Espacios_en_Blanco_N18.pdf [consultado diciembre de 2017].

Freitas, A. A. & Nunes, C. M. (noviembre, 2014) “Ser professor iniciante no contexto brasileiro: o que dizem as pesquisas?” En: IV Jornadas Nacionales y II Latinoamericanas de Investigadores/as en Formación en Educación. 25, 26 y 27 de noviembre de 2014. Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación. Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires. Buenos Aires. Recuperado de http://iice.institutos.filo.uba.ar/webfm_send/7 [consultado diciembre 2017].

Filmus, D. y Sendón, M. A. (2001) “A la deriva: trayectorias de los egresados de la escuela media en la transición hacia la inserción laboral”. En: 5º Congreso Nacional de Estudios del Trabajo. ASET. 1, 2 y 3 de agosto de 2001. Facultad de Ciencias Económicas (UBA). Buenos Aires. Recuperado de http://www.aset.org.ar/congresos/5/aset/PDF/SENDON.PDF [consultado diciembre 2017].

Gentili, P.; Suárez, D.; Stubrin, F. y Guindín, J. (2004) “Reforma educativa y luchas docentes en América Latina”. En: *Educação & Sociedade*. Vol. 25, nro. 89, pp. 1251-1274. Campinas. Centro de Estudos Educação e Sociedade. Recuperado de http://www.cedes.unicamp.br [consultado diciembre 2017].

Granovetter, M. (1973) “The strength of weak ties”. En: *American Journal of Sociology*. Vol. 78, nro. 6, pp. 1360 - 1380 [Edición en Castellano: “La Fuerza de los vínculos débiles” en Política y sociedad. Vol. 33, año 2000, Universidad Complutense de Madrid, Traducción de María Ángeles García Verdasco].

Groisman, F. (2011) “Argentina: Los hogares y los cambios en el mercado laboral (2004-2009)”. En: *Revista de la CEPAL*. Nro. 104, Santiago de Chile.

Groisman, F. (2013) “Gran Buenos Aires: Polarización de ingresos, clase media e informalidad laboral, 1974-2010”. En: *Revista de la CEPAL*. Nº 109. Santiago de Chile. CEPAL.

Guibert, P. y Périer, P. (2012) *La socialization professionnelle des enseignants du secondaire: parcours, expériences, épreuves*. Rennes. Presses universitaires de Rennes.

Guibert, P., Lazuech, G. & Rimbert, F. (2008) *Enseignants debutants: “faire ses classes”. L’insertion professionnelle des professeurs du second degré*. Rennes. PUR.

Hammersley, M. y Atkinson, P. (1994) *Etnografía. Métodos de investigación.* México. Paidós.

Hirschberg, S. (coord.) (2005) "La Formación docente en el marco de la educación superior no universitaria. Una aproximación cuantitativa a su oferta de carreras, capacitación, investigación y extensión". DINIECE. Área Investigación. Buenos Aires. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Presidencia de la Nación. Argentina.

Hoff, C. (2010) "Parcours de formation et auto-construction professionnelle des enseignants débutants du premier degré". En: *Recherche et formation.* Nro. 63, pp. 135-146. Recuperado de http://rechercheformation.revues.org/335 [consultado diciembre 2017].

Holstein, J. & Gubrium, J. (1995) *The Active Interview*. Thousand Oacks. Sage Publications.

Iglesias, A. (2015) "¿Todo tiempo pasado fue mejor? Un análisis de la formación y el desempeño de los nuevos docentes y sus representaciones en la prensa gráfica argentina (2000-2013)". En: *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. Vol. 20, nro. 64, pp. 123-151. Recuperado de http://www.comie.org.mx/v1/revista/portal.php?idm=es&sec=SC03&&sub=SBB&criterio=ART64006 [consultado diciembre 2017].

Jacinto, C. (2008) "Políticas públicas, trayectorias y subjetividades en torno a la transición laboral de los jóvenes". En: Tiramonti, G. y Montes, N. (comps.) *La escuela media en debate. Problemas actuales y perspectivas desde la investigación*. Buenos Aires. Manatial/FLACSO.

Jacinto, F. (2010a) "Consideraciones sobre estrategias de inclusión con calidad en la escuela secundaria". En: López, N. y Sourrouille, F. (comps.) *Universalizar el acceso y completar la educación secundaria. Entre la meta social y la realidad latinoamericana*. Debate Nº 7. Noviembre 2010. Buenos Aires. IIPE/UNESCO/OEI/SITEAL. Recuperado de http://www.siteal.iipe-oei.org/sites/default/files/siteal_debate07_completo.pdf [consultado diciembre 2017].

Jacinto, C. (2010b) "Introducción. Elementos para un marco analítico de los dispositivos de inserción laboral de jóvenes y su incidencia en las trayectorias". En: Jacinto, C. (comp.) *La construcción social de las trayectorias laborales de jóvenes. Políticas, instituciones, disposiciones y subjetividades*. Buenos Aires. Teseo/IDES.

Jacinto, C. (comp.) (2010c) *La construcción social de las trayectorias laborales de jóvenes. Políticas, instituciones, disposiciones y subjetividades*. Buenos Aires. Teseo/IDES.

Jaureguiberry, L. M.; Chaves, J.; García Salciarini, M.; Orlando, M. y Ghilini, A. (2010) *Las condiciones de trabajo y salud de los docentes privados*. Sindicato Argentino de Docentes Privados. Seccional Provincia de Buenos Aires. Abril 2010. SADOP. Recuperado de http://www.sadop.net/Article/29/Files/CYMAT.pdf [consultado diciembre 2017].

Kessler, G. (2002) *La experiencia escolar fragmentada. Estudiantes y docentes en la escuela media de Buenos Aires*. Buenos Aires. IIPE – UNESCO.

Kessler, G. (2014) *Controversias sobre la desigualdad. Argentina, 2003-2013*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Fondo de Cultura Económica.

Lahire, B. (2008) "Pensar la acción: entre la pluralidad disposicional y la pluralidad de contextos". En: Tiramonti, G. y Montes, N. (comps.) *La escuela media en debate. Problemas actuales y perspectivas desde la investigación*. Buenos Aires. Manatial/FLACSO.

Larrosa, J. (2003) "Algunas notas sobre la experiencia y sus lenguajes". Conferencia del Seminario Internacional "La Formación Docente entre el siglo XIX y el siglo XXI". Ministerio de Educación, Ciencia y tecnología – OEI. Buenos Aires. Recuperado de http://www.me.gov.ar/curriform/publica/oei_20031128/ponencia_larrosa.pdf [consultado diciembre 2017].

Lecomte, C. (2010) "L'accompagnement des enseignants débutants: former et étayer". En: *Nouvellerevue de psychosociologie.* Vol. 1, nro. 9, pp. 91-103. Recuperado de http://www.cairn.info/revue-nouvelle-revue-de-psychosociologie-2010-1-page-91.htm [consultado diciembre 2017].

Lezcano, W. (2017) *Los Actos Públicos: partes de guerra docente en el 'deep' conurbano. Ciudad Autónoma de Buenos Aires*. Letras del Sur Editora.

Lion, C. (2009) "Nuevas maneras de pensar tiempos, espacios y sujetos". En: Litwin, E. (comp.) *Tecnologías educativas en tiempos de Internet*. Buenos Aires. Amorrortu.

Litwin, E. (2005) *Tecnologías en las aulas. Las nuevas tecnologías en la práctica de la enseñanza. Casos para el análisis*. Buenos Aires. Amorrortu.

Litwin, E. (comp.) (1995) *Tecnología educativa. Política, historias, propuestas*. Buenos Aires. Paidós.

Loos, Jean-Claude *et al.* (2010) *L' accompagnement des nouveaux enseignants*. París. Éditions Modulaires Européennes (E.M.E.).

Lytle, J.H. (2001) "Teacher Education at the Millennium: A View from the Cafeteria", En: *Journal of Teacher Education*. Vol. 3, nro. 51, pp. 174-179. Thousand Oaks. Sage Publications.

Maggio, M. (2012) *Enriquecer la enseñanza. Los ámbitos con alta disposición tecnológica como oportunidad*. Buenos Aires. Paidós.

Marcelo, C. (coord.) (2008) *Profesorado principiante: inserción a la docencia*. Barcelona. Octaedro.

Marcelo, C. (2012) "Empezar con buen pie: inserción a la enseñanza para profesores principiantes". En: *Olhar de Professor*. Vol. 15, nro. 2, pp. 209-221. Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino Paraná, Brasil. Recuperado de http://www.redalyc.org/pdf/684/68425573002.pdf [consultado diciembre 2017].

Maslach, C. y Leiter, M. (1997) *The truth about Burnout*. San Francisco. Jossey-Bass Inc.

Maxwell, J. A. (1996 [2005]) *Qualitative research design. An interactive approach*. Thousand Oaks. Sage Publications.

Meirieu, P. (2006) *Cartas a un joven profesor. Por qué enseñar hoy.* Barcelona. Graó.

Meirieu, P. (2016) *Recuperar la pedagogía. De lugares comunes a conceptos claves*. Buenos Aires. Paidós.

Mendizábal, N. (2006) "Los componentes del diseño flexible en la investigación cualitativa". En Vasilachis de Gialdino (coord.) *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona. Gedisa.

Menghini, R. A. (2015) "La investigación situada, docentes principiantes y desarrollo profesional". En: Menghini, R. A. y Negrin, M. (comps.) *Docentes principiantes. Aventuras y desventuras de los inicios en la enseñanza*. Buenos Aires. Noveduc.

Menghini, R. A. y Negrin, M. (comps.) (2015) *Docentes principiantes. Aventuras y desventuras de los inicios en la enseñanza*. Buenos Aires. Noveduc.

Menghini, R. A., Migliavacca, A., Mas Rocha, S. M., (2016) "Enseñar en la escuela secundaria: condiciones de trabajo en la Argentina de comienzos del siglo XXI". En: *Poiésis – Revista do programa de pós-graduação em educação.* Vol. 10, nro. 17, pp. 29-53. Brasil. Universidad del Sur de Santa Catarina.

Mereñuk, A. (2010) "El lugar de las decisiones en las trayectorias educativas de jóvenes próximos a egresa de los bachilleratos populares". En: Jacinto, C. (comp.) (2010) *La construcción social de las trayectorias laborales de jóvenes. Políticas, instituciones, disposiciones y subjetividades*. Buenos Aires. Teseo/IDES.

Mereshián, N. R. y Calatayud, P. (2009) "Alternativas en la elección de la carrera docente". En: *Educación, Lenguaje y Sociedad*. Vol. 6, nro. 6, pp. 251-264. Recuperado de http://www.biblioteca.unlpam.edu.ar/pubpdf/ieles/n06a13mereshian.pdf [consultado diciembre 2017].

Mezzadra, F. y Veleda, C. (2014) *Apostar a la docencia, desafíos y posibilidades para la política educativa argentina*. Buenos Aires. Fundación CIPPEC.

Miller, R. L. (2000) *Researching life stories and family histories*. London. Sage Publications.

Mónaco, J. y Herrera, D. (2015) "¿Quiénes son los nuevos estudiantes universitarios?". En: *La educación en debate*. Nro. 30, Universidad Pedagógica de la Provincia de Buenos Aires. Editorial UNIPE/Le Monde Diplomatique. Recuperado de https://drive.google.com/file/d/0B6CgDfIPWoW7WjlDREgwTXBWMTg/view [consultado diciembre 2017].

Montes, N. y Ziegler, S. (2012) "La educación secundaria frente a la obligatoriedad: una educación compleja". En: Southwell, M. (Comp.) *Entre generaciones. Exploraciones sobre educación, cultura e instituciones*. Buenos Aires. Homo Sapiens/FLACSO.

Muñiz Terra, L. (agosto 2011) "Carreras y trayectorias laborales: aproximaciones teórico-metodológicas a su conceptualización, reconstrucción y análisis". En: X Congreso Nacional de Especialistas en Estudios del Trabajo. ASET. 3 al 5 de agosto de 2011. Facultad de Ciencias Económicas (UBA). Buenos Aires. Recuperado de http://www.aset.org.ar/congresos/10/ponencias/p17_Muniz.pdf [consultado diciembre 2017].

Narodowski, M., Vinacur, T. y Alegre, S. (2013) *Los mejores maestros. Mitos, leyendas y realidades*. Buenos Aires. Prometeo.

Neffa, J. (2012) "La salud de los trabajadores". En: *La Tiza*. Nro. 54, año 22, pp. 9-12. Buenos Aires. Sindicato Argentino de Docentes Privados (SADOP). Recuperado de http://www.sadop.net/Publication/706/FilesPublication/LaTiza54_WEB.pdf [consultado diciembre 2017].

Negrin, M. y Arias, A. (2015) “Representar los primeros pasos en la docencia”. En: Menghini, R. A. y Negrin, M. (comps.) *Docentes principiantes. Aventuras y desventuras de los inicios en la enseñanza*. Buenos Aires. Noveduc.

Negrin, M. y Bonino, G. (2015) “Iniciación anticipada en la docencia: entre ser estudiantes y profesores”. En: Menghini, R. A. y Negrin, M. (comps.) *Docentes principiantes. Aventuras y desventuras de los inicios en la enseñanza*. Buenos Aires. Noveduc.

Nieto, S. (2003) “Challenging current notions of “highly qualified teachers” through work in a teachers’ inquiry group”. En: *Journal of Teacher Education*. Vol. 5, nro. 45, pp. 386-398. London. Sage Publications.

Nicastro, S. y Greco, M. B. (2009) *Entre trayectorias. Escenas y pensamientos en espacios de formación*. Rosario. Homo Sapiens Ediciones.

Ojeda, M., Delgado, P., Ramírez, I. y Amud, C. (abril, 2016) “Características de las configuraciones laborales del trabajo docente en escuelas medias. Análisis de encuestas a profesores de Chaco y Corrientes”. En: III Congreso Internacional de Educación “Formación, Sujetos y Prácticas”. 28, 29 y 30 de abril del 2016, Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de la Pampa. Recuperado de http://www.unlpam.edu.ar/libro/i/?book=Actas%20III%20Congreso%20Internacional%20de%20Educacion.epub [consultado diciembre 2017].

Orteau, X. (2007) *La construcción de itinerarios de inserción laboral. Una propuesta metodológica.* Barcelona. Gedisa.

Paivandi, S. (2016) “Les étudiants face au défi de la transition entre secondaire et supérieur”. En: Sobrinho, M. D., Ennafaa, R. y Chaleta, E. (coord.) *La educación superior, el estudiantado y la cultura universitaria*. Valencia. Neopatria.

Perazza, R. (coord.) (2011) *Mapas y recorridos de la educación de gestión privada en la Argentina*. Buenos Aires. Aique.

Perazza. R. (coord.) (2014). *Estudios sobre normativa de los sistemas de formación docente del Mercosur*. Buenos Aires. Teseo. Recuperado de http://www.pasem.org/IMG/pdf/-6.pdf [consultado diciembre 2017].

Perazza, R. y Suárez, G. (2011) “Apuntes sobre la educación privada”. En: Perazza, R. (coord.) *Mapas y recorridos de la educación de gestión privada en la Argentina*. Buenos Aires. Aique.

Pereyra, A. (2008) “La fragmentación de la oferta educativa en América Latina: la educación pública vs. la educación privada.” En: SITEAL, Boletín nro. 8. IIP/UNESCO/OEI.

Recuperado de: http://www.vcn.siteal.org/sites/default/files/educacion_publica_vs_educacion_privada.pdf [consultado diciembre 2017].

Perez-Roux, T. & Lanéelle, X. (2013) "Entrerdans le métier sans formation professionnelle: quels processus identitaires pour les enseignants du secondaire?" En: Perez-Roux, T. y Salane, F. (coord.) *Identités professionnelles en crise(s)? Recherche & Formation*. Nro. 74 (Dossier), pp. 29-42. École Normale Supérieure de Lyon. Institut Français de L'éducation. Recuperado de https://rechercheformation.revues.org/2121[consultado diciembre 2017].

Périer, P. (2014) *Professeurs débutants: les épreuves de l'enseignement*. Paris. Presses Universitaires de France.

Pineau, P. (1997) *La escolarización de la provincia de Buenos Aires (1875-1930): una versión posible*. Buenos Aires. FLACSO/Oficina de Publicaciones del CBC, Universidad de Buenos Aires.

Pineau, P. (2012) "Docente 'se hace': notas sobre la historia de la formación en ejercicio". En: Birgin, A. (comp.) *Más allá de la capacitación. Debates acerca de la formación de los docentes en ejercicio*. Buenos Aires. Paidós.

Pineau, P. y Birgin, A. (2015) "Posiciones docentes del profesorado para la enseñanza secundaria en la argentina: una mirada histórica para pensar el presente". En: *Teoria e Prática da Educação*. Vol. 18, nro. 1, pp. 47-61. Recuperado de http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/TeorPratEduc/article/view/28997 [consultado diciembre 2017].

Pinkasz, (1992) "Orígenes del profesorado secundario en la Argentina. En: Braslavsky, C. y Birgin, A. (comps.) *Formación de profesores. Impacto, pasado y presente*. Buenos Aires. FLACSO/CIID. Ed. Miño y Dávila.

Piovani, V. (2013) "Las políticas públicas de formación docente en la Argentina actual". En: Poggi, M. (coord.) *Políticas docentes: formación, trabajo y desarrollo profesional*. Buenos Aires. Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación IIPE-Unesco. Recuperado de http://www.buenosaires.iipe.unesco.org/sites/default/files/LibroPoliticas_docentes.pdf [consultado diciembre 2017].

Pipkin, D. (coord.) (2009) Un aporte de la enseñanza de la Sociología para la escuela media. Buenos Aires. La crujía.

Pipkin, D.; Sofia, P. y Stechina, M. (2009) "Obstaculizadores y facilitadores en la formación del pensamiento social" En: Cuadernos de Educación, Año VII, Núm. 7, mayo de 2009, Pp.

231-245. Área Educación del Centro de Investigaciones "*María Saleme Burnichon*" de la Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba. Recuperado de https://revistas.unc.edu.ar/index.php/Cuadernos/article/view/784/739 [Consultado diciembre 2017]

Pitman, L. (2012) "Manual del capacitador. Capacitación docente, enfoque y método". En: Birgin, A. (comp.) *Más allá de la capacitación. Debates acerca de la formación de los docentes en ejercicio*. Buenos Aires. Paidós.

Pogré, P. (2004) *Situación de la formación docente inicial y en servicio en Argentina, Chile y Uruguay*. Buenos Aires. OREALC/UNESCO/Proeduca-GTZ. Recuperado de http://www.oei.es/docentes/articulos/situacion_formacion_docente_chile_uruguay_argentina.pdf [consultado diciembre 2017].

Poliak, N. (2004) "Reconfiguraciones recientes en la educación media: escuelas y profesores en una geografía fragmentada". En: Tiramonti, G. (comp.) *La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media*. Buenos Aires. Manantial.

Porta, L. (2011) "Buenas prácticas docentes en la formación del profesorado: relatos y modelos entramados". En: *Profesorado. Revista de Curriculum y Formación de profesorado.* Vol. 15, nro. 1, pp. 229-240. Granada. Universidad de Granada. Recuperado de http://www.redalyc.org/pdf/567/56717469016.pdf [consultado diciembre 2017].

Porta, L. (2017) "La educación docente en cuestión". En: *Revista de educación.* Nro. 12, pp. 5-9. Mar del Plata. Editorial Universidad Nacional de Mar del Plata. Recuperado de: http://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/2508/2599 [consultado diciembre 2017].

Portilla Hoffmann, N. M. (2017) "Profesionalización como elemento de la profesión continua". En: Trujillo Reyes, B. F.; Ramos Morales, J. M. y Serrano Castañeda, J. A. (coord.) *Encuentro de saberes. Formas de problematizar en educación*. México. Universidad Pedagógica Nacional.

Puiggrós, A. (2012) *Qué pasó en la educación argentina. Breve historia desde la conquista hasta el presente* [Edición ampliada y actualizada]. Buenos Aires. Galerna.

Rafael Ballesteros, Z. y Aguilera Moreno, M. (2016) *Salvar el pellejo. Saberes docentes para, en y desde la práctica*. Ciudad de México. Newton. Edición y tecnología educativa.

Rayou, P. & van Zanten, A. (2004) *Enquète sur les nouveaux enseignants*. Paris. Ed Bayard.

Rayou, P. & Ria, L. (2009) "Former les nouveaux enseignants. Autour des statuts, de l'organisation et des saviors professionnels". En: *Education et sociétés.* Vol. 1, nro. 23,

pp. 79-90. Recuperado de http://www.cairn.info/revue-education-et-societes-2009-1-page-79.htm [consultado diciembre 2017].

Rayou, P. & Véran, J. P. (2017) "Devenir enseignant aujourd'hui: des incertitudes porteuses ?" En: *Revue internationale d'éducation de Sèvres*. Nro. 74, pp. 37-46. Recuperado de https://ries.revues.org/5777 [consultado diciembre 2017].

Rinesi, E. (2015). *Filosofía (y) política de la universidad*. Buenos Aires. Ediciones UNGS.

Roberti, E. (2012) "Rupturas y subjetividades: Un acercamiento a la perspectiva de las Trayectorias Laborales". En: *Trabajo y Sociedad*. Vol. 15, nro. 18, pp. 267-277. Santiago del Estero, Argentina. Recuperado de: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.7499/pr.7499.pdf [consultado diciembre 2017].

Rockwell, E. (1999) "Recovering history in the study of schooling: from the *longue durée* to everyday co-construction". En: *Human Development*. Vol. 3, nro. 42, pp. 113-128. Traducción parcial: Rockwell, E. (2010) "Tres planos para el estudio de las culturas escolares". En: Elichiry N. E. (coord.) *Aprendizaje y contexto: contribuciones para un debate.* Buenos Aires. Manantial.

Rockwell, E. (noviembre, 2011) "El trabajo docente. Nuevas huellas, bardas y veredas". En: XI Congreso Nacional de Investigación Educativa. 7 a 11 de noviembre. México.

Rodríguez, M. (2015) "Los docentes de Filosofía y la búsqueda del primer trabajo. Una carrera con obstáculos". En: Menghini, R. A. y Negrin, M. (comps.) *Docentes principiantes. Aventuras y desventuras de los inicios en la enseñanza*. Buenos Aires. Noveduc.

Rovelli, L. (2012) "Dinámicas históricas y lógicas de expansión universitaria en la Argentina". En: Chiroleu, A., Suasnábar, C. y Rovelli, L. *Política universitaria en la Argentina: revisando viejos legados en busca de nuevos horizontes*. Buenos aires. Universidad Nacional de General Sarmiento/Instituto de Estudios y Capacitación (IEC) Federación Nacional de Docentes Universitarios.

Ruiz, G.; Molinari, A.; Muiños, C.; Ruiz, M.; Schoo, S. (2008) "La estructura académica del Sistema Educativo analizada a partir de los contenidos de la enseñanza. La Educación Secundaria durante las primeras décadas del siglo XX". En: *Anuario de Investigaciones*. Vol. 15, pp. 251-262. Buenos Aires. Facultad de Piscología, Universidad de Buenos Aires. Recuperado de http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=369139944059 [consultado diciembre 2017].

Ruiz, G.; García, M. V. y Pico, M. L. (2013) "La formación docente analizada en perspectiva comparada: convergencias y divergencias en las transformaciones de la formación inicial del profesorado para el nivel secundario en el Mercosur". En: *Revista Española de Educación Comparada*. Nro. 21, pp. 221-248. Recuperado de http://revistas.uned.es/index.php/REEC/article/view/7621 [consultado diciembre 2017].

San Martín Cantero, D. y Quilaqueo Rapimán, D. (2012) "Habitus profesional y relaciones intersubjetivas entre profesores principiantes y experimentados". En: *Perfiles Educativos*. Vol. 34, nro. 136, pp. 63-78. México DF. Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación.

Sennett, R. (2000) *La corrosión del carácter. Las consecuencias personales del trabajo en el nuevo capitalismo*. Buenos Aires. Anagrama.

Serra, J. C. (2004) *El campo de la capacitación docente. Políticas y tensiones en el desarrollo profesional*. Buenos Aires. Miño y Dávila/FLACSO.

Serra, J. C. (2015) "¿Todos somos principiantes? Reflexiones a partir de las transformaciones en las instituciones de educación secundaria". En: Menguini, R. A. y Negrin, M. (comps.) *Docentes principiantes. Aventuras y desventuras de los inicios en la enseñanza*. Buenos Aires. Noveduc.

Serra, J. C., Krichesky, G. y Merodo, A. (2009) "Inserción laboral de docentes noveles del nivel medio en la argentina. Una aproximación a partir de los egresados de la Universidad Nacional de General Sarmiento". En: *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*. Vol. 13, nro. 1, pp. 195-208. Granada. Universidad de Granada. Recuperado de https://www.ugr.es/~recfpro/rev131ART13.pdf [consultado diciembre 2017].

Smagorinsky, P., Cook, L. S., Moore, C., Jackson, A. Y., and Fry, P. G. (2004) "Tensions in Learning to Teach: Accommodation and the Development of a Teaching Identity". En: *Journal of Teacher Education*. Vol. 1, nro. 55, pp. 8-24. Thousand Oaks. Sage Publications.

Small, L. E. (2009) "New teachers' experiences of their first year of teaching: entering a community of practice". Thesis for the Degree of Doctor of Philosophy in Education. Department of Integrated Studies in Education Faculty of Education McGill University, Montreal, Canada. Recuperado de http://digitool.library.mcgill.ca/R/?func=dbin-jump-full&object_id=115634 [consultado diciembre 2017].

Solís Zañartu, M., Núñez Vega, C., Contreras Valenzuela, I., y Ritterhaussen Klaunning, S., (2016) "Inserción Profesional Docente: problemas y éxitos de los profesores principiantes". En: *Estudios Pedagógicos*. Vol. 42, nro. 2, pp. 331-342. Chile.

Universidad Austral de Chile. Recuperado de http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=173548405019 [consultado diciembre 2017].

Soneira, A. J. (2006) "La teoría fundamentada en los datos (Grounded Theory) de Glaser y Strauss". En: Vasilachis de Gialdino, I. (coord.) *Estrategias de investigación cualitativa*. Buenos Aires. Gedisa.

Southwell, M. (1997) "Algunas características de la formación docente en la historia educativa reciente. El legado del espiritualismo y el tecnocratismo (1955-1976)". En: Puiggros, Adriana (dir.) *Dictaduras y Utopías en la historia reciente de la educación argentina (1955-1983)*. Buenos Aires. Ed. Galerna.

Southwell, M. (2007) "Profesionalización docente al término del siglo XX: políticas y nominaciones producidas por organismos internacionales". En: *Anuario de Historia de la Educación.* Sociedad Argentina de Historia de la Educación. Buenos Aires. Prometeo.

Southwell, M. (2008) "Política y educación: ensayos sobre la fijación del significado". En: Cruz Pineda, O. y Echevarría Canto, L. (coord.) *Investigación educativa. Herramientas teóricas y análisis político del discurso*. México. Casa Editorial Juan Pablos.

Southwell, M. (2009) "Docencia, tradiciones y nuevos desafíos en el escenario contemporáneo". En: Yuni, J. (comp.) *La formación docente. Complejidad y ausencias*. Córdoba. Brujas.

Southwell, M. (2011) "La educación secundaria en Argentina. Notas sobre la historia de un formato". En: Tiramonti, G. (dir.) *Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media*. Buenos Aires. FLACSO/HomoSapiens.

Southwell, M. (2012) "Presentación". En: Southwell, M. (Coomp.) *Entre generaciones. Exploraciones sobre educación, cultura e instituciones*. Buenos Aires. Homo Sapiens/FLACSO.

Southwell, M. (2013a) "Salud, cuidado y compromiso docente". En: *El Monitor.* Nro. 30. Buenos Aires. Ministerio de Educación.

Southwell, M. (2013b) "El análisis político del discurso y la cuestión de la politicidad de la educación". En: X Coloquio de Análisis Político del Discurso y Educación. DIE-CINVESTAV. México.

Southwell, M. (diciembre, 2015) "La construcción de posiciones docentes frente a situaciones de desigualdad social y educativa". En: Área de Educación. Diciembre de 2015. Buenos Aires.

Southwell, M. y Vassiliades, A. (2014) “El concepto de posición docente: notas conceptuales y metodológicas”. En: *Educación, Lenguaje y Sociedad.* Vol. 11, nro. 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 (FCH, UNLPam). Recuperado de http://cerac.unlpam.edu.ar/index.php/els/article/view/1491 [consultado diciembre 2017].

Souto de Asch, M. (1999) “Lo grupal en las aulas”. En: *Praxis Educativa*. Vol. 4, nro. 4, pp. 30-34. La Pampa. Universidad Nacional de la Pampa. EdUNLPam.

Tenti Fanfani, E. (2005) *La condición docente. Análisis comparado de la Argentina, Brasil, Perú y Uruguay*. Buenos Aires. IIPE/UNESCO/Fundación OSDE/Siglo XXI.

Tenti Fanfani, E. (comp.) (2006) *El oficio de docente. Vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI*. Buenos Aires. IIPE/UNESCO/Fundación OSDE/Siglo XXI.

Tenti Fanfani, E. (2007) “Profesionalización docente: consideraciones sociológicas”. En: Tenti Fanfani, E. (comp.) *El oficio de docente. Vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI*. Buenos Aires. IIPE/UNESCO/Fundación OSDE/Siglo XXI.

Tenti Fanfani, E. (Comp.) (2008) *Nuevos temas en la agenda de política educativa*. Buenos Aires. IIPE/UNESCO/Fundación OSDE/Siglo XXI.

Tenti Fanfani, E. (2010) *Estudiantes y profesores de los IFD. Opiniones, valoraciones y expectativas*. Documento preliminar. IIPE/UNESCO, Sede regional Buenos Aires. Buenos Aires/Ministerio de Educación de la Nación. Recuperado de http://cedoc.infd.edu.ar/upload/documento_Tenti_Fanfani.pdf [consultado diciembre 2017].

Tenti Fanfani, E. y Steinberg, C. (2007) “Hacia un mayor conocimiento de los docentes en América Latina. Características sociodemográficas y posición en la estructura social de los docentes de Argentina, Brasil y México”. Buenos Aires. UNESCO/IIEP. Recuperado de http://www.buenosaires.iipe.unesco.org/sites/default/files/Tenti_Fanfani_Steinberg_ponencia_SAECE_2007.pdf [consultado diciembre 2017].

Tenti Fanfani, E. y Steinberg, C. (2011) *Los docentes mexicanos. Datos e interpretaciones en perspectiva comparada*. Buenos Aires. IIPE/UNESCO/Siglo XXI.

Terigi, F. (2009) “La formación inicial de profesores de Educación Secundaria: necesidades de mejora, reconocimiento de sus límites”. En: *Revista de Educación*. Vol. 350, pp. 123-144. Recuperado de http://www.revistaeducacion.educacion.es/re350/re350_06.pdf [consultado diciembre 2017].

Terigi, F. (2010) “Desarrollo profesional continuo y carrera docente en América Latina”. En: *PREAL - Serie Documentos Nº 50*. Santiago de Chile. Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe (PREAL).

Terigi, F. (coord.) (2011) Aportes pedagógicos a la reformulación de la formación inicial de los/as profesores/as de nivel secundario en Argentina. Informe final, noviembre 2011. Buenos Aires. Instituto Nacional de Formación Docente. Ministerio de Educación de la Nación. Presidencia de la Nación. Recuperado de http://repositorio.educacion.gov.ar:8080/dspace/bitstream/handle/123456789/109613/06.%20APORTES%20PEDAG%C3%93GICOS%20A%20LA%20REFORMULACI%C3%93N%20DE%20LA%20FORMACI%C3%93N%20I.pdf?sequence=1 [consultado diciembre 2017].

Terigi, F. (2012) *Los saberes de los docentes: formación, elaboración en la experiencia e investigación: documento básico*. Buenos Aires. Fundación Santillana. Recuperado de http://www.fundacionsantillana.com/PDFs/documento_bsico_2012.pdf [consultado diciembre 2017].

Tiramonti, G. (2008a) “Una aproximación a la dinámica de la fragmentación del sistema educativo argentino. Especificaciones teóricas y empíricas”. En: Tiramonti, G. y Montes, N. (comps.) *La escuela media en debate. Problemas actuales y perspectivas desde la investigación*. Buenos Aires. Manatial/FLACSO.

Tiramonti, G. (coord.) (2008b) “Una experiencia de cambio en el formato de la escuela media: las Escuelas de Reingreso de la Ciudad de Buenos Aires”. En: *Propuesta Educativa*. Vol. 2, nro. 30, año 15, pp. 57-69. Recuperado de http://www.propuestaeducativa.flacso.org.ar/archivos/dossier_articulos/24.pdf [consultado diciembre 2017].

Tiramonti, G. (comp.) (2004) *La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media*. Buenos Aires. Manantial.

Tiramonti, G. y Ziegler, S. (2008) *La educación de las élites. Aspiraciones, estrategias y oportunidades*. Buenos Aires. Paidós.

Tokman, V. (2006) “Inserción laboral, mercado de trabajo y protección social” En: *Serie Financiamiento del desarrollo*. Nro. 170. Santiago de Chile. CEPAL.

Turner, V. (1980 [1967]) *La Selva de los Símbolos. Aspectos del Ritual Ndembu*. España. Siglo XXI.

Turner, V. (1988 [1969]) *El Proceso Ritual. Estructura y Antiestructura*. Madrid. Taurus.

Vaillant, D. (2009) "Políticas de inserción a la docencia en América Latina: la deuda pendiente". En: *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado.* Vol. 13, nro. 1. Granada. Universidad de Granada. Recuperado de https://www.ugr.es/~recfpro/rev131ART2.pdf [consultado diciembre 2017].

Vaillant, D. (2013) "Las políticas de formación docente en América Latina. Avances y desafíos pendientes". En: Poggi, M. (coord.) *Políticas docentes: formación, trabajo y desarrollo profesional*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires. IIPE-Unesco. Recuperado de http://www.buenosaires.iipe.unesco.org/sites/default/files/LibroPoliticas_docentes.pdf [consultado diciembre 2017].

Van Dijck, J. (2016) *La cultura de la conectividad. Una historia crítica de las redes sociales*. Buenos Aires. Siglo XXI.

Vasilachis de Gialdino, I. (1992) *Métodos Cualitativos I. Los problemas teórico-epistemológicos*. Buenos Aires. Centro Editor de América Latina. http://www.ceilconicet.gov.ar/formacion/metodos-cualitativos/ [consultado diciembre 2017]

Vasilachis de Gialdino, I. (2006) *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona. Gedisa.

Vasilachis de Gialdino, I. (2007) "El aporte de la Epistemología del Sujeto Conocido al estudio cualitativo de las situaciones de pobreza, de la identidad y de las representaciones sociales". En *Forum: Qualitative Social Research*. Vol. 3, nro. 8. Recuperado de http://www.qualitativeresearch.net/index.php/fqs/article/view/290/638 [consultado diciembre 2017]

Vasilachis de Gialdino, I. (2013) "Investigación Cualitativa: Metodologías, Estrategias, Perspectivas, Propósitos". En: Denzin, N. K. y Lincoln, Y. *Manual de Investigación Cualitativa Vol. III. Estrategias de investigación cualitativa.* Barcelona. Gedisa. Recuperado de http://www.ceil-conicet.gov.ar/2013/09/nuevo-capitulo-investigacion-cualitativa-metodologias-estrategias-perspectivas-propositos-por-irene-vasilachis/ [consultado diciembre 2017]

Vassiliades, A. (2011) "Posiciones docentes frente a la desigualdad educativa. Disputas y tramas de sentido en torno de las regulaciones del trabajo de enseñar". En: *Revista del IICE*. Nro. 30, pp. 73-88. Buenos Aires. Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación. Universidad de Buenos Aires. Recuperado de http://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/iice/article/viewFile/148/110 [consultado diciembre 2017].

Veleda, C. (2012) *La segregación educativa. Entre la fragmentación de las clases medias y la regulación atomizada*. Buenos Aires. Stella-La Crujía.

Vezub, L. (2010) *El desarrollo profesional docente centrado en la escuela. Concepciones, políticas y experiencias.* Buenos Aires. IIPE/UNESCO.

Vezub, L. (2011) "¿Qué cuentan las trayectorias de desarrollo profesional de los docentes sobre su oficio?". En: Alliaud, A. y Suárez, D. (coord.) *El saber de la experiencia. Narrativa, investigación y formación docente*. Vol. 3. Colección "Narrativas, Autobiografía y Educación". Buenos Aires. EFFL/CLACSO.

Vicente, M. E. (2012). Aportes para el estudio de la relación entre educación y trabajo en las Ciencias de la Educación: miradas en discusión. En: *Revista de Educación y Desarrollo*. Nro. 21. Recuperado de http://www.cucs.udg.mx/revistas/edu_desarrollo/anteriores/21/021_Vicente.pdf [consultado diciembre 2017].

Vidiella, J. y Larrain, V. (2015) "El papel de las condiciones de trabajo en la construcción de la identidad docente. Corporalidades, afectos y saberes." En: *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. Vol. 20, nro. 67, pp. 1281-1310. México. Consejo Mexicano de Investigación Educativa.

Villanueva Gutiérrez, O. E. (2010) *De estudiantes a profesores. Transiciones y dilemas en la incorporación profesional*. México D.F. Miguel Ángel Porrúa.

Vincent, G., Lahire, B. & Thin, D. (1994 [2008]) "Sur l'histoire et la théorie de la forme scolaire". En: Vincent, G. (dir.) *L' éducation prisonnière de la forme scolaire? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*. Lyon. Presses Universitaires de Lyon. Traducción de Leandro Stagno. Universidad Nacional de la Plata.

Wacquant, L. (2006) *Entre las cuerdas. Cuadernos de un aprendiz de boxeador*. Buenos Aires. Siglo XXI.

Wainerman, C. y Sautu, R. (2011). *La trastienda de la investigación*. Buenos Aires. Manantial.

Weber, M. (1922 [2002]) *Economía y sociedad. Esbozo de sociología comprensiva.* México. Fondo de Cultura Económica.

Zandomeni de Juárez, N. (2004) "La juventud argentina. Aspectos demográficos, educativos y laborales". En: Zandomeni de Juárez, N. (coord.) *Inserción laboral de los jóvenes*. Santa Fé. Ediciones UNL.

DOCUMENTOS (ENCUESTAS, ANUARIOS, CENSOS)

DINIEE (2017). *Censo Nacional del Personal de Establecimientos Educativos 2014. Resultados Preliminares*. Dirección Nacional de Información y Estadística. Secretaría de Innovación y Calidad Educativa. Ministerio de Educación y Deportes. Presidencia de la Nación. Recuperado de http://portales.educacion.gov.ar/wp-content/blogs.dir/37/files/2016/08/CENPE-2014-Resultados-Preliminares.pdf [consultado diciembre 2017].

DINIECE (2006) *Censo Nacional Docente 2004. Resultados definitivos*. Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación. Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Recuperado de http://diniece.me.gov.ar/images/stories/diniece/publicaciones/Censo2004.pdf [consultado diciembre 2017].

DINIECE (2007) "El perfil de los docentes en la Argentina. Análisis realizado en base a los datos del Censo Nacional Docente 2004". Boletín Nro. 4, año 2, diciembre 2007. Temas de Educación. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, Presidencia de la Nación. Buenos Aires. Recuperado de http://diniece.me.gov.ar/images/stories/diniece/publicaciones/boletin/bole4.pdf [consultado diciembre 2017].

DINIECE (2008) "Perfiles, formación y condiciones laborales de los profesores, directores y supervisores de la escuela secundaria". Boletín Nº6, Año 3, noviembre-diciembre 2008. Temas de Educación: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, Presidencia de la Nación. Buenos Aires. Recuperado de http://diniece.me.gov.ar/images/stories/diniece/publicaciones/boletin/bole6.pdf [consultado diciembre 2017].

DGEC (2010) *Encuesta Anual de Hogares 2008. Ciudad de Buenos Aires*. Nº 17, Año 2010. Dirección General de Estadística y Censos. Ministerio de Hacienda Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Recuperado de http://www.buenosaires.gob.ar/areas/hacienda/sis_estadistico/eah_2008_demografia_educacion_salud_trabajo2.pdf [consultado diciembre 2017].

DGEC (2012) *Anuario Estadístico 2011 Ciudad Autónoma de Buenos Aires*. Dirección General de Estadística y Censos. Ministerio de Hacienda Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Recuperado de http://www.buenosaires.gob.ar/areas/hacienda/sis_estadistico/anuario_estadistico_2011.pdf [consultado diciembre 2017].

DGEC (2015) *Anuario Estadístico 2015 Ciudad de Buenos Aires*. Dirección General de Estadística y Censos. Ministerio de Hacienda Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Recuperado de https://www.estadisticaciudad.gob.ar/eyc/wp-content/uploads/2016/10/anuario_estadistico_2015.pdf [consultado diciembre 2017].

DGEC (2016) *Encuesta Anual de Hogares 2015. Ciudad de Buenos Aires. Síntesis de resultados*. Dirección General de Estadística y Censos. Ministerio de Hacienda Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Recuperado de http://www.estadisticaciudad.gob.ar/eyc/wp-content/uploads/2016/09/2015_sintesis_resultados.pdf [consultado diciembre 2017].

INFD (2015a) *Informe de gestión 2007-2015*. Instituto Nacional de Formación Docente, Dirección Nacional de Formación e Investigación. Ministerio de Educación Nacional. Recuperado de https://cedoc.infd.edu.ar/upload/Direccion_Naciona_de_Formacion_e_Investigacion__Informe_de_gestion_2007205.pdf [consultado diciembre 2017].

INFD (2015b) *Memoria de Gestión 2007-2015*. Instituto Nacional de Formación Docente. Ministerio de Educación Nacional. Recuperado de https://cedoc.infd.edu.ar/upload/Memoria_INFD_20072015_1_1.pdf [consultado diciembre 2017].

Ministerio de Educación de la Nación Argentina (2007) *Plan nacional de formación docente 2012-2015*. Resolución CFE n° 23/07– Anexo I. Instituto Nacional de Formación Docente. Recuperado de http://portales.educacion.gov.ar/infd/files/2011/06/RCFE-2307-ANEXO1.pdf [consultado diciembre 2017]

Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología (2007a) *Plan Nacional de Formación Docente 2007-2012*. Resolución CFE Nº23/07. Instituto Nacional De Formación Docente. Presidencia de la Nación Argentina. Recuperada de http://cedoc.infd.edu.ar/upload/plan_nacional1.pdf [consultado diciembre 2017]

Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología (2007b) *Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial*. Resolución CFE N° 24/07, Consejo Federal de Educación. Instituto Nacional De Formación Docente. Presidencia de la Nación Argentina. Recuperado de http://www.me.gov.ar/consejo/resoluciones/res07/24-07-anexo01.pdf [consultado diciembre 2017].

Ministerio de Educación de la Nación Argentina (2012) *Plan nacional de formación docente 2012-2015*. Resolución CFE n° 167/12 – Anexo I. Instituto Nacional de Formación Docente. Recuperado de http://www.me.gov.ar/consejo/resoluciones/res12/167-12_01.pdf [consultado diciembre 2017]

Ministerio de Educación y Deporte de la Nación Argentina (2016a) *Plan nacional de formación docente 2016-202*1. Resolución CFE N°– 286/16 Anexo I. Instituto Nacional de Formación Docente. Recuperado de http://cedoc.infd.edu.ar/upload/Plan_Nacional_de_Formacion_Docente1.pdf [consultado diciembre 2017]

Ministerio de Educación y Deporte de la Nación Argentina (2016b). *Plan estratégico Nacional 2016-2021, "Argentina enseña y aprende*". Resolución CFE N°– 285/16 Anexo I. Instituto Nacional de Formación Docente. Recuperado de https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/plan_estrategico_y_matriz_v9.pdf [consultado diciembre 2017

OEI (2010) *Metas educativas 2021. La educación que queremos para la generación de los bicentenarios* (Documento final). Madrid. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI). Recuperado de http://www.oei.es/metas2021.pdf [consultado diciembre 2017].

OIT (2011a) "Trabajo decente para los jóvenes: el desafío de las políticas de mercado de trabajo en Argentina". En: *Notas OIT. Trabajo Decente en Argentina*. Octubre 2011. Oficina de País de la OIT para la Argentina. Buenos Aires. Recuperado de http://www.oit.org.ar/WDMS/bib/publ/libros/notas_oit_jovenes.pdf [consultado diciembre 2017].

OIT (2011b) "La revitalización de la negociación colectiva en Argentina". En: *Notas OIT. Trabajo Decente en Argentina*. Octubre 2011. Oficina de País de la OIT para la Argentina. Buenos Aires. Recuperado de http://www.oit.org.ar/WDMS/bib/publ/libros/notas_oit_negociacion_colectiva.pdf [consultado diciembre 2017].

SADOP (2012) *Primera Encuesta Nacional de Docente de escuelas privadas realizada por el Sindicato Argentino de Docentes Particulares (SADOP)*. Sindicato Argentino de Docente Privados. Resultados parciales. Recuperado de http://www.sadop.net/article/showBlogArticle/contId/2074 [consultado diciembre 2017].

NORMATIVA

Decreto Nº 516/13 (año 2013) Modificatorias del Estatuto Docente. Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Recuperado de http://www.buenosaires.gob.ar/sites/gcaba/files/dto_gcba_516_13.pdf [consultado diciembre 2017].

Decreto Nº 678/2016 (año 2016) Modificatoria del Art. 17 del Estatuto Docente (Ordenanza Municipal N° 40.593). Ministerio de Educación. Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos

Aires. Recuperado de https://es.scribd.com/document/335717251/Decreto-678-16-Modif-Art-17#from_embed [consultado diciembre 2017].

Estatuto para el Personal de los Establecimientos Privados de Enseñanza (Ley Nº 13.047 y sus modificaciones). Recuperado de http://www.sadop.net/Article/31/Files/Ley13047.pdf [consultado diciembre 2017].

GCBA Estatuto del Docente del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires (Ordenanza N°40593 y sus modificaciones) (2017) Ministerio de Educación. Gerencia Operativa de Recursos Humanos Docentes. Recuperado de http://www.buenosaires.gob.ar/sites/gcaba/files/estatuto_ene__2017.pdf [consultado diciembre 2017].

Ley Federal de Educación Nº 24.195 (1993). Ministerio de Educación de la Nación Argentina. Recuperado de http://www.me.gov.ar/consejo/cf_leyfederal.html [consultado diciembre 2017].

Ley de Financiamiento Educativo Nº 26.075 (2005). Ministerio de Educación de la Nación Argentina. Recuperado de http://www.me.gov.ar/doc_pdf/ley_finan_educ26075.pdf [consultado diciembre 2017].

Ley de Educación Nacional Nº 26.206 (2006). Ministerio de Educación de la Nación Argentina. Recuperado de http://portal.educacion.gov.ar/consejo/files/2009/12/ley_de_educ_nac1.pdf [consultado diciembre 2017].

Ley Nº 2.905 (año 2008) Régimen de profesores designados por cargo docente. Ministerio de Educación. Dirección General de Planeamiento Educativo. Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Recuperado de http://www.ademys.org.ar/v2/wp-content/uploads/2014/08/Re%C3%A9gimen-de-profesores-por-cargo.pdf [consultado diciembre 2017].

Ley Nº 4109 (año 2011) Juntas de Clasificación Docente. Ministerio de Educación. Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Recuperado de http://www2.cedom.gob.ar/es/legislacion/normas/leyes/ley4109.html [consultado diciembre 2017].

Ley de Contrato de Trabajo (Nº 20.744 y modificaciones Ley 27.073) (diciembre 2014). Ministerio de Trabajo, Empleo y Seguridad Social de la República Argentina. Recuperado de http://www.trabajo.gob.ar/leyes/ [consultado diciembre 2017].

Ministerio de Educación de la Nación Argentina (2007) *Plan nacional de formación docente 2012-2015*. Resolución CFE n° 23/07– Anexo I. Instituto Nacional de Formación

Docente. Recuperado de http://portales.educacion.gov.ar/infd/files/2011/06/RCFE-2307-ANEXO1.pdf [consultado diciembre 2017]

Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología (2007a) *Plan Nacional de Formación Docente 2007-2012*. Resolución CFE Nº23/07. Instituto Nacional De Formación Docente. Presidencia de la Nación Argentina. Recuperada de http://cedoc.infd.edu.ar/upload/plan_nacional1.pdf [consultado diciembre 2017]

Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología (2007b) *Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial*. Resolución CFE N° 24/07, Consejo Federal de Educación. Instituto Nacional De Formación Docente. Presidencia de la Nación Argentina. Recuperado de http://www.me.gov.ar/consejo/resoluciones/res07/24-07-anexo01.pdf [consultado diciembre 2017].

Ministerio de Educación de la Nación Argentina (2012) *Plan nacional de formación docente 2012-2015*. Resolución CFE n° 167/12 – Anexo I. Instituto Nacional de Formación Docente. Recuperado de http://www.me.gov.ar/consejo/resoluciones/res12/167-12_01.pdf [consultado diciembre 2017]

Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (2015) *Diseño curricular nueva escuela secundaria de la Ciudad de Buenos Aires. Ciclo básico del Bachillerato*. Dirección General de Planeamiento e Innovación Educativa. Gerencia Operativa de Currículum. Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.

Ministerio de Educación y Deporte de la Nación Argentina (2016a) *Plan nacional de formación docente 2016-202*1. Resolución CFE N°– 286/16 Anexo I. Instituto Nacional de Formación Docente. Recuperado de http://cedoc.infd.edu.ar/upload/Plan_Nacional_de_Formacion_Docente1.pdf [consultado diciembre 2017]

Ministerio de Educación y Deporte de la Nación Argentina (2016b). *Plan estratégico Nacional 2016-2021, "Argentina enseña y aprende*". Resolución CFE N°– 285/16 Anexo I. Instituto Nacional de Formación Docente. Recuperado de https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/plan_estrategico_y_matriz_v9.pdf [consultado diciembre 2017

Plan nacional de formación docente 2012-2015 (2012). Resolución CFE N° 167/12 – Anexo I. Instituto Nacional de Formación Docente. Ministerio de Educación de la Nación Argentina. Recuperado de http://www.me.gov.ar/consejo/resoluciones/res12/167-12_01.pdf [consultado diciembre 2017]

Plan nacional de formación docente 2016-2021 (2016a). Resolución CFE N°– 286/16 Anexo I. Instituto Nacional de Formación Docente. Ministerio de Educación y Deporte de la Nación Argentina Recuperado de http://cedoc.infd.edu.ar/upload/Plan_Nacional_de_Formacion_Docente1.pdf [consultado diciembre 2017]

Plan estratégico Nacional 2016-2021 (2016b) "Argentina enseña y aprende". Resolución CFE n°– 285/16 Anexo I. Instituto Nacional de Formación Docente. Ministerio de Educación y Deporte de la Nación Argentina. Recuperado de https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/plan_estrategico_y_matriz_v9.pdf [consultado diciembre 2017]

ANEXO 1: SISTEMATIZACIÓN DEL TRABAJO DE CAMPO

Cuadro N° 1: Cursos de formación docente continua observados

Institución	Modalidad del curso	Duración	Área/Temática/Destinatarios
Institución estatal de formación docente	Presencial-Intensivo	1 semana	- Área Ciencias Sociales - Específico nivel secundario - Curricula NES
	Presencial-Intensivo	1 semana	-Temática nuevas tecnologías -Específico nivel secundario
	Presencial-Insensivo	1 semana	-Temática nuevas tecnologías -Específico nivel secundario
	Cuatrimestral (semi-presencial)	4 meses	- Área Ciencias Sociales - Todos los niveles - Encuentros presenciales cada 15 días
Universidad estatal	Presencial	2 meses	-Específico principiantes -Invitados, temática a fin y gremial
Sindicatos	Presencial	3 meses	-Todos los niveles
	Presencial	2 meses	-Todos los niveles
	Presencial	2 meses	-Encuentros presenciales y en la plataforma virtual - Todos los niveles

Cuadro N° 2: Juntas de Clasificación Docente observadas

Juntas	Cantidad de Actos Públicos observados	Época del año de las observaciones	Finalidad
A	8 sesiones en total (4 por cada Junta)	Comienzo y finalización del ciclo lectivo	- Observaciones participantes -Contactar profesores principiantes para las entrevistas
B			

Cuadro N° 3: Relevamiento de la oferta de formación docente continua

Tipo de Institución	Gestión	Tipo de oferta	Oferta específica para principiantes
Universitaria	Estatal (2 casos) *Universidad de Buenos Aires *UNIPE	- Postgrados (Maestrías y Doctorados) - Especializaciones - Diplomaturas - Postítulos - Tecnicaturas - Cursos de formación docente (para docentes de nivel medio de las escuelas dependientes de la universidad) - Cursos de formación docente (específicos para los docentes de la universidad) - Seminarios abiertos a la comunidad - Cursos en articulación con el programa "Nuestra Escuela"	1 curso de extensión universitaria (específico para estudiantes avanzados y graduados del profesorado de Historia que quisieran ingresar a dar clases en la escuela pública)
	Privada (2 casos) *Universidad del Salvador *Universidad Argentina John F. Kennedy	- Postgrados (Doctorados) - Especializaciones (a distancia) - Cursos - Ciclos de formación pedagógica (para Licenciados)	-
ISFD	Estatal (3 casos) *IES N° 1 * IES N° 2 *ISFD JVG	- Diplomaturas - Postítulos - Especializaciones - Cursos (específicos de las distintas disciplinas y por nivel) - Cursos en articulación con el programa "Nuestra Escuela" (específicos de las distintas disciplinas y por nivel) - Seminarios - Talleres	1 propuesta: taller de teatro para "futuros docentes" (dirigido a los graduados del ISFD y abierto a la toda la comunidad)
	Privada (2 casos) *Instituto Sagrado Corazón *Consudec	- Diplomaturas - Especializaciones (presenciales, semi-presenciales) - Cursos (presenciales, semi-presenciales, a distancia)	-
Institutos de formación docente continua	Privada (2 casos, 1 caso en convenio con una universidad pública) *ISIP *I.A.E.	- Diplomaturas (semi-presenciales) - Postítulos (semi-presenciales) - Especializaciones - Seminarios (semi-presenciales, virtuales) - Cursos (semi-presenciales, a distancia) - Talleres - Jornadas intensivas (propuestas adaptadas según pedido de las instituciones que la demanden)	-

INFD (Programa Nacional de Formación Permanente "Nuestra Escuela")	Estatal	- Postítulos (semi-presenciales) - Especializaciones - Cursos específicos para el nivel medio (presenciales, semi-presenciales, virtuales) - Ciclos de formación	Programa de "Acompañamiento a docentes nóveles"[96] (dispositivos en ISFD seleccionados por jurisdicciones)
Escuela de Maestros (ex CePA)	Estatal	- Postítulos (presencial y virtual) - Cursos (presenciales, semi-presenciales, a distancia. Propuestas combinadas por nivel y disciplina, y también diferenciadas)	-
Sindicatos	4 casos	- Cursos (presenciales, semi-presenciales. Propuestas combinadas entre niveles y disciplinas) - Cursos en articulación con el programa "Nuestra Escuela" (específicos de las distintas disciplinas y por nivel) - Seminarios - Encuentros - Talleres	-

[96] Este programa tuvo una implementación a nivel nacional por provincias y jurisdicciones, primero como proyecto piloto y luego se extendió por el país en un conjunto de ISFD seleccionados por el INFD para desarrollar la propuesta. Cabe aclarar que esta selección no incluyó la jurisdicción de la CABA (para mayor información sobre dicha implementación véase INFD, 2015a).

Cuadro N° 4: Matriz de entrevistas (por carrera)

Entrevistas HISTORIA	Escuela Primaria	Escuela Secundaria	Máximo nivel educativo alcanzado por los padres	1° Generación	Carreras previas	FDI (Institución)	Lugar de las Prácticas/ Residencia	Trabajó y estudió durante la carrera	FDC (instituciones)	Dónde trabaja	Dónde desearía trabajar	Antigüedad docente	Trabaja en otros niveles educativos
Lara (35 años)	Esc. privada (confesional)	Esc. privado (confesional)	Secundario incompleto (ambos padres)	SI	Licenciatura (Universidad pública) – Comenzó otra licenciatura (ISFD estatal)	ISFD estatal	CENS y Esc. secundaria estatal	SI	*Maestría *Cursos (Institución Estatal)	Estatales	Escuela estatal	3 años	ISFD
Caetano (35 años)	Esc. estatal	Esc. estatal	Secundario incompleto (ambos padres)	SI	Licenciatura (Universidad pública)	ISFD estatal	Esc. estatal	SI	*Cursos (Institución Estatal)	Privada confesional	Escuela estatal	6 meses	Nivel primario
Sofía (38 años)	Esc. estatal	Esc. privada laica (masiva)	Secundario incompleto (ambos padres)	SI	Licenciatura (Universidad pública)	Universidad pública	Esc. estatal	NO	*Postítulo (Institución Estatal) *Cursos (Institución Estatal)	Privada confesional	Escuela estatal	2 años y medio	Universitario (universidad pública)
Adrián (34 años)	Esc. privada –(jornada completa)	Esc. Estatal	Universitario completo (ambos padres profesores)	NO	-	Universidad pública	Bachillerato popular	SI	*Tecnicatura (Sindicato) *Postítulo (Institución estatal) * Cursos (Institución Estatal)	Privada y estatal	No tiene preferencia	4 años	-
Simón (26 años)	Esc. estatal	Esc. privada (confesional)	Secundario Completo (ambos padres)	SI	-	ISFD privado	CENS	SÍ	*Especialización *Curso (Institución Estatal)	Privadas (confesional y especial)	Técnicas y adultos	3 años	ISFD privado (residencias)
Nahuel (24 años)	Esc. Privada (laica)	Esc. Privada laica	ISFD (madre profesora), Secundario completo (padre)	NO	-	ISFD estatal, estudiante	Esc. estatal	SI	*No hizo FDC *Sí cursos obligatorios	Privada (laica) y estatal	Escuela estatal	2 años y medio	-
Felipe (30 años)	Esc. estatal	Esc. estatal	ISFD (madre profesora), secundario completo (padre)	NO	Tecnicatura (Instituto privado)	ISFD estatal, estudiante	Esc. estatal (técnica)	SI	-	Privadas, estatal y FINES (Prov. Bs. As.)	CENS y Cárceles	2 años	-
María (22 años)	Esc. privada (Prov. Bs. As.)	Esc. privada confesional (Prov. Bs. As. y CABA)	Universitario completo (padre) y universitario en curso	NO	-	Universidad pública	Esc. estatal	SI	*Curso sindicatos *Cursos (Institución Estatal)	Privada (confesional y técnica) y estatal	Escuela estatal y cargo gestión	7 meses	-

			(madre)										

Entrevista LETRAS	Escuela Primaria	Escuela Secundaria	Máximo nivel educativo alcanzado por los padres	1° Generación	Carreras previas	FDI (Institución)	Lugar de las Prácticas/ Residencia	Trabajó y estudió durante la carrera	FDC (instituciones)	Dónde trabaja	Dónde desearía trabajar	Antigüedad docente	Trabaja en otros niveles educativos
Sergio (36 años)	Esc. estatal y luego privada (laica)	Esc. privada (laica)	Universitario completo (madre), universitario incompleto (padre)	NO	-	Universidad pública	Esc. estatal	NO	*Doctorado (universidad pública)	Escuela estatal	Escuela estatal	5 años	Universitario (Universidad pública)
Ian (23 años)	Esc. estatal	Esc. estatal	Secundario completo (padre) , ISFD (madre maestra)	NO	Tecnicatura (no inició la carrera)	ISFD privado, estudiante	Esc. privada (rentadas, como suplente) y terciario (ISFD privado)	SI	-	Escuelas privadas	Escuela estatal	6 meses	Primaria (auxiliar docente)
Martina (32 años)	Esc. privada (laica)	Esc. privada (laica)	Secundario completo (padre), ISDF (madre profesora)	NO	Licenciatura (Universidad pública)	Universidad pública	Escuela estatal	SI	*Doctorado (universidad pública)	Escuela estatal	No tiene preferencias	3 años y 5 meses	Universitario
Malena (36 años)	Esc. privada (y un año en una Esc. estatal)	Esc. estatal	Secundario completo (ambos padres)	SI	-	ISFD estatal	Esc. estatal	SI	-	Escuela privada (y estatal anteriormente)	Escuela estatal y adultos	2 años	-
Gabriel (34 años)	Esc. estatal	Esc. estatal	Secundario completo (madre), Primario completo (padre)	SI	Licenciatura (Universidad pública)	ISFD estatal	Esc. privada	SI	* Postítulo	Escuelas privadas	Escuela estatal	2 años	-
Fabián (32 años)	Esc. privada (confesional)	Esc. privada (confesional)	Secundario incompleto (madre), Universitario completo (Padre)	NO	-	Universidad pública	Esc. estatal	SI	*Doctorado (universidad pública)	Escuelas estatales	Escuela estatal y pre-universitarias	5 años	Universitario
Gimena (23 años)	Esc. estatal	Esc. estatal y luego esc. privada (confesional)	Universitario completo (Madre), Primario completo (Padre)	NO	Terciario (Institución estatal)	ISFD privado, estudiante	Esc. privada	SI	-	Escuelas estatales y privadas	Escuela privada	4 meses (no formalmente)	-
Ariel (26 años)	Esc. privada	Esc. privada (laica)	Universitario completo	NO	Licenciatura (Universidad	Universidad pública	No las hizo, optó por la	NO		Escuelas estatales	Escuela estatal	1 año	

	(laica)		(ambos padres)		pública)		Lic. y no terminó el profesorado		-	(CENS, comerc., nac., técn.)			-

Entrevistas GEOGRAFIA	Escuela Primaria	Escuela Secundaria	Máximo nivel educativo alcanzado por los padres	1° Generación	Carreras previas	Institución FDI	Lugar de las Prácticas/ Residencia	Trabajó y estudió durante la carrera	FDC (instituciones)	Dónde trabaja	Dónde desearía trabajar	Antigüedad docente	Trabaja en otros niveles educativos
Demián (25 años)	Esc. privada (confesional)	Esc. privada (confesional)	Secundario completo (madre), secundario incompleto (padre)	SI	Prof. nivel primario (ISFD privado) – Prof. nivel secundario, ISFD estatal (actualmente)	ISFD estatal, estudiante	Esc. estatal	SI	*Cursos	Escuelas privadas	Escuela estatal	4 años y 3 meses	ISFD (ayudante)
Catalina (27 años)	Esc. estatal	Esc. estatal	ISFD (Madre profesora), Universitario incompleto (padre)	NO	-	Universidad pública, estudiante	Esc. estatal	SI	-	Escuelas privadas	Escuela estatal y de adultos	4 años	-
Valeria (28 años)	Esc. estatal	Esc. estatal	ISFD (ambos padres docentes)	NO	-	Universidad pública	Esc. estatal	Si	-	Escuelas privadas	Escuela estatal (CABA y Prov. De Bs. As.)	1 año y medio	Universitario
Paula (24 años)	Esc. privada (Confesional)	Esc. privada (Confesional)	Secundario incompleto (Padre), Secundario completo (Madre)	SI	-	ISFD privado confesional	Esc. privada y terciario (ISFD privado confesional)	SI	*Curso (Fundación) y Capacitación Escuelas Verdes (GCBA)	Escuelas privadas	Escuela estatal o privada (por cercanía)	3 años y medio	Primaria (maestra especial)
Franco (26 años)	Esc. estatal	Esc. estatal	ISFD (Padre profesor), Universitario completo (Madre)	NO	-	Universidad pública	No las hizo, optó por la Lic. y no terminó el profesorado	SI	*Curso (ONG) (historia)	Escuelas estatales y privadas	Escuela estatal	3 años y 2 meses	Universitario (universidad pública)
Ariana (24 años)	Esc. privada (Confesional)	Esc. privada (confesional)	Universitario completo (Padre), ISFD (madre profesora)	NO	-	ISFD privado confesional	Esc. privada y terciario (ISFD privado)	SI	* Curso (Instituto Privado de Perfeccionamiento docente) * Lic. Universidad estatal	Escuelas privadas	Escuela estatal	3 años	-
Pedro (31 años)	Esc. estatal	Esc. estatal	Primario completo (padre), Secundario completo (madre)	SI	Licenciatura (Universidad pública)	ISFD estatal, estudiante	Escuela estatal	Si	-	Escuelas privadas	Escuela estatal	3 años y medio	-
Mercedes (33 años)	Esc. estatal	Esc. estatal	Universitario completo (padre), ISFD	NO		Universidad estatal	ISFD estatal	SI	*Curso (universidad pública)	Escuelas estatales y	Escuela estatal	4 años y medio	*Profesora ISFD (privado)

			(madre maestra)		-				*Curso (Institución pública) *Licenciatura (Universidad Pública) *Doctorado (universidad pública)	privadas			*Universitario (universidad pública)

Cuadro N° 5: Agrupamientos de los profesores entrevistados (24 casos)

Variable	Categorías	Casos
Género	Varón	13
	Mujer	11
Edad	de 20 y 30 años	12
	de 30 a 40 años	12
Trayectoria escolar[97]	Escuela primaria de gestión estatal	12
	Escuela primaria de gestión privada	12
	Escuela secundaria de gestión estatal	11
	Escuela secundaria de gestión privada	13
Máximo nivel educativo alcanzado por los padres[98]	Secundario incompleto	3
	Secundario completo	6
	Superior no universitario incompleta	-
	Superior no universitario completa	6
	Universitario incompleto	-
	Universitario completo	9
Es primera generación en acceder al nivel superior	SI	9
	NO	15
Trayectoria interrumpida (carreras previas)	Carreras universitarias	7
	Tecnicaturas	3
	ISFD (profesorado nivel primario)	1
	TOTAL	11
FDI (Instituciones formadoras)	ISFD de gestión estatal	8
	ISFD de gestión privada	5
	Universidad pública	11
Lugar de realización de las prácticas	Escuelas secundarias de gestión estatal	14
	Escuelas secundarias de gestión privada	4
	ISFD de gestión estatal	1
	ISFD de gestión privada	3
	Otros (Bachilleratos populares, CENS)	3
	TOTAL[99]	22
Graduado o estudiante	Graduados	17
	Estudiantes	7
Estudió y trabajó durante la carrera	SI	21
	NO	3
FDC	Postgrado	5
	Licenciaturas	2
	Tecnicaturas	1

[97] **Trayectoria escolar:** en el caso de cambio de colegio se considera para el tipo de gestión del la escuela la institución en la que finalizó el nivel educativo correspondiente.

[98] **Máximo nivel educativo alcanzado por los padres:** se consideró únicamente al miembro de la familia con el máximo nivel educativo alcanzado

[99] **Lugar de realización de las prácticas:** el total de casos de esta variable no coincide con la suma de los mismos dado que: a) 2 entrevistados no realizaron sus prácticas porque optaron por el trayecto de la licenciatura dentro de la carrera universitaria y no por el profesorado, y b) 3 entrevistados realizaron dos veces sus prácticas, tanto en escuelas secundarias como en ISFD ya que sus títulos son habilitantes para ejercer en el nivel medio y superior. 1 entrevistada realizó solo prácticas en el nivel superior. Otra entrevistada realizó sus prácticas tanto en un CENS como en una escuela media.

	Especializaciones Postítulos Cursos TOTAL[100]	1 3 11 15
Tipo de escuelas donde trabaja	Escuelas privadas Escuela Estatales Escuelas estatales y privadas (combinadas)	12 5 7
Tipos de escuelas en las que aspira trabajar	Escuelas secundarias estatales Escuelas secundarias privadas Otras modalidades (CENS, Adultos, Técnicas, Cárceles) No tiene preferencia	19 1 2 2
Antigüedad docente	Hasta 1 año De 1 año a 1 año y 11 meses De 2 años a 2 años y 11 meses De 3 años a 3 años y 11 meses De 4 años a 5 años	4 2 5 7 6
Trabaja en otros niveles educativos	Primario ISFD Universitario TOTAL[101]	3 4 7 13

[100] **FDC:** el total de casos de esta variable no coincide con la suma de los mismos dado que un mismo profesor puede combinar más de una modalidad de formación continua.

[101] **Trabaja en otros niveles educativos:** el total de casos de esta variable no coincide con la suma de los mismos, dado que una entrevistada trabaja en dos niveles educativos distintos (ISFD y universidad).

Cuadro Nº 6: Casos según trayectoria formativa y laboral

Trayectoria escolar	Institución formadora	Escuela en la que te trabaja	Casos
Estatal	Estatal	Estatal	-
		Privado	Caetano, Gabriel, Catalina, Valeria y Pedro (5)
		Combinado	Felipe, Franco, Mercedes (3)
	Privado	Estatal	-
		Privado	Ian (1)
		Combinado	-
Privado	Estatal	Estatal	Lara, Sergio, Martina, Fabián y Ariel (5)
		Privado	Malena, Demián (2)
		Combinado	Nahuel (1)
	Privado	Estatal	-
		Privado	Paula, Ariana (2)
		Combinado	-
Combinado	Estatal	Estatal	-
		Privado	Sofía, María (2)
		Combinado	Adrián (1)
	Privado	Estatal	-
		Privado	Simón (1)
		Combinado	Gimena (1)

Cuadro Nº 7: Categorización Atlas.ti

Dimensiones	Sub-dimensiones	Categorías	Indicadores
Antecedentes escolares	I. Escolaridad de los padres	Máximo nivel educativo alcanzado	a. Primario b. Secundario c. Superior no universitario d. Superior universitario
	II. Escolaridad propia (primaria y secundaria)	Tipo de trayectoria	a. Regular (tiempos "esperados") b. Irregular (repitencia, etc.)
Trayectorias de formación docente inicial	I. Elección por la docencia (en la disciplina específica)	1) Trayectoria escolar	a. Gusto por la materia b. Profesor que "me marcó" (positiva o negativamente)
		2) Gustos/Intereses personales	a. Disciplina académica b. Trabajar con otros
		3) Trayectoria familiar	Antecedente familiar docente
		4) Futuro laboral	Salida laboral rápida/estable
		5) Vocación	a. "Sabía que era lo mío" b. "No fue mi primer opción"/"No quería ser docente" • Trayectoria interrumpida en otras carreras • Insatisfacción salida laboral licenciatura • Descubrimiento del gusto por la docencia durante la carrera o en la práctica
	II. Elección de la institución formadora (razones)	1) Dimensión institucional	a. Prestigio b. Tipo de acompañamiento c. Tipo de formación buscada d. Desconocimiento de otro tipo de instituciones

		e. Accesibilidad/comodidad
	2) Vínculos personales	a. Recomendación b. Trayectoria familiar
	3) Proyección profesional	a. Inserción profesional o tipo de desarrollo profesional b. Vivenciar la formación superior
III. Formación Inicial	1) Formarse en la disciplina (experiencias en torno al área disciplinar)	a. Balance positivo (valoración formación recibida y de los formadores) b. Balance negativo (falta formación académica) c. Placer por el estudio d. Apertura a nuevos mundos/ampliar horizontes (“me abrió la cabeza”) e. Saberes previos necesarios para la educación superior (ausencias o presencias)
	2) Formarse para la docencia (experiencias en torno al área pedagógica)	a. Balance positivo • Utilidad de la formación recibida (reconocimiento, valoración) b. Balance negativo • Falta de preparación (pedagógica y didáctica) ➢ Falta de herramientas ➢ Baja calidad de la FD • Falta de información (ingreso a la docencia) • Poca relación con la realidad del aula • Necesidad de aprendizajes por fuera del la FDI c. Representaciones de la FDI en otras instituciones (ISFD – Universidad)
	3) Espacios de las Prácticas/residencias (experiencias en torno a la práctica áulica)	a. Balance positivo: • Acompañamiento de los tutores • Experiencia enriquecedora b. Balance negativo: • Falta de acompañamiento de los tutores • “Ficción”/experiencia “artificial” • Falta de formación y herramientas para la

			práctica docente)
	IV. Trayecto formativo inicial (completo)	Tipo de trayectoria	a. Regular (tiempos esperados) b. Irregular (dejar materias, recursar, reprobar, etc.) c. Estudiar y trabajar (necesidad económica, obstáculo para el estudio)
Trayectoria de formación docente continua		1) Razones de la elección (dentro del la oferta de FDC)	a. Por iniciativa propia b. Exigencia laboral (sugerencia/exigencia escuela) c. "Carrera por el puntaje" d. Adquirir conocimientos disciplinares (por falta en FDI) e. Adquirir herramientas para dar clase (pedagóg. y didáctica) f. Adquirir herramientas para el "manejo de grupo" g. Adquirir herramientas TIC
		2) Oferta	a. Postgrados b. Licenciaturas c. Ciclos de formación pedagógica (para Licenciados) d. Especializaciones e. Tecnicaturas f. Postítulos g. Cursos h. Otros (talleres, seminarios, jornadas, encuentros)
		3) Temas abordados	a. Situaciones/condiciones laborales (según tipo de institución educativa)

			b. Ingreso a la docencia (reglas del juego) c. Relación con los pares (incentivan) d. FDC (“carrera por el puntaje”) e. Características de las aulas hoy f. Nuevas tecnologías g. Características de la profesión
		4) Percepciones	a. Baja calidad de la oferta de FDC b. Desconexión con la realidad del aula c. Experiencias formativas positivas
		5) Dificultades para sostener la FDC	a. Falta de tiempo b. Formato de los cursos (virtuales, mucha lectura, etc.)
		6) Formación en servicio	a. Jornadas Institucionales
		7) Instancia formativas por fuera de la docencia (relevantes para el trabajo en el aula)	a. Espacios de deporte b. Espacios de arte (música, teatro) c. Participación política (agrupaciones, militancia en las instituciones formadoras)
Inserción laboral	I. Primeras inserciones laborales	1) Experiencias en el ingreso	a. Ser “recién llegados”/ “Surfear la ola” b. Ser observado en el aula (por directivos) c. Redes/relación con los pares (pedir consejos a los docentes más experimentados) d. Inserción laboral temprano (iniciarse siendo estudiante) e. Aprender el oficio f. Reflexión de la propia práctica g. “Devenir” docente (amor/odio)

	2) Sentimientos y/o sensaciones	a. Enamorarse de la docencia b. Frustraciones c. Soledad d. Búsqueda de reconocimiento de la tarea realizada
II. Lugar de inserción (¿Dónde?)	1) Sistema formal	a. Escuela secundaria estatal b. Escuela secundaria privada
	2) Caminos alternativos	a. FINES b. Bachilleratos populares c. Adultos/CENS
III. Formas de inserción (¿Cómo?)		a. Ser titular b. Ser suplente c. Ser tutor d. Ser preceptor e. Combinación horas de clase y cargos docentes (preceptor, etc.)
IV. Estrategias de inserción (¿De qué manera?)	Tipos de estrategias	a. Combinación (horas de clase y cargos – preceptoría u otros) b. Combinación con trabajos por fuera de la docencia c. Elección de materias a dictar d. Tipos de colegios (estatal, privados - laicos, confesionales-)

			e. Accesibilidad y cercanía del colegio f. Horarios disponibles (evitar superposiciones) g. Características del cargo (tipo de suplencia, horas titulares) h. Salarios (tipos de escuelas privadas) i. Acumulación de puntaje (antigüedad + FDC) j. Sortear obstáculos burocráticos k. Construir redes
Mercado laboral docente	I. "Reglas del juego" – mecanismos de inserción (conocer o desconocer)	1) Acto público	a. Maltrato (vocales Juntas) b. Desconocimiento de la normativa (principiantes) c. Funcionamiento y modalidades (según cada Junta) d. Puntaje (listados por orden de mérito)
		2) Remanentes	a. Escuela estatal
		3) Redes personales	b. Escuela privada
	II. Condiciones laborales	1) Del ingreso	a. Sistema burocrático (escuela estatal) b. Escuela "se busca" (principiantes que buscan trabajo) c. Profesor "se busca" (escuelas a las que no quiere ir nadie)
		2) Específicas de la profesión	a. Tiempos (invisibles) del trabajo docente

			b. Profesor “taxi” c. Falta de tiempos para encontrarse con los colegas d. Códigos de vestimenta e. Mecanismos de precarización laboral (contratos, etc.) f. Uso excesivo de la voz
La escuela secundaria hoy	Características	1) De los tipos de institución (privado-estatal)	a. Diferencias entre escuelas estatales y privadas b. Diferencias entre las escuelas privadas (con o sin subvención; laicas o confesionales) c. Escuelas que “resisten el derrumbe” d. Escuelas “de élite”
		2) De las aulas	a. “Apatía” de los alumnos b. “Falta de respeto” de los alumnos c. “Calidad educativa” (“bajar” el nivel para poder dar clase) d. Grupos “complejos” (condiciones sociales alumnos, problemas disciplinares, etc.) e. “Nuevas tecnologías” que irrumpen en las aulas
		3) De los profesores	a. Profesores nuevos VS. antiguos b. Los colegas y las prácticas que disgustan c. “Ausentismo docente” d. “Militar” la escuela pública e. Desafío por “despertar el interés” de los alumnos

		4) Dimensión institucional	a. NES b. “Crisis” de la escuela secundaria c. Relaciones con los padres/comunidad d. Desafíos a futuro
Proyección profesional	Tipo de proyección	1) Personales de los docentes	a. Sueños/aspiraciones b. Temores/preocupación c. Docencia en otros niveles educativos d. “Trabajar en la escuela pública” (como aspiración)
		2) Sobre la institución de la escuela secundaria	a. “La escuela que me gustaría” b. Trabajar más con tecnologías (aulas tecnológicas)

Ejemplo Nro. 1: Grilla de puntaje de un profesor de Historia para una Junta de Clasificación Docente de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires

Educación-Actos Públicos Cerrar

Detalle registro Imprimir

DNI:
Nombre:
Con. jubilable:
Tareas pasivas:
Inhibido: NO

Asignaturas

CARGO	ESP	DESCRIP.CARGO	TB	CON	OT	CAPR	ACUL	OANT	AREL	AAREA	AJUNTA	JUNTA	TIT	P_ING	PUNTAJE	MERITO	LISTADO
1503	0	ASESOR PEDAGOGICO (N.MEDIO)	9,00	0,00	1,50	1,64	3,67	0,00	0,10	0,45	0,00	MEDIA	0	0,00	16,36	237	Interinatos y Suplencias Sin Cargo
1534	0	PROSECRETARIO (N.MEDIO)	9,00	0,00	6,00	1,64	3,67	0,00	0,10	0,45	0,00	MEDIA	0	0,00	20,86	2109	Interinatos y Suplencias Sin Cargo
1582	0	PRECEPTOR DE NIVEL MEDIO	9,00	0,00	6,00	1,64	3,67	0,00	0,10	0,45	0,00	MEDIA	0	0,00	20,86	2057	Interinatos y Suplencias Sin Cargo
3533	0	ESTUDIOS SOCIALES ARGENTINOS	9,00	0,00	2,50	2,24	6,00	0,00	0,10	0,45	0,00	MEDIA	0	0,00	20,29	51	Interinatos y Suplencias Sin Cargo
5199	0	HISTORIA Y GEOGRAFIA	6,00	0,00	3,50	1,64	3,67	0,00	0,10	0,45	0,00	MEDIA	0	0,00	15,36	221	Interinatos y Suplencias Sin Cargo
6062	0	EDUCACION CIVICA	9,00	0,00	3,50	1,64	3,67	0,00	0,10	0,45	0,00	MEDIA	0	0,00	18,36	345	Interinatos y Suplencias Sin Cargo
6116	0	HISTORIA	9,00	0,00	3,50	1,64	3,67	0,00	0,10	0,45	0,00	MEDIA	0	0,00	18,36	245	Interinatos y Suplencias Sin Cargo
6224	0	PSICOLOGIA	6,00	0,00	3,00	1,64	3,67	0,00	0,10	0,45	0,00	MEDIA	0	0,00	14,86	1621	Interinatos y Suplencias Sin Cargo
6253	0	SOCIOLOGIA	6,00	0,00	3,00	1,64	3,67	0,00	0,10	0,45	0,00	MEDIA	0	0,00	14,86	834	Interinatos y Suplencias Sin Cargo
6296	0	INSTRUCCION CIVICA	9,00	0,00	3,50	1,64	3,67	0,00	0,10	0,45	0,00	MEDIA	0	0,00	18,36	243	Interinatos y Suplencias Sin Cargo
6521	0	CULTURA POPULAR Y MEDIOS MASIVOS	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	MEDIA	0	0,00	0,00	2013	Interinatos y Suplencias Sin Cargo
7034	0	FORMACION CIVICA	9,00	0,00	3,50	1,64	3,67	0,00	0,10	0,45	0,00	MEDIA	0	0,00	18,36	99	Interinatos y Suplencias Sin Cargo
7034	0	FORMACION CIVICA	9,00	0,00	3,50	1,64	3,67	0,00	0,10	0,45	0,00	MEDIA	0	0,00	18,36	99	Interinatos y Suplencias Sin Cargo
7686	0	ESPACIO DE ACCION Y REFLEXION	6,00	0,00	3,00	1,64	3,67	0,00	0,10	0,45	0,00	MEDIA	0	0,00	14,86	1087	Interinatos y Suplencias Sin Cargo
7716	0	HISTORIA SOCIAL DE LA EDUCACION	6,00	0,00	3,00	1,64	3,67	0,00	0,10	0,45	0,00	MEDIA	0	0,00	14,86	157	Interinatos y Suplencias Sin Cargo
7716	0	HISTORIA SOCIAL DE LA EDUCACION	6,00	0,00	3,00	1,64	3,67	0,00	0,10	0,45	0,00	MEDIA	0	0,00	14,86	157	Interinatos y Suplencias Sin Cargo

Ejemplo Nro. 2: Oferta de horas a cubrir para el Área de Ciencias Sociales de una Junta de Clasificación Docente de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires

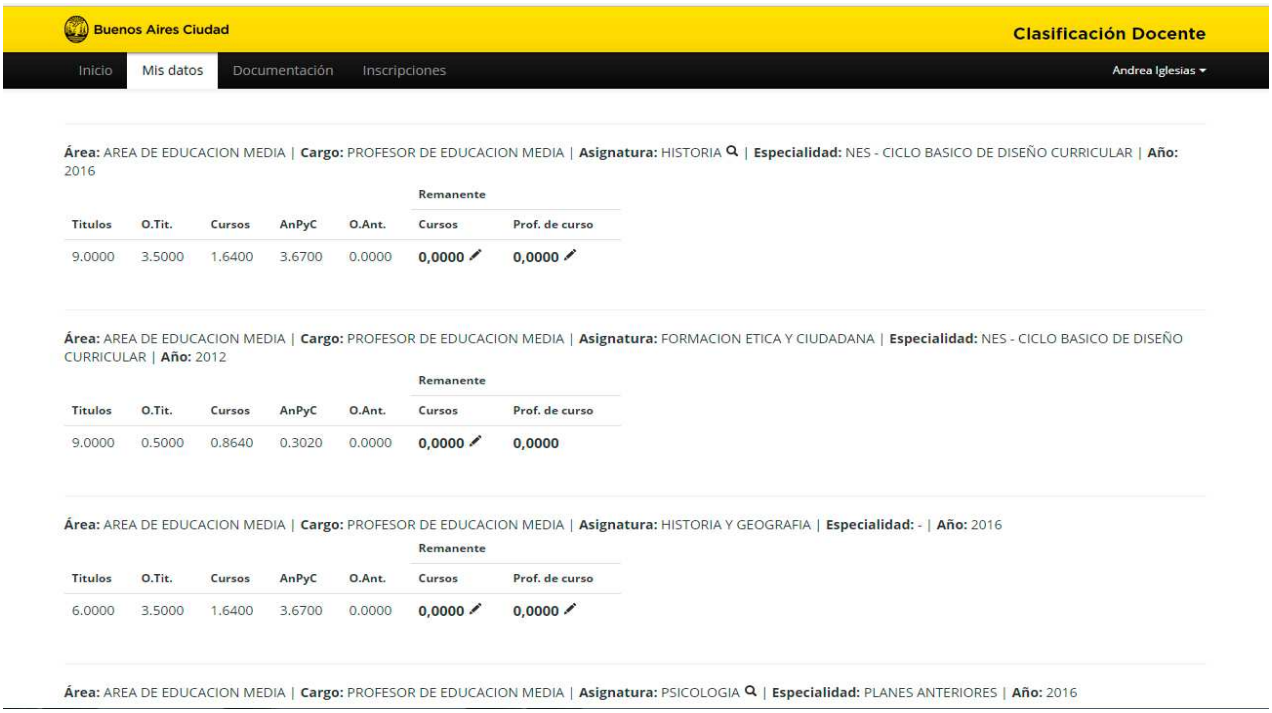
CARGO O ASIGNATURA	CUATRIMES.	CARÁC.	CAUSA DE LA VACANTE	C/H	DIV.	HORARIO	CENS N°	DOMICILIO	BARRIO	UBICACIÓN
ÁREA PROFESIONAL:										
TÉCNICAS Y PRÁCTICAS CONTABLES (7171)	NO	SUPLENTE	LIC. ART.70 B - AFECCIONES O LESIONES DE LARGO TRATAMIENTO	6	2º A	LUNES: 18:50 A 19:30 / 19:30 A 20:10 / 20:10 A 20:50 HS MARTES: MIERCOLES: JUEVES: VIERNES: 18:50 A 19:30 / 19:30 A 20:10 / 20:10 A 20:50	59	AV. SAN JUAN 2277	SAN CRISTÓBAL	Ver mapa CENS 59
ÁREA SOCIALES:										
HISTORIA Y GEOGRAFÍA I (6119)	NO	SUPLENTE	LIC. ART.70 A - TRATAMIENTO DE AFECCIONES COMUNES	4	1º B	LUNES: MARTES: 19:20 A 20:00/ 20:25 A 21:05 MIERCOLES: 20:25 A 21:05/ 21:05 A 21:45 JUEVES: VIERNES:	77	CORRALES 3420	VILLA SOLDATI	Ver mapa CENS 77
HISTORIA Y GEOGRAFÍA II (6119)	NO	SUPLENTE	LIC. ART.70 A - TRATAMIENTO DE AFECCIONES COMUNES	3	2º B	LUNES: MARTES: MIERCOLES: 18:00 A 18:40 /18:40 A 19:20/ 19:20 A 20:00 JUEVES: VIERNES:				
HISTORIA Y GEOGRAFÍA III (6119)	NO	SUPLENTE	LIC. ART.70 A - TRATAMIENTO DE AFECCIONES COMUNES	3	3º A	LUNES: MARTES: 18:00A18:40/ 18:40 A 19:20/ 21:05 A 21:45 MIERCOLES: JUEVES: VIERNES:				

Ejemplo Nro. 3: Sistema *on line* de inscripción a las Juntas de Clasificación de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (capturas de pantalla)

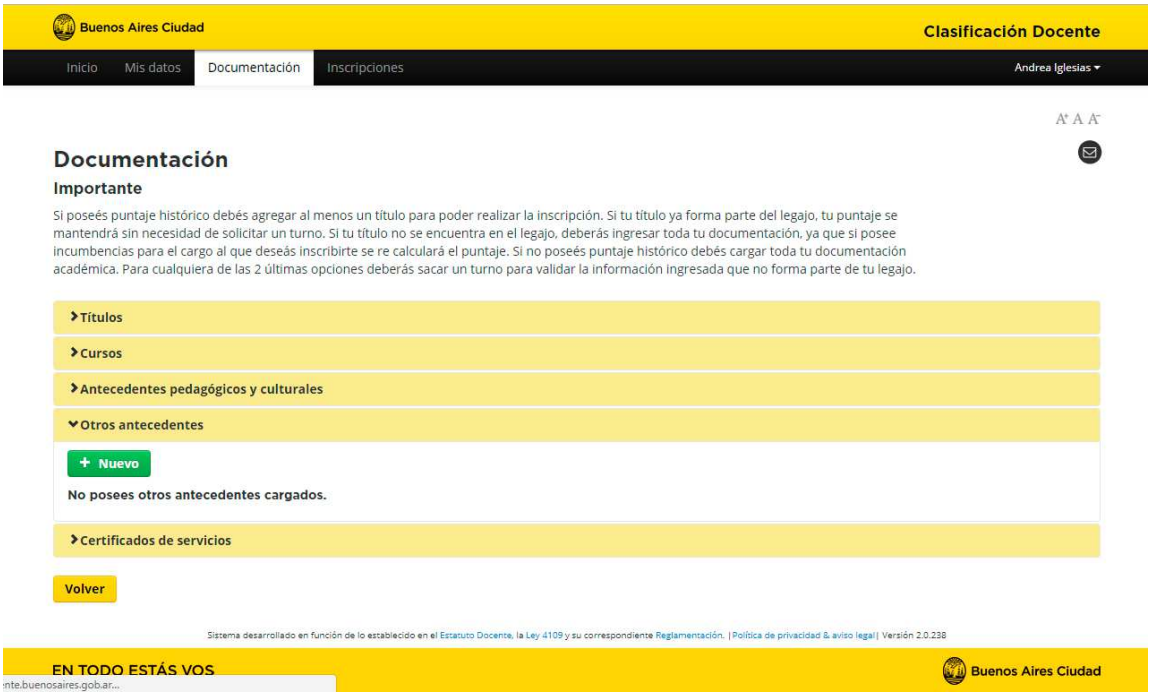
a) Presentación del sistema (página inicial)



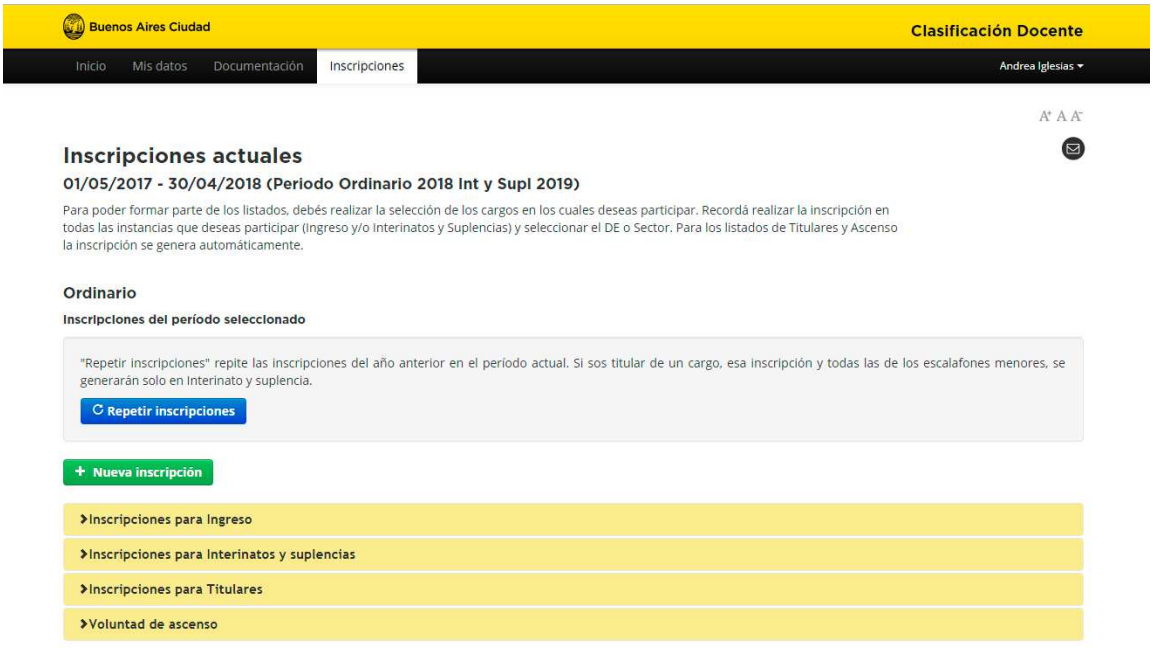
b) Diferencias entre puntajes (valoración de antecedentes según Juntas de Clasificación)



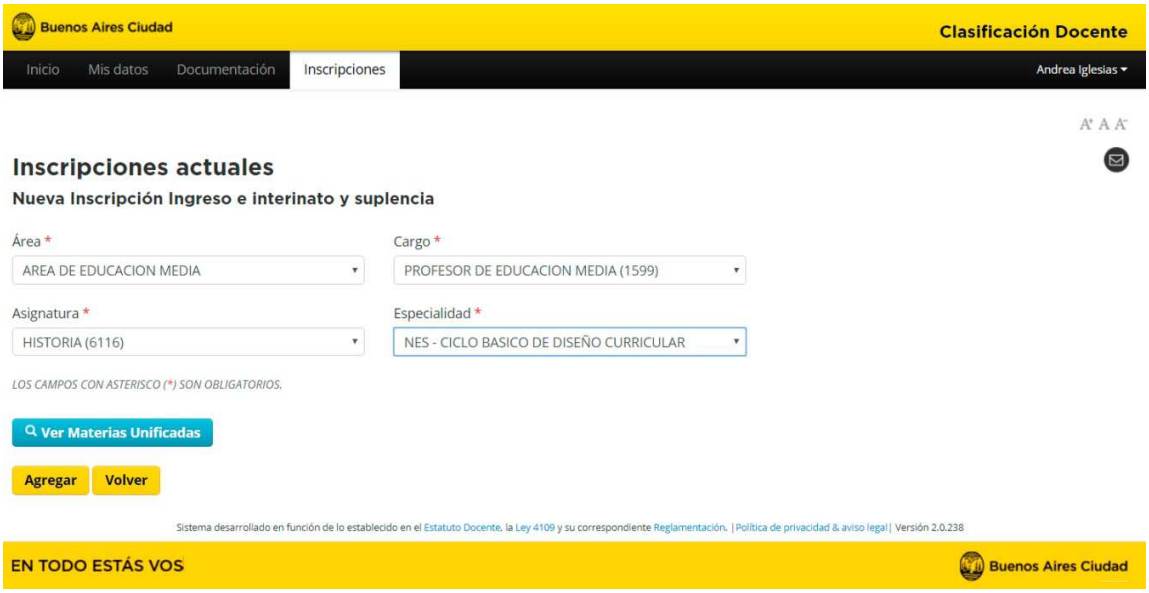
c) Categorías de ingreso de los antecedentes en el sistema de inscripción *on line*



d) Formato de inscripción *on line*



e) Formato de inscripción *on line*



Ejemplo Nro. 4: Ofertas y promociones de cursos de formación docente continua de instituciones estatales y privadas relevadas en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires

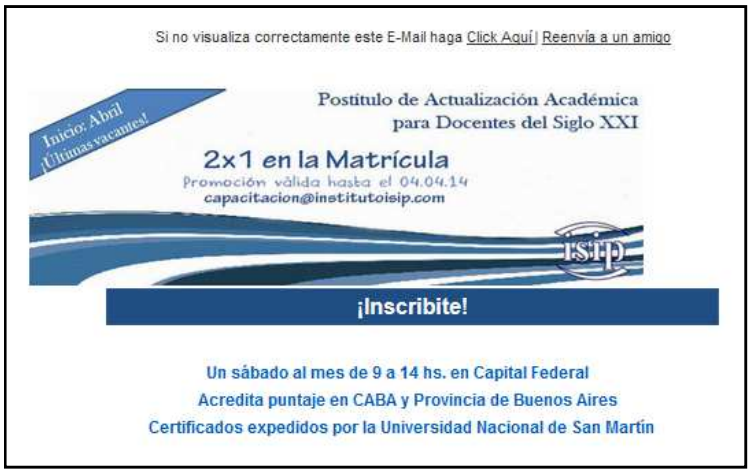







isip51
TE
REGALAMOS
INCREIBLES
DESCUENTOS EN
Navidad
hasta el
23/12
50%OFF*
matrícula + 1ª cuota
DIPLOMATURA
SUPERIOR
POSTÍTULO
100%OFF**
matrícula + derecho de examen
PRECEPTORES &
TUTORES


isip 50° aniversario
INICIO
AGOSTO 2014
* Diplomatura en Gestión de instituciones educativas
* Postítulo de Actualización Académica
Validez Nacional - Acredita puntaje en CABA y Pcia. de Bs. As.
Certificados expedidos por la Universidad Nacional de San Martín
Un sábado al mes de 9 a 14 hs.
Consulte Promociones
Consulte también por el
Programa Profesional para tutores
y preceptores
y los seminarios semipresenciales
y virtuales
ISIP - Instituto Superior de Investigaciones Psicológicas
Viamonte 1716, piso 2 of. 11, CABA
Horarios: Lu - Vi 10 - 17 hs
formacion@institutoisip.com.ar
(011) 4374-0161 / 4373-0604
www.institutoisip.com.ar


Si no visualiza correctamente este E-Mail haga Click Aquí | Reenvía a un amigo
Inicio: Abril
¡Últimas vacantes!
Postítulo de Actualización Académica
para Docentes del Siglo XXI
2x1 en la Matrícula
Promoción válida hasta el 04.04.14
capacitacion@institutoisip.com
isip
¡Inscribite!
Un sábado al mes de 9 a 14 hs. en Capital Federal
Acredita puntaje en CABA y Provincia de Buenos Aires
Certificados expedidos por la Universidad Nacional de San Martín

Instituto Argentino de Enseñanza

CAPACITACION A DISTANCIA PARA DOCENTES

Cursos aprobados con **Resolución**	**Aprobados por el Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires** **Solución Educativa SRL** **N° de Registro: C - 475** **Para C.A.B.A**	
COMPRENDER PARA PREVENIR LA VIOLENCIA	**Resolución N°: 97 / 2012**	
	Condición de específico:	Cargos de conducción y docentes de todos los niveles y modalidades, Equipos de Orientación Escolar, Preceptores y Bibliotecarios (C/B).
	Puntaje en calidad de específico:	**0.435**
ARMANDO PROYECTOS	Resolución N°: 850 / 2011	
	Condición de específico:	Cargos de conducción y docentes de todos los niveles y modalidades (CB).
	Puntaje en calidad de específico:	**0.402**
MEDIACIÓN ESCOLAR	**Resolución N°: 6495/ 2010**	
	Condición de específico:	Cargos de conducción, docentes y equipos de orientación escolar de todos los niveles y modalidades (CB)
	Puntaje en calidad de específico:	**0.390**

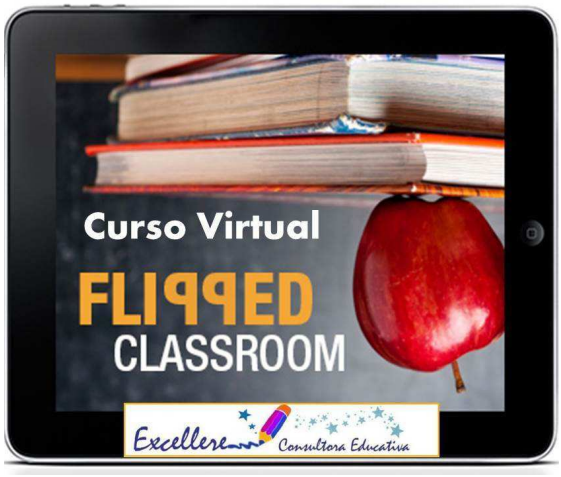
ACERCAMOS EL MATERIAL A TU ESCUELA
O AL DOMICILIO QUE NOS INDIQUES.

Consúltanos sobre las BONIFICACIONES promocionales cuando se realicen inscripciones grupales

Consulta sobre pagos en cuotas sin interés
con Tarjetas de Crédito Visa y American Express

EXCELLERE

Curso sobre cómo trabajar con el modelo de la "Clase Invertida".



Trabajaremos conceptos teóricos sobre este modelo educativo y cuestiones prácticas con tutoriales paso a paso sobre la edición de videos, cómo descargar videos de youtube y "recortarlos", como insertarles o cambiarles el audio, crear un canal en Youtube y organizar listas de reproducción.

También trabajaremos con herramientas gratuitas para la creación de mapas conceptuales e infografías.

Aprendizaje cooperativo.

Resultados de aplicación de la clase invertida.

Duración: 4 semanas

Se otorga certificado digital en pdf.

Costo: $ 390 ar/ 90 dólares para residentes fuera de Argentina

Abierta la inscripción hasta el 20/10.

PROMOCIÓN 3 X 2 - Si se inscriben 3 docentes de una misma institución pagan sólo 2!

FORMAS DE PAGO:

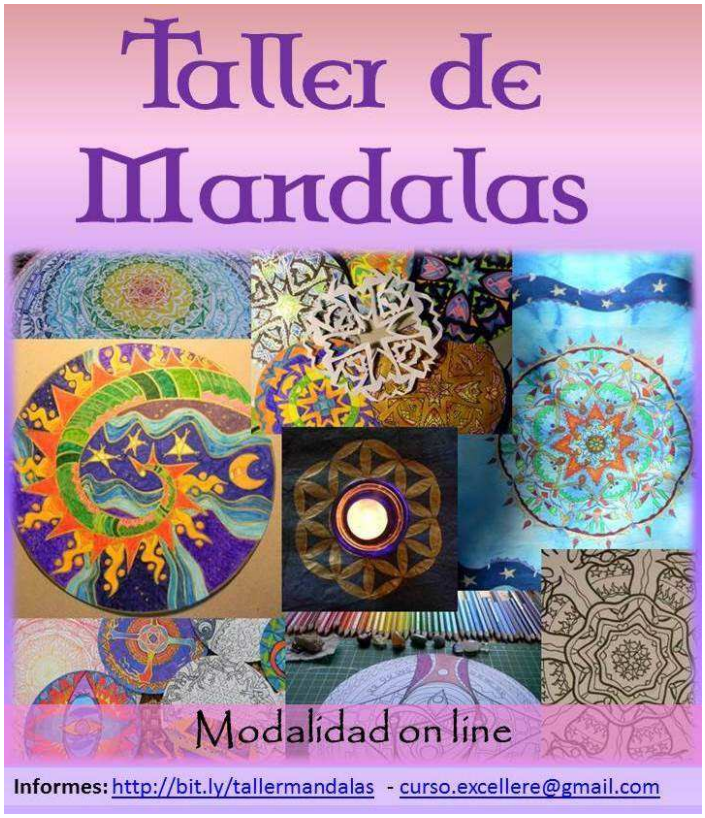
Puede abonar por PAY PAL, Dinero Mail, Mercado Pago,Rapipago, pago fácil o tarjetas de crédito.

Depósito o transferencia en HSBC, Ciudad, Francés y Banco Nación Arg: Click Aquí.

PARA RESERVAR SU VACANTE HAGA CLICK EN ASISTIRÉ y Complete este Formulario de Inscripción

Consultas: curso.excellere@gmail.com


Cursos y Diplomaturas
Totalmente on line!
Estudiá en cualquier momento y en cualquier lugar!
DGH
Cursos cortos
100% virtual
Diplomatura de Experto Universitario en Educación a Distancia
Diplomatura en Gestión Hotelera
* Emprendedores gastronómicos
* Rentabilidad gastronómica
* Seminario La dieta feliz
* Control de Costos en Gastronomía
* Gestión de Aulas Virtuales en Moodle
* Herramientas sincrónicas de comunicación (videoconferencias, webinars, etc.)
* Edición simple de Videos
* Herramientas de evaluación con TIC
* Taller de Mandalas
* Las teorías del aprendizaje en el aula
* Curso Por el placer de leer
* Problemas en el aprendizaje
* Diseño de Materiales Didácticos
* Capacitación para docentes de inglés
* Convivir con Valores. Estrategias para la Educación emocional y la resolución constructiva de conflictos en la escuela
Diplomatura de Experto Universitario en Educación a Distancia
UNIVERSIDAD KENNEDY
DGH
Excellere
Consultora Educativa
Consultas: cursos.excellere@gmail.com


Taller de Mandalas
Modalidad on line
Informes: http://bit.ly/tallermandalas - curso.excellere@gmail.com

UNIVERSIDAD ARGENTINA JOHN F. KENNEDY

Curso virtual: Diseño de Materiales Didácticos II. Las TIC y las Inteligencias Múltiples

Duración 6 semanas.

Contenidos:

1. Las Inteligencias Múltiples según Howard Gardner y cómo planificar un proyecto integrando las TIC para desarrollar y potenciar las inteligencias múltiples.
2. Organiza tu entorno personal de aprendizaje (PLE) en la nube. (Clasificar y ordenar sitios web que necesitamos a diario, según cada inteligencia.)
3. Cómo almacenar y compartir archivos grandes en la web. Discos virtuales.
4. Cómo hacer grabación de voz y captura de lo que sucede en la pantalla de tu PC para hacer sus propios tutoriales.
5. Recurso para elaborar un museo virtual con fotos o imágenes.
6. Cómo organizar una "audioteca" con podcast. (Pueden ser audios de explicaciones de clases, de textos literarios, de entrevistas, etc.)
7. Cómo elaborar formularios, encuestas y evaluaciones con Google Docs
8. Cómo hacer una línea histórica multimedia.
9. Cómo crear un blog en Blogger... si todavía no tienes uno! O dos! Cómo agregar varias páginas en tu blog y hacer un diseño similar a un sitio web con botoneras, galerías de imágenes, videos y formularios de contacto.
10. Viaje de egresados: viajaremos a Grecia!!!... en **Second Life**, y visitaremos algunos lugares sorprendentes de este mundo virtual al que podremos luego llevar a nuestros alumnos, amigos y familiares. Conoceremos las habilidades iniciales para hacer nuestro propio avatar y desplazarnos en el mundo virtual.

Costo del curso 500 $ ar - Residentes en el extranjero: 120 dólares

Se otorgan certificados digitales, tutoriales y material de lectura complementaria. (e-books).

Para reservar su vacante haga click en ASISTIRÉ

PROMOCIÓN 3 X 2

Si se inscriben 3 docentes de una misma institución pagan sólo 2!

BECAS: para ganar una de las 2 becas del 50% hacer click en ASISTIRÉ y dejar debajo un comentario de porqué te interesa hacer esta capacitación y ganar la beca.

Consultas e informes: curso.excellere@gmail.com

FORMAS DE PAGO:



ANEXO 2: INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE LA INFORMACIÓN

1. FICHA PROFESORES (enviada por correo electrónico) FICHA PROFESORES

Fecha en que completó la ficha:

Nombre de pila:

Soy Profesor de:

¿Qué materias dictas? (aclarar años y orientaciones para cada materia, y de qué Junta/s son si es en escuela estatal):

Sexo: Masculino Femenino **Edad**: años

Correo electrónico:

Teléfono (optativo):

FORMACIÓN

Nivel primario y secundario

¿A qué escuela primaria fuiste? (aclarar jornada, estatal o privada)?:

¿Cambiaste de escuela en algún momento? (aclarar las razones):

¿A qué colegio secundario fuiste? (aclarar modalidad, jornada, estatal o privada):

¿Cambiaste de colegio en algún momento? (aclarar las razones):

Año de ingreso al secundario:

Año de egreso:

Nivel superior

¿Qué carrera docente estudiaste o estás estudiando?

¿Ya te graduaste? Sí No

Institución en la que te graduaste o estudias actualmente:

ISFD	¿Cuál?	Lugar:	Año de graduación:
Universidad	¿Cuál?	Lugar:	Año de graduación:

Otros estudios (aclarar carrera/otros estudio e Institución)

1)	¿Te graduaste?	Sí	No	Año de graduación:
2)	¿Te graduaste?	Sí	No	Año de graduación:

Formación docente

¿Estás cursando algún curso/postítulo/diplomatura/especialización? Sí No

¿Cuál? (nombre del curso/etc.)

¿Dónde? (nombre de la institución y lugar)

¿Tiene puntaje reconocido? Sí No

¿Cuánto puntaje otorga?

¿Cómo te enteraste que se dictaba?

¿Por qué razón lo elegiste?

GRUPO FAMILIAR

¿Cuál es el máximo nivel educativo completo alcanzado por tu **padre**?

¿Cuál es el máximo nivel educativo completo alcanzado por tu **madre?**

¿De qué trabaja actualmente tu **padre**?

¿De qué trabaja actualmente tu **madre**?

¿Tenés **hijos**? Aclarar edades y estudios (lugar, nivel educativo, gestión):

Otra información que quieras agregar:

LUGAR DE RESIDENCIA

Localidad y Provincia en donde vivís actualmente:

En qué localidad y Provincia naciste :

COMPLETAR SÓLO SI VIVÍS EN OTRA LOCALIDAD DE LA QUE NACISTE:

¿Cuánto hace que vivís ahí? Meses años

¿Con quiénes vivís?

¿Cuántos trabajan y aportan al hogar?

SITUACION LABORAL

DOCENCIA EN NIVEL MEDIO

¿Hace cuánto tiempo (años/meses) ejercés la **docencia en el nivel medio**?

¿Cuál es **tu antigüedad en la docencia**?

¿En cuántas escuelas secundarias trabajás?

¿Cuántas horas cátedra dictás en cada una? (completar de mayor cantidad de horas a menor cantidad de horas, aclarar nombre de cada escuela, distrito, barrio, si es estatal o privada, modalidad) :

Escuela 1:	Suplente/Interino/Titular/Otros:
Escuela 2:	Suplente/Interino/Titular/Otros:
Escuela 3:	Suplente/Interino/Titular/Otros:
Escuela 4:	Suplente/Interino/Titular/Otros:
Otras escuelas:	Suplente/Interino/Titular/Otros:

Total de cursos: **Total de alumnos**: **Nº de alumnos por curso**:

DOCENCIA EN OTROS NIVELES

¿Trabajás en otro nivel educativo? ¿Cuál?:

¿Dónde?	¿Cuántas horas?	Actividad:
¿Dónde?	¿Cuántas horas?	Actividad:
¿Dónde?	¿Cuántas horas?	Actividad:

OTROS TRABAJOS

¿Tenés otro trabajo más allá de la docencia? Sí No

Trabajo 1:	Lugar:	¿Qué tareas realizás?
Trabajo 2:	Lugar:	¿Qué tareas realizás?
Trabajo 3:	Lugar:	¿Qué tareas realizás?

2. Guía de pautas de las entrevistas a profesores

Guía entrevista: docentes principiantes (duración aprox. 2 horas)

INTRODUCCIÓN

- ✓ Agradecer el tiempo para la entrevista.
- ✓ Contar que estoy haciendo una tesis de doctorado en la facultad. Mi tema es la Formación Docente y los primeros trabajos que tienen los docentes cuando arrancan su carrera.
- ✓ Aclarar que la información de la entrevista es anónima y confidencial.
- ✓ Consultar con el entrevistado si puedo grabar la entrevista.

ANTES DE COMENZAR LA ENTREVISTA

Antes de comenzar la entrevista, te doy esta hoja con **un cuestionario breve** con datos. Te pido si lo podés completar y comenzamos.

1. TRAYECTORIA PREVIA

1) Retomar datos de la ficha sobre la **Escuela primaria**
2) Retomar datos de la ficha sobre la **Escuela Secundaria**
3) Retomar **estudios de sus padres**. **Generación en la familia con estudios superiores**
4) **¿Dónde estudiaste la carrera** de profesorado/ciclo pedagógico? (Si está recibido) ¿Cómo elegiste esta institución? ¿Fue tu primera opción? ¿Por qué la elegiste?
5) (si corresponde) ¿Te hubiera gustado ir a otra institución? ¿Por qué? (indagar motivos)
6) **¿Por qué elegiste la carrera de profesor/lic. de …..?** (Indagar sobre trayectoria, posibles dificultades al pasar del secundario al ISFD/universidad). ¿Hubo **alguna experiencias** en tu vida/ en la escuela/etc. que influyó en tu elección por la docencia? ¿Cuál? Profundizar.
7) (Si responde por los docentes que tuvo en el secundario) Indagar sobre ¿Cómo eran **tus docentes de…….**?

EN EL CASO DE QUE ESTÉ RECIBIDO

8) **¿Cómo fue tu paso por esta institución?** (Indagar sobre posibles conflictos con la carrera, los conocimientos requeridos, el tiempo de estudio, la inserción laboral, etc.)

EN EL CASO DE QUE AÚN SEA ESTUDIANTE

9) ¿**Cómo te está yendo** en el profesorado? ¿Tuviste que **recursar** alguna materia? ¿En **cuáles encontrás obstáculos**? ¿Por qué? ¿Cuáles te resultaron más amigables? ¿Por qué?

PARA AMBOS

10) ¿Cómo describirías **tu formación en la docencia**?
11) En relación a la formación en ciencias sociales, ¿**qué diferencias** crees que existe entre estudiar un profesorado en **ISFD** y hacerlo en un **profesorado en la universidad**?
12) ¿**Trabajaste** durante el tiempo que cursaste la carrera? ¿De qué trabajaste? ¿Cuántas hs. trabajabas mientras estudiabas? (indagar sobre posibles dificultades mantener estudio-trabajo) ¿Tuviste **alguna dificultad** por trabajar mientras estudiabas?

2. TRAYECTORIA DE FORMACIÓN PROFESIONAL

13) Retomar de la ficha: ¿estudiaste alguna **otra carrera** además de de la carrera docente? ¿Cuál? ¿Por qué decidiste estudiarla?
14) Retomar de la ficha: ¿Cursaste o estas cursando **otros estudios**? ¿Cuál/cuáles?
15) ¿**Estás cursando o cursaste cursos/postítulo/especialización de formación docente**? ¿Cuáles? ¿Dónde? (Aclarar institución, modalidad de cursada, evaluación, etc.)
16) ¿**Cómo te enteraste** de este curso/postítulo/especialización?
17) ¿**Cuál es tu objetivo** en ese curso/postítulo/especialización que haces? (¿Para qué lo haces? ¿Por qué lo haces?)
18) ¿**Qué priorizás** a la hora de elegir un curso/postítulo/especialización?
19) ¿Te acordás **algún ejemplo de una capacitación** que se haya ajustado a esas prioridades? ¿Cómo fue ese curso? ¿Te fue de utilidad? ¿Por qué? Indagar sobre esta experiencia.
20) ¿En qué te parece que tendrías que capacitarte? ¿En qué te gustaría capacitarte?
21) Según tu criterio ¿**Qué tipo de capacitación te parece que necesitan los profesores de media hoy?**
22) ¿Hay algún **espacio o instancia que consideres que haya sido formativa para vos** de la que no hayamos hablado? (indagar sobre relación con los pares, con los docentes más experimentados, otros **espacios de socialización**)
23) En la/s escuela/s en las que trabajás actualmente, **¿te piden que te capacites?** ¿Por qué? ¿Es obligatorio, es optativo?
24) En la/s escuelas, **¿tienen algún espacio de formación?** Indagar frecuencia, funcionamiento, etc.

3. INSERCIÓN LABORAL

25) Retomar datos de la ficha sobre **escuelas en las que trabaja** (aclarar gestión estatal/privada, barrio, tipo de secundaria –orientación–, si forman parte de algún programa especial –Fines, etc.–). (Aclarar distrito y barrio).

26) Indagar sobre la **situación de revista** (¿sos suplente, interino, titular, contrato a término, profesor por cargo, otros?)
27) ¿**Qué antigüedad docente** tenés? Indagar diferencia entre cargos anteriores por ej. como preceptor, u otro tipo de tareas en la escuela (Ed. no formal por ej. etc.).
28) **¿Cómo ingresaste a las escuelas donde trabajás actualmente?** (Acto público, remanente, redes-contactos-recomendación, CV, Internet, redes sociales, bolsa de trabajo, convocatoria colegio, boletín Consudec –escuelas privadas– etc.)
29) Retomar de la ficha: ¿**Cuántos cursos tenés** actualmente? ¿**Cuántos alumnos por curso** tenés?
30) ¿Cuántas **horas semanales trabajás como docente**? Diferenciar hs **frente a curso /** hs. instituciones les /profesor por cargo/profesor tutor, etc.
31) ¿**Cuánto tiempo te lleva viajar hasta la/s escuela/s** en las que trabajas? ¿Podés hacerme un **cálculo aproximado de horas semanales que te lleva viajar**?
32) ¿**Trabajás el fin de semana** (para la tarea docente)? ¿Cuántas horas? ¿Qué tipo de trabajos/tareas hacés?
33) (En base a la respuesta anterior) En total, ¿**cuántas hs semanales dirías que trabajas como docente**?
34) **¿Cómo describirías tu trabajo como docente hoy?** ¿Qué actividades realizás (dentro y fuera del aula)?
35) ¿**Cómo describirías** brevemente **la/s escuela/s en la/s que trabajás** (nivel socio económico de los alumnos, de los profesores, condiciones edilicias, condiciones de trabajo). **¿Y los alumnos que tenés?**
36) **¿Te gusta trabajar en las escuelas en las que estás?**
37) Si la respuesta es **SI**: ¿por qué? ¿Cuáles son las cosas que te gustan de esta/s escuelas?
38) Si la respuesta es **NO**: **¿en qué escuela te gustaría trabajar?** ¿Por qué?
39) ¿Qué cosas tenés en cuenta a la hora de **elegir una escuela** para ir a trabajar?
40) ¿**Cómo es la relación con los otros profesores** en la/s escuela/s en las que trabajás? ¿Identificás **algún profesor como referente** en la escuela?
41) ¿Cómo es la **sala de profesores** de la/s escuela/s? ¿Es un lugar que los profesores frecuentan? ¿Cómo la describirías?
42) Retomar datos de la ficha: ¿**Trabajas en algún otro nivel educativo**? Indagar sobre lugar (instituto, facultad, etc.). ¿Cantidad de horas? ¿Qué Antigüedad docente tenés allí? **Repetir preguntas punto 27, 28, 29.**
43) Retomar de la ficha: actualmente ¿**Tenés algún otro trabajo por fuera de la docencia**? ¿Cuál? ¿Dónde? ¿Cuántas horas trabajas? ¿Qué tareas hacés? ¿Desde cuándo trabajás ahí? **¿Por qué decidiste tomar este trabajo además de la docencia?** (indagar sobre salario, condiciones laborales, etc.).

4. LA ESCUELA SECUNDARIA HOY

44) **¿Cómo describirías la escuela secundaria hoy?**
45) ¿Qué **dificultades u obstáculos** encontrás?
46) ¿Qué penas que te podría servir **como apoyo para esto** que mes estás contando?
47) ¿Cuál sería para vos **el mayor desafío a futuro** que tiene la escuela media? ¿Y los profesores en particular?
48) ¿**Qué te parece que se podría hacer** con esas situaciones que describís?
49) En relación a **tu práctica docente**, ¿estás conforme? ¿harías algún cambio?
50) **¿Cómo definirías tus clases?** ¿Cómo son? Describílas
51) ¿Qué situaciones **te entusiasman** y te dan ganas de trabajar como docente? ¿Qué **te motiva** a enseñar en las áreas que elegiste? ¿Por qué? ¿Qué **te desalienta**? ¿Por qué?
52) En relación a la **NES**, ¿observas algún cambio? ¿En la dinámica de la escuela? ¿En tu trabajo en el aula? (indagar sobre las modificantes que introduce la NES, condiciones de trabajo, programas, orientaciones, formato de las materias/seminarios/talleres, horas, etc., relación con el salario, posibles temores por pérdida de horas en sociales, etc.).

PARA IR CERRANDO….

53) Me podrías contar un poco **¿qué expectativas y planes tenés con tu trabajo docente a futuro?**
54) ¿Cómo te imaginas **dentro de 10 años**? ¿Cómo imaginás tus **clases**?

Muchas gracias por tu tiempo!!

3. Dimensiones de la guía de pautas de la entrevista a los profesores

PUNTEO DE TEMAS PARA LAS ENTREVISTAS A PROFESORES

1. TRAYECTORIA PREVIA

1) Escuela primaria
2) Escuela Secundaria
3) Estudios de sus padres, generación en la familia con estudios superiores
4) Institución en la que estudió/se graduó
5) Elección de la carrera de profesor/lic.
6) Formación docente en esa institución
7) Formación y trabajo

2. TRAYECTORIA DE FORMACIÓN PROFESIONAL

8) Formación por fuera de la docencia
9) Cursos/postítulo/especialización de formación docente
10) Formación docente para los profesores de media hoy
11) Otros espacios o instancias formativa
12) Trabajo docente y capacitación

3. INSERCIÓN LABORAL

13) Trabajo como profesor
14) Escuelas en las que trabaja
15) Antigüedad docente
16) Ingreso a las escuelas
17) Cantidad de cursos y alumnos
18) Tiempo de viaje
19) Horas de trajo en clase y extra-clase
20) Jornada laboral
21) El trabajo docente hoy
22) Características de las escuelas en las que trabaja
23) Elecciones en lo laboral
24) Elección de las escuelas
25) Relación con los pares/sala de profesores
26) Docencia en otros niveles educativos
27) Trabajos por fuera de la docencia

4. LA ESCUELA SECUNDARIA HOY

28) La escuela secundaria hoy

29) Obstáculos y dificultades
30) Apoyos/ayudas para estas dificultades
31) Desafío a futuro
32) Práctica docente
33) Entusiasmo y desaliento
34) La NES

PARA IR CERRANDO….

35) Expectativas y planes a futuro
36) Visión a 10 años

4. FICHA POR INSTITUCION PARA EL RELEVAMIENTO DE LA OFERTA DE FORMACIÓN DOCENTE CONTINUA (entre 5 y 8 carillas máximo)

Nota: Recuerden, nos interesan las ofertas de formación continua para los docentes de media (ya sean graduados de universidad como de IFD). Específicamente nos interesan las ofertas para los docentes del área de sociales y más aún remarcar si hay alguna oferta para los "nuevos docentes".

Nombre de la institución:
Tipo de institución:
Objetivo manifiesto general de la institución:
¿Es una institución de formación continua únicamente o incluye oferta de formación inicial? (nombrar ambas ofertas en caso de que tenga formación inicial y continua para el área de sociales):
Oferta de formación continua (nombrar todas las que posea la institución):
¿Ofrece alguna propuesta específica para principiantes, noveles, nuevos? (si ofrece alguna, aclarar bien la propuesta en todos los puntos posteriores) **¿Y para nuevos del área de sociales del nivel medio?**:
Tipo de dispositivo (especificar todo los que posea la institución para cada oferta mencionada en el punto anterior):
Duración del espacio de formación:
Puntaje (si se aclara un puntaje específico por área o localidad, aclararlo):
¿La institución tiene ofertas diferenciadas por niveles educativos? (desarrollar):
Contenido del espacio de formación (si hubiera un programa por ej. donde consultar qué se va a dar en el curso, taller, etc. Aclarar si no está disponible el programa):
Profesores (los formadores)**, coordinadores particulares/generales de la propuesta, bibliografía** (si la especifica, aclarar si no lo hace):
Propuesta pedagógica:
Tipo de evaluación que está prevista:
Objetivos manifiestos de la propuesta. ¿Hay algún objetivo que no sea manifiesto que ustedes observen?:

Contexto de la propuesta (por ej. ver si está en un contexto más amplio de formación permanente o escalonado por grados, dividido por áreas, ciclos, o es parte de un programa más amplio de la misma institución o de una red por ej. más grande que abarca a la institución en cuestión):
Si es una continuidad o no de otra propuesta de la institución:
Requisitos de inscripción y/o público para el que está pensado (por ej. los si hay que ser graduado de alguna institución universitario o IFD particular. Consulten el reglamento de las instituciones):
Alguna otra información recabada por mail u otras consultas y que les parezca relevante (desarrollar):
Fuente de la información (aclarar las páginas web que consultar, si consultaron folletería, mails, llamadas telefónicas, etc.):
Alguna otra información que consideren relevante aclarar:

Desarrolle a continuación toda la información recolectada en la visita personal que hizo a la Institución (por ej. había quién las recibiera, les informara lo que necesitaban, si les entregaron folletería o algún material informativo, cómo los recibieron –cómo alumnos, cliente, etc.- qué información pudieron recolectar allí, etc.). Agreguen aquí si les surgieron dudas, preguntas, sugerencias, ideas, etc., mientras hicieron este trabajo: