



## **Grupo Temático N° 7: Juventud y Trabajo**

**Coordinadores: Claudia Jacinto, Ada Freytes Frey, y María Eugenia Martín**

---

### **Un análisis de las estrategias de inserción laboral de los nuevos docentes de la escuela media de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires**

**Autor/es: Andrea Iglesias**

**E – mails: andru\_rosario@hotmail.com**

**Pertenencia institucional: CONICET- IICE/UBA**

#### **Resumen**

El presente trabajo se enmarca en una investigación más amplia que analiza el modo en que se relacionan las trayectorias de formación profesional (inicial y continua) de los nuevos docentes con sus estrategias de inserción laboral, partiendo del supuesto de la reconfiguración actual de la escena educativa. Particularmente, interesan en esta investigación los nuevos docentes (también denominados noveles o novatos) de instituciones de gestión pública y privada del nivel medio de la educación común del sistema educativo de la Ciudad autónoma de Buenos Aires (CABA).

Distintos estudios indagan sobre los “nuevos docentes”. Sin embargo, pocos problematizan la relevancia que tiene la fragmentación existente en la formación profesional en su futuro laboral, así como la variedad de trayectorias y perfiles. La mayoría de estos estudios trabajan desde la categoría de noveles, novatos o principiantes. En esta ponencia utilizamos la categoría propia de “nuevos docentes”-aún incipiente-, para dar cuenta de los aspirantes a la carrera y los que se inician en la profesión (en una variedad de casos), particularmente aquellos jóvenes que provienen de sectores anteriormente excluidos del nivel superior en el contexto actual de la “reconfiguración de la escena educativa”.

En este sentido, nos proponemos analizar aquí el modo en que los nuevos docentes definen sus primeras inserciones laborales y las estrategias que despliegan para ingresar en el mercado laboral, focalizando en los cambios de la regulación del trabajo docente en los últimos años.



Desde un abordaje cualitativo, realizamos observación participante en distintos espacios de socialización docente (sala de profesores, cursos de formación, jornadas institucionales, Actos Públicos). Resultados preliminares indican que estos “nuevos” encuentran elementos en espacios de sociabilidad profesional (información, contactos, redes) que les permiten conocer con mayor facilidad las reglas del mercado laboral docente y conseguir más rápidamente sus primeros cargos u horas de clase, especialmente en la gestión estatal.

**Palabras clave:** mercado laboral docente – estrategias – nuevos docentes – profesores – noveles

### Introducción

La presente ponencia se enmarca en mi tesis doctoral, donde investigo el modo en que se relacionan las trayectorias de formación (inicial y continua) de los “nuevos” docentes de escuelas medias de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires –en adelante CABA–, con sus estrategias de inserción laboral, en el contexto actual de la reconfiguración de la escena educativa y el corrimiento de la fragmentación hacia el sistema formador<sup>1</sup>.

Estos “nuevos”, 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 por ser primer generación en su familia en acceder al nivel superior. Al recibirse de la carrera, o incluso antes, se encuentran transitando el camino de sus primeras inserciones laborales. En este recorrido de iniciarse en la docencia, circulan por distintos espacios que podríamos definir como “ritualizados”, propios de la profesión docente y de la gramática escolar.

En el camino hacia la inserción laboral, los “nuevos” docentes también se encuentran transitando espacios institucionalizados pero que no son considerados estrictamente dentro de la esfera de la “formación”, aunque se relacionan con la cotidianeidad de su trabajo y sus condiciones laborales. En este sentido, intento aquí ampliar las preguntas existentes en los estudios del campo pedagógico, indagando sobre los discursos que circulan y las prácticas que se desarrollan en espacios de formación que podríamos denominar “no convencionales”, como la sala de profesores y

---

<sup>1</sup> Dicha hipótesis forma parte del trabajo desarrollado en el marco del proyecto Ubacyt del que formo parte, “Articulaciones entre la formación de profesores y la educación secundaria en la escena educativa fragmentada”, a cargo de Alejandra Birgin (Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires).

los Actos Públicos, y aquellos espacios más tradicionales de formación como los cursos. Considero que ambos espacios son centrales para analizar la “sociabilidad profesional, teniendo en cuenta mi propia experiencia como docente novel.

Entendemos que la subjetividad no puede considerarse únicamente desde lo individual, sino que es construida socialmente, por lo que su estudio implica distintas dimensiones de análisis. Por un lado, analizaremos los “procesos de socialización (conformación y transformación de subjetividades) como prácticas rituales” (Cabrera, 2014), con el objetivo de observar cómo los nuevos docentes construyen su subjetividad junto a sus futuros colegas en estos espacios de formación y socialización que se conforman en muchos casos como prácticas rituales. Por el otro, las “maneras de ser”, retomando el concepto de habitus de Bourdieu, nos permitirán plantear la subjetividad de los docentes en tanto tales como un sistema de disposiciones.

Desde este abordaje, “la subjetividad no versa exclusivamente sobre lo individual, lo personal, íntimo [...] la subjetividad es construida socialmente, que se conforma junto a otros, en interacción y relación con ellos” (Cabrera, 2014: 188). De esta manera, la noción de subjetividad implica “maneras de hacer, pensar y sentir corporizadas” y “maneras de ser” de los sujetos. En este trabajo nos interesan ambas dimensiones analíticas. Entendemos que el estudio de diferentes prácticas y actividades que llevan a cabo los nuevos docentes en espacios de socialización, nos permitirán dar cuenta de estas dimensiones.

De este modo, nos proponemos en la presente ponencia analizar cómo se construye la subjetividad de estos “nuevos” en tanto futuros docentes, como “aspirantes”, a través de los discursos circulantes y las prácticas que se desarrollan en los algunos espacios de formación continua –particularmente abordaremos aquí los cursos de capacitación–, y otros que podríamos denominar “no convencionales”, como los Actos Públicos.

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: 197), es decir, lo que Bourdieu denomina “sentido práctico”, y a través del cual se expresa el “habitus”. Pretendemos entonces indagamos cómo los “nuevos docentes” al transitan por estos espacios de socialización profesional, van transformando su subjetividad en tanto trabajadores

de la educación. En íntima relación, enfocarnos en las “maneras de hacer”, puede ayudar a pensar cómo los “nuevos” van transformando su subjetividad al recorrer estos espacios.

En el trabajo de campo en estos espacios, observamos siempre a los docentes interactuar en grupo, elemento central para el estudio de la subjetividad. Al igual que plantea Wacquant (2006) en su etnografía, en mi investigación realicé “participación con observación” más que observación participativa, ya que transito los cursos de formación como el resto de los docentes y en mi condición de “nueva”. Wacquant nos invita a pensar el nivel de involucramiento que el investigador tiene cuando se encuentra comulgando junto con los sujetos a los que investiga, en mi caso, como docente novel de escuela media. 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 da gran parte de la socialización profesional.

### **1. Los “nuevos” docentes y la reconfiguración de la escena educativa**

En el campo pedagógico se entiende por “docente novel” (también denominado “principiante” o “novato”) a quien se encuentra 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, 2006 y 2009). Estos últimos son denominados por algunos autores como “forasteros” (Charovsky y D'Angelo, 2011).

Otros estudios, en cambio, trabajan desde la categoría de “nuevos docentes” para analizar el perfil de los aspirantes a la carrera y los que se inician en la profesión. Particularmente se hace referencia aquí a aquellos jóvenes docentes que provienen de sectores anteriormente excluidos del nivel superior (Birgin, 2013; Birgin y Charovsky, 2013). En nuestra investigación trabajamos desde ambas categorías, ya que refieren a quienes comienzan el ejercicio de la profesión, aunque abogamos por la de nuevos docentes. Adoptar una u otra categoría, implica posicionarse teóricamente. Al mismo tiempo, sin caer en una discusión nominalista, entendemos que los conceptos no portan un significado inalterable sino que responden a contextos históricos determinados donde se van reconfigurando sus sentidos mientras se entrecruzan con nuevos conceptos (Birgin, 2012).



El concepto de “nuevos” docente, aún incipiente en nuestra investigación<sup>2</sup>, intenta dar cuenta 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. La categoría, agrupa de este modo a los docentes que transitan sus primeras inserciones, y refiere especialmente a aquellos jóvenes provenientes de nuevos sectores que acceden a la educación superior. El proceso mundial de masificación de la educación media y superior durante la segunda mitad del siglo XX (Ezcurra, 2011), con la incorporación de nuevos sujetos que eligen la docencia (Charovsky, 2013; Dubini, 2012), ha puesto en evidencia la fragmentación del sistema educativo y formador. Para el caso argentino y latinoamericano, esto implica situarnos en el contexto actual de “reconfiguración de la escena educativa” (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, la creación del INFD y 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.

Asimismo, 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). Por otro lado, en algunos casos, suele asociarse a los jóvenes que aspiran a la docencia con una “noción de déficit” (Birgin, 2013), definiéndolos desde sus falencias (culturales, sociales, económicas, pedagógicas), ligado generalmente a su origen social.

La categoría de “nuevos” nos permite entonces 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

---

<sup>2</sup> Mi tesis doctoral dialoga con el Proyecto Ubacyt del que participo y en el que actualmente nos encontramos discutiendo estos conceptos. Proyecto Ubacyt (2014-2017) “Articulaciones entre la formación de profesores y la educación secundaria en la escena educativa fragmentada” y anteriormente Proyecto UBACyT (2011-2014) denominado “Las/os nuevas/os profesores: formaciones, saberes y trayectorias en la escena educativa fragmentada”, ambos a cargo de Alejandra Birgin. Instituto de Investigación de Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires (IICE-UBA).



“forasteros”). Ambas categorías, nos permiten ampliar el enfoque para nuestro problema de investigación.

## **2. Regulación del mercado laboral docente: los “aspirantes” en los Actos Públicos de las Juntas de Clasificación Docente de la CABA**

La carrera docente está fuertemente regulada. Los estatutos docentes de cada jurisdicción regulan las condiciones de trabajo, derecho y obligaciones de todos los maestros y profesores. Desde los aportes de Birgin (2000), la docencia se ha considerado históricamente un trabajo estable, en cuanto a sus condiciones laborales, por la estabilidad en el cargo, reuniendo 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. En cuanto a la estabilidad laboral, y según los datos del último Censo Nacional Docente (CND) disponible, el 60% de docentes de escuelas secundarias 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: 22).

Sin embargo, la autora encuentra que esta inclusión “potencialmente democratizadora”, se transforma en algunos casos en discriminación social al generarse “nuevos circuitos de empleabilidad” en la profesión docente para estos grupos, determinando sus trayectorias laborales, reforzando así la fragmentación del sistema educativo. Dato este último 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: 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: 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 este contexto, dentro del mercado laboral docente quienes que se encuentran sin cargo u horas frente a curso, se denominan “aspirantes”. Particularmente, esta es la denominación que reciben en el sistema de gestión estatal. 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 proto-secretarios), primer escalafón en la carrera de ascenso docente en educación media, y para cuyo único requisito es haber finalizado la escuela media (en cualquiera de sus modalidades).

La institución escolar es altamente regulada, ritualizada, y burocratizada, al igual que lo es el acceso al mercado laboral. Una vez que el docente obtiene el título que lo habilita 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 siete Juntas de Clasificación Docente<sup>3</sup>, según la modalidad de enseñanza del sistema educativo que le interese: Educación Media y Técnica, CENS (escuelas para jóvenes y adultos), Educación Artística, Educación Especial y Escuelas Normales Superiores. Allí, es la primera vez que el “nuevo” se define como “aspirante”, declarando su situación en la planilla de inscripción. Consideramos que ese acto es fuertemente constitutivo para el novel que llega a la inscripción, en muchos casos, con escasa información. Dependiendo de la trayectoria de formación, descubre en ese mismo momento estrategias que debería haber desplegado con anterioridad para competir en mejores condiciones con sus colegas en la denominada “carrera por el puntaje”<sup>4</sup>:

El profesor pide que cada alumno se presente comentando su formación, si están ejerciendo o no, “la expectativa” dice, y por qué eligieron el curso. Uno de los jóvenes [aproximadamente unos 20 años] que se presenta, cuenta que aún no se graduó, estudia en un profesora de la CABA, y comenta: “la expectativa

---

<sup>3</sup> Es importante aclarar aquí que recientemente se ha realizado en el Estatuto Docente de la CABA una modificación 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).

<sup>4</sup> Cada curso de formación continua y demás 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. Se denomina “carrera por el puntaje” a la lógica de acumulación de estos antecedentes que permite al docente posicionarse mejor frente al resto de sus colegas. Esta denominación obedece a la manera en la que se entendió la profesionalización docente en la década de los '90 (Birgin, 2012).

es juntar puntos, porque dicen que todo suma [risas generales].” (Nota de campo, curso de capacitación docente 18.2.2015).

Una vez realizada la inscripción, se obtiene un orden de mérito según la antigüedad (actualmente, factor que otorga mayor puntaje) y los antecedentes (culturales o académicos). Con ese orden de mérito y figurando en los listados, el docente está habilitado para presentarse en los Actos públicos<sup>5</sup> de cada Junta de Clasificación Docente. El “nuevo”, se presenta a esa instancia como “aspirante a la docencia”, y compete en la toma de cargos y horas con quienes ya son “docentes en ejercicio” (tanto suplentes como quienes han concursado su cargo)<sup>6</sup>. El aspirante se caracteriza en general por no conocer las “reglas del juego”. Comienza a interiorizarse de ellas muchas veces en el propio Acto Público cuando pierde horas o equivoca la estrategia para acceder a un cargo.

Veamos algunos ejemplos para entender este funcionamiento:

“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 hablando con distintas personas [parece que está explicando y aclarando la situación de varios docentes que le consultan].” (Nota de campo, Acto Público, 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, revisan 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.” (Nota de campo, Acto Público, 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

---

<sup>5</sup> Esta forma de acceder a los cargos se implementó recientemente. 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 de críticas, fundamentalmente por la falta de transparencia y el atraso en las notificaciones, por lo que muchos docentes no llegaban a tomar los cargos.

<sup>6</sup> El actual Estatuto Docente de la CABA (2015), 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, 2015: 69).





Docente 2014, donde está “lo del 50”. Finalmente, no toma el cargo, y se baja del escenario. (Nota de campo, Acto Público, 21.2.2015).

Consideramos que el atraso en los listados de inscripción (actualmente la mayoría de las Juntas se encuentran en el listado 2011-2012), a lo que se refiere la vocal de la junta al decir “ya que estés en el listado es una suerte”, junto a los criterios de evaluación (que privilegia la antigüedad por sobre los antecedentes), pone al “nuevo” en franca desventaja frente al docente inserto en el sistema estatal. En caso de no haber asistido al Acto correspondiente o si aún no se encuentra en el listado, puede acceder a tomar las horas o cargos que quedaron “remanentes”, el lunes siguiente a primera hora en la escuela correspondiente<sup>7</sup>.

Me encuentro en el Acto con un compañero de la carrera. Le pregunto por qué fue, me cuenta que a buscar horas [...] Le pregunto si está haciendo cursos; me dice: “sí, cursos, tecnicaturas, postítulos...” Le respondo: “bueno cuando te den los puntos vas a tener mucho”. Se levanta para acreditarse, y me hace un gesto con la mano [como señalando que falta mucho tiempo], y me dice: “en algún momento...” y me hace otro gesto con la mano [como de resignación]. (Nota de campo, Acto Público, 7.3.2015).

La experiencia por la que transita el “nuevo” en cada acto, 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 insertarse en las escuelas de gestión pública. Tanto los cursos de capacitación a los que asista como la primer sala de profesores a la que ingrese como docente, todas son instancias 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 alumnos hablan (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

---

<sup>7</sup> Esta posibilidad se incorpora con las últimas modificaciones al Estatuto Docente introducidas por Decreto N° 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, 2015: 25). Del mismo modo, la incorporación del “Régimen de Profesores por cargo” (que implica garantizar bloques de 18 hs. para los docentes en una misma escuela) con la incorporación de la LEY N° 2905/08 (2008).



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 Joaquín [se refieren a un instituto de profesorado] podés hacer una maestría”, y le comenta que ella empezó una maestría en una universidad del conurbano recientemente. (Nota de campo, curso de capacitación docente, 18.2.2015).

Sábado tras sábado, muchos de los nuevos docentes se retiran de los Actos Públicos de la CABA sin horas, con la esperanza de que el próximo sábado sean menos los que se presenten para poder competir en mejores condiciones por las horas que desean, o las que en su defecto, logren tomar. Como novel, 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”:

Decido irme antes de que el Acto termine esta vez. Pienso, “a esta Junta no vuelvo más” ni a hacer campo ni a tomar horas. Me voy de mal humor y con dolor de cabeza. Ahora el sabor amargo es cada sábado, dedicarle tantas horas y no poder tomar ni 2 hs de clases. Pienso “yo no vivo de esto ahora, ¿pero si solo fuera profe y tuviera que vivir de esto? ¿No te va mermando el espíritu, la vocación, la pasión, todas estas cosas, la burocracia y el maltrato? Creo que sí!” (Nota de campo, Acto Público, 7.3.2015).

## **2. La socialización y el sentido del juego: el ‘habitus docente’ y las estrategias de inserción de los nuevos**

Abordaremos ahora algunos elementos de la socialización profesional de los “nuevos” docentes en espacios de formación donde circulan junto a los más experimentados, desde el concepto de habitus de Bourdieu:

“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” (el subrayado es original) (Bourdieu, 2007: 86).

Este concepto, central en la teoría de Bourdieu, 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 la teoría del autor, el “sentido práctico”, es decir el “sentido del juego socialmente construido” (Bourdieu y Wacquant, 1995: 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: 107). El sentido práctico garantiza que las prácticas sean “sensatas”, realizadas desde un “sentido común”.

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: 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 adquiriera por ensayo-error de forma mecánica (Bourdieu, 2007).

El habitus “racional” o razonable (de “sentido común”), se desarrolla bajo ciertas condiciones de posibilidad, es decir, las “opciones” que orienta 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” (el subrayado es original) (Bourdieu, 2007: 130). 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”. 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 excluyen dichas aspiraciones o las transforman en “impensables” o “locuras”, como hipótesis prácticas fundadas en la experiencia (Bourdieu, 2007).

¿Por qué estos conceptos de Bourdieu nos sirven para pensar la construcción de la subjetividad de los docentes?, porque 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: 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: 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.

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 son extraños aún, por lo que los espacios de socialización son fundamentales, tanto en la construcción de su subjetividad como en la adquisición del ‘habitus docentes’:

“Durante el intervalo del curso, en la cola 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 [se refiere a 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. Ambas hacen un gesto con el rostro [como de sorpresa] por lo que les dice la docente.” (Nota de campo, curso de capacitación docente, 19.2.2015).

En el contexto de su investigación, Cabrera plantea precisamente que “el habitus en tanto esquema de percepción, pensamiento y acción debe ser transmitido a los sujetos que participan en los grupos [...] para ello hay un proceso de socialización que apunta a la aprehensión de este habitus carismático lo que provoca una transformación de la subjetividad” (Cabrera, 2014: 198). En coincidencia con la autora, consideramos que los espacios de socialización que analizamos transforman la subjetividad de “los que ingresan” a la docencia en tanto “aspirantes”.

Veamos ahora ante una situación concreta en una Acto público, cómo reaccionan los docentes con mayor experiencia:

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 [se vive un clima de tensión]. La segunda docente que había tomado horas no puedo tomar esta vez, y se acerca a quejarse, y le dice la vocal “hace el reclamo en la Junta”, la docente se sienta [como enojada]. Otro docente al lado mío, dice “que quilombo!” [exclama], otra docente cerca de mi asiento dice “está de muy mal humor hoy”. (Nota de campo, Acto Público, 7.3.2015).

Claramente los docentes que reclaman ante el error de la vocal de la Junta, son docentes 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, por ejemplo uno que va por primera vez al Acto, puede no darse cuenta de la irregularidad que cometió la vocal al no nombrar bien la materia por la que estaba llamando a tomar horas y anotar a alguien que viene después del cerrarse la inscripción. 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 novel. 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, es decir que un novel no las puede leer con antelación a presentarse al Acto Público, 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, es que podemos hablar de estas instancias están ritualizadas, como retomaremos en el apartado siguiente.

La relación entre el sentido del juego y el juego mismo, 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 significativo, dotado de sentido y de valía, donde vale la pena desplegar las propias energías” (Bourdieu y Wacquant, 1995: 88-89). Para que el juego pueda darse, los agentes tienen que implicarse en él, adherir a él. Al mismo tiempo, “[e]l sentido del juego, es el sentido del por-venir del juego, el sentido del sentido de la historia del juego que le da su sentido al juego” (Bourdieu, 2007: 132). Esta adherencia al juego está dada por la “fé 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. Consideramos que este análisis puede ayudarnos a comprender el caso de “los que ingresan” a la docencia.

A diferencia de las interpretaciones que han tenido estos conceptos, Bourdieu advierte que no hay que caer en la imagen circular de reproducción que pueden generar, ya que si bien “[e]l 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: 90), aceptando las posibilidades de los agentes. Nos interesa para pensar a los docentes, que el habitus tiene una inercia o una “tendencia espontánea [...] a perpetuar unas estructuras que corresponden a sus condiciones de producción” (Bourdieu, 1997: 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.

En este sentido, 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: 88), por el contrario, es para el autor producto de la historia. En la misma línea, el habitus no es destino, sino que es producto de la historia, siendo “perdurable más no inmutable” (Bourdieu y Wacquant, 1995: 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: 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). ¿Podría pensarse en los “nuevos” como parte de estos “agentes en



falso”? A la vez, estos nuevos docentes están implicados en el proceso de socialización, “moldeados” por las condiciones materiales y culturales de existencia.

En este sentido, consideramos que los espacios de formación continua son también espacios de socialización para todos los docentes. En especial, los “nuevos” tienen la posibilidad de intercambiar con los colegas de mayor experiencia, tanto las prácticas áulicas y el conocimiento que portan estos últimos, como información valiosa para su futura inserción laboral (en relación a condiciones laborales, normativa, regulaciones, funcionamiento de las instituciones, etc.).

Desde mi doble pertenencia, como profesora de escuela secundaria y joven investigadora, he observado desde mis primeras inserciones laborales, cómo los pequeños intersticios que se generan durante los cursos de formación, fundamentalmente el “recreo” o receso que suele haber en los cursos presenciales, se constituyen en espacios de información valiosa para los “nuevos”. Observemos por ejemplo, qué sucede en el “recreo” de un curso de capacitación en la CABA:

“(19:30 hs., intervalo). Circula el mate, los más jóvenes hablan de una escuela que llaman “terermundista” en la que trabaja una de las docentes jóvenes [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” [se refiere a que 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].” (Nota de campo, curso de capacitación docente, 18.2.2015).

Aquí observamos cómo una docente con más experiencia se constituye en agente socializador, que portan información invaluable para los principiantes. En este sentido, entendemos que el trabajo etnográfico de Wacquant (2006), nos permite 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 de que para estos 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” (Waquant, 2006: 107).

¿Podríamos pensar entonces en la existencia de un “habitus docente” de la manera que Waquant piensa el “habitus pugilístico”? Aquí es interesante preguntarnos cómo son los espacios por los que transitan los “nuevos”. Del análisis precedente, se concluye que todos estos espacios son muy burocratizados y ritualizados, donde los docentes aceptan las condiciones dadas y naturalizan en muchos casos lo que allí sucede, como en los Actos Públicos. Imaginamos que los cursos de formación podrían entenderse como espacios de “sociabilidad protegida” para los “nuevos”. Si bien esta 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 “nuevos” replican estrategias que los más experimentados le facilitan a través de la información que les pueden brindar sobre las “reglas del juego”. En cambio, 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 llevo 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.” (Nota de campo, Acto Público, 7.3.2015).

“La vocal de la Junta nombra las horas que se tomaron. Una docente pide que repitan el cargo 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.” (Nota de campo, Acto Público, 28/2/2015).

En este contexto, cuanta más y mejor información poseen los “nuevos” 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, aunque en algunas juntas existen elementos pensados para éstos, en general a cargo de los sindicatos, quienes se encargan de orientar a “los que ingresan” en 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 de UTA le explica. Me quedo unos minutos a lado de la mesa observando. La representante hace lo mismo con cada uno de los que llegan y pregunta.” (Nota de campo, Acto Público, 21.2.2015).

“Termina el acto, guardo mis cosas y salgo del salón. 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”, y le dice [le aconseja] “hacelo, porque cuando uno empieza ayuda”. Luego le explica cómo se suma el puntaje del listado anterior. La chica le dice que sí, que lo va a hacer, y se retira.” (Nota de campo, Acto Público, 21.2.2015).

En este sentido, es interesante analizar las estrategias de los “nuevos” cuando empiezan a entender el funcionamiento del sistema para tomar horas de clase. Así, las estrategias sugeridas por el habitus como sentido del juego apuntan, hacia ‘potencialidades objetivas’ inmediatamente dadas en el presente inmediato. 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: 89)”.

Para el caso de los nuevos docentes, las estrategias que pueden desplegar son múltiples. En primer lugar, observamos un conjunto de estrategias ligadas puntualmente a la formación. En algunos casos, si poseen “buena” información, saben que deben acumular puntaje antes de recibirse tener mejores condiciones al graduarse. En otros, una vez que se gradúan, poseen una multiplicidad de ofertas para continuar su formación e introducirse en la “carrera por el puntaje”. Por ejemplo, en el caso que observamos en líneas precedentes donde una de las jóvenes docentes le dice a una de sus compañeras que con el título de base que tiene puede hacer directamente una maestría, en desmedro de una licenciatura, muestra las estrategias posibles que los principiantes pueden desplegar en relación a las ofertas de formación continua, y su utilidad al competir por un cargo u horas de clase en un Acto Público.

Precisamente, otra de las estrategias consiste en elegir “bien” los espacios de formación continua en relación al puntaje que brindan. Aquí la oferta es variada y muestra diferente tipo de dispositivos de formación (cursos, talleres, seminarios, postítulos, diplomaturas, tecnicaturas, jornadas) y de modalidad (presencial, semi-presencial, a distancia), dependiendo de las instituciones, así como forma de evaluación, entre otras variables. En líneas precedentes vimos uno de estos ejemplos: “Le pregunto [a un compañero de la facultad] si está haciendo cursos; me dice: “sí, cursos, tecnicaturas, postítulos...” (Nota de campo, Acto Público, 7.3.2015).

Aquí, es importante destacar, que como explicita Bourdieu desde su concepto de estrategia, no todas las combinaciones son posibles para todos los docentes, ya que hay “circuitos” diferenciados de formación. Actualmente por ejemplo quienes optan formarse 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<sup>8</sup>. Entendemos que estas limitaciones se relacionan con el contexto actual de fragmentación educativa (Tiramonti, 2008), y su corrimiento hacia el sistema formador (Birgin, 2013).

En segundo lugar, otras estrategias se relacionan con las decisiones que pueden tomar en virtud de las opciones para su inserción laboral. Aquí observamos cómo cuando el “nuevo” se interioriza de las “reglas del juego”, en muchos casos entiende que sus posibilidades son acotadas. Por ejemplo, cuando decide organizar sus franjas horarios en base a las posibilidades reales que saben que tienen con el orden de mérito y la antigüedad que poseen en los Actos Públicos:

“Me encuentro con un amigo de la facultad (es uno de los “nuevo docentes”) le pregunto: “¿Por qué venis?” 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.” (Nota de campo, Acto Público, 7.3.2015).

---

<sup>8</sup> Esta situación comienza a revertirse a partir de la incorporación de la nueva línea de investigación para los Institutos de Formación Docente (IFD) que coordina y promueve el Instituto Nacional de Formación Docente (INFD) creado en el 2006, luego de la Ley de Educación Nacional. Esta institución financia todos los años muchos 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.

Aquí vemos como este nuevo docente decide rechazar horas por la tarde para no dejar el cargo como preceptor que tiene por la tarde. Ese cargo es más estable, implica una franja completa. Desde las condiciones laborales y salariales, necesita un paquete de horas importantes para alcanzar el salario que recibe como preceptor. Además, su puntaje por orden de mérito para ese cargo, al tener ya el título docente, le permite competir mejor con otros jóvenes que aún no se recibieron y aspiran al mismo cargo.

Cuando el “nuevo” va conociendo las reglas del juego, descubre que hay “atajos” para conseguir horas y cubrir la mayor cantidad de actos públicos posibles:

“Luego de acreditarse, vuelve mi compañero de facultad, y le pregunto el puntaje (me dice que depende la junta, aproximadamente 10, 50 o 9, 50). Le cuento que en Junta II hay cargos, me dice ahí “me cagaron” porque no aparece en el listado y no hizo el reclamo. En la Junta I me cuenta que hizo el reclamo y ahora figura. Le pregunto si va siempre él, me dice que a veces va la mamá cuando no puede ir (con autorización). Entonces intercambiamos autorizaciones para los actos que vamos ambos. Quedamos en hablarnos y escribimos para los actos que vayamos cada uno y tomar horas en nombre del otro” (Nota campo, Acto Público, 7.3.2015).

Tomar horas en nombre de otro docente es una modalidad que surgió de las últimas modificaciones del Estatuto Docente. Esto aumenta las posibilidades de conseguir horas, más aún para los nuevos docentes, cuyas opciones son menores, ya que deben esperar a que los docentes con mayor puntaje tomen horas primero para luego elegir de entre las horas que quedaron sin cubrir. Como la mayoría de los Actos de escuela media se desarrollan en simultánea (mismo día y horario), esta estrategia puede aumentar mucho las posibilidades de tomar horas o un cargo y puede ahorrar tiempo a los docentes en general.

### **3. Ritos y pasajes: del “aspirante” o “nuevo”, al “docente en ejercicio”**

Analizaremos en este apartado, cómo las prácticas o actividades de los Actos Públicos (que funcionan como espacios de socialización para los nuevos docentes), pueden definirse en tanto prácticas rituales. Es decir, nos preguntamos si es posible analizar su funcionamiento a modo de rito de iniciación o forma de “experiencia iniciática”. Para indagar estos aspectos, comencemos por definir lo que Van Gennep considera los “ritos de paso o transición”:

“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]: 101).

Consideramos que el origen de este concepto está alejado de nuestro objeto de estudio, sin embargo, entendemos que puede ayudar a pensar la situación de los nuevos docentes frente a la regulación del mercado laboral. Nos preguntamos aquí si podríamos considerar a éstos como “gentes de umbrales”, ya que aún no encuentra una posición asignada, se ubican en el límite y por tanto aún no acceden a la estabilidad de quienes logran consumir el paso.

Los “aspirantes” a la docencia, podrían ser considerados como “pasajeros” que se encuentra transitando el pasaje del estado conocido (el de ser estudiante de la carrera, sin obtener aún el título habilitante) y un mundo por conocer, altamente ritualizado y burocratizado (el ejercicio de la docencia propiamente dicho). La instancia del Acto Público, ¿podría ser considerado un “rito de paso” para los “nuevos”? ¿O quizás deberíamos pensar que la instancia de ingresar al colegio por primera vez, al tomar las primeras horas de clase, es en realidad el momento en el que el “nuevo” traspasa el “umbral” y se incorpora a un espacio estructurado y definido donde se espera que cumpla con ciertos usos y costumbres, como es la escuela?

Mientras el ritual es transformador, Turner (1964) considera que la “ceremonia” es confirmatoria. En este sentido, podríamos pensar que para el “nuevo”, 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 novel), como es la sala de profesores en la escuela media.

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: 203). En relación al apartado anterior, podríamos preguntarnos si la asistencia cotidiana y prolongada a los Actos Públicos por los nuevos

docentes como experiencias iniciáticas y en tanto prácticas ritualizadas, transforman la subjetividad de éstos como “futuros docentes”. Podemos pensar en una subjetividad propia ésto que se transforma al ingresar a la escuela y socializarse en nuevos espacios, como la sala de profesores y los demás ámbitos institucionales de la escuela, (por ejemplo, jornadas de mejora institucional, reuniones de departamentos, etc.)

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 lo que se consagrarán de aquellos que no 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 explícitas 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: 12).

Este rito 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”. 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”.

En el Acto Público, se dejan traslucir las diferencias entre quienes entienden el juego y quienes recién ingresan y miran absortos a veces ante situaciones que resultan extrañas y hasta 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.” (Nota campo, Acto Público, 7.3.2015).

“Antes de comenzar con la acreditación del Acto, el representante 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 representante 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.” (Nota de campo, Acto público, 21.2.2015).

En el primer caso, vemos cómo alguien ajena a la docencia, reconoce que entender las “reglas del juego” lleva tiempo, es un proceso de aprendizaje, y en su caso, considera que el sistema es al menos complejo. Como vimos anteriormente, en el ejemplo de la mesa de informes del sindicato, la llegada de un “nuevo” que se acercan por primera vez a tomar horas, es una situación típica en un Acto Público. El docente más experimentado, como parte de ese “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<sup>9</sup>. “La institución es un acto de magia social que puede crear la diferencia *ex nihilo* o bien [...] explotar de alguna forma las diferencias existentes” (el subrayado es original) (Bourdieu, 1985: 110). De este modo, el rito de institución garantiza la existencia de la creencia colectiva sobre lo que cada uno es, sacerdote o profesor.

Al igual que analizamos para el habitus, “[l]a creencia de todos, previa al ritual, es la condición de su eficacia. Sólo se predica ante convertidos” (Bourdieu, 1985: 117). Al instituir una identidad, el ritual impone un nombre. En este sentido, “el acto de institución es un acto de comunicación” (Bourdieu, 1985: 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.

Nos preguntamos cómo pueden aportar el concepto de “rito de institución” para pensar el lugar de los nuevos docentes en la escuela y en la formación docente. Es posible pensar que frente al “grupo instituido” de profesores, el “grupo oculto” está conformado por los denominados “aspirantes” en el ámbito educativo, que ansían pertenecer a la institución escolar, ingresar a la denominada “carrera docente” (entendida en este caso como el ingreso al mundo laboral). Para acceder, el aspirante debe primero lograr ingresar a la institución, y una vez dentro, desplegar las estrategias para permanecer. Para ello, necesita conocer las reglas del juego y del mercado laboral docente. Necesitará juntar el puntaje suficiente para poder competir con sus colegas en igualdad de condiciones. A partir de que el docente se inscribe por primera vez en las Juntas de Clasificación

---

<sup>9</sup> En todos los Actos a los que asistido, como investigadora y como docente anteriormente, he observado que siempre algún grupo de horas o cargo se retira, por error de publicación o porque la escuela lo retira previamente.



Docente y luego concurre a su primer acto público, como “acto de institución” en tanto “acto de comunicación”, asume su identidad de “aspirante”. Ésta se transformará hacia la de “nuevo” recién cuando logre ingresar al aula como docente. En los casos de aquellos docentes que ya se encuentran trabajando en escuelas de gestión privada, y aspiran a ingresar a las de gestión pública (por lo que concurren a los Actos), 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.

Si nos detenemos más en la línea divisoria que en el ritual de paso, entendemos que para el caso de las escuelas de gestión estatal, la posibilidad de pertenecer o no se complejiza dada las condiciones que actualmente regulan la inserción laboral en ese ámbito. Lograr la titularización puede llevar años y se necesita un amplio conocimiento de la normativa para competir en igualdad de condiciones con los demás colegas.

Nos preguntamos entonces, ¿constituye la instancia del Acto Público un “rito de institución” y un “rito de paso” para los aspirantes a la docencia y los nuevos docentes? ¿O esta instancia configura más la línea demarcatoria de los que pueden pertenecer y los que nunca lo harán? Todas preguntas abiertas aún en nuestra investigación.

#### **4. Algunas conclusiones**

En primer lugar, consideramos que el recorrido realizado a lo largo de la ponencia, permitió analizar algunos elementos de la socialización profesional de los “nuevos docentes”. El acto de definirse como “aspirantes a la docencia”, también es constitutivo de su subjetividad, fundamentalmente frente a sus colegas y compañeros más experimentados. Concluimos que los espacios de formación continua son instancias de gran importancia en la constitución de la subjetividad para los “futuros docentes”, en el camino hacia sus primeras inserciones laborales. Al mismo tiempo, entendemos que estos espacios, a diferencia de los Actos Públicos, son lugares de “sociabilidad protegida”, donde el principiante puede sentir una contención y apoyo de sus colegas, ante las dificultades que encuentra para tomar sus primeras horas de clase.

En segundo lugar, analizar los componentes de ritualización y burocratización de algunos de las instancias por las que atraviesan los “aspirantes”, implicó repensar cómo funcionan estas instancias, qué elementos los docentes (me incluyo) tendemos a naturalizar, y observar cómo estos espacios están poco pensados para informar y contener a los “nuevos” en ese pasajes hacia la inserción en su



primer escuela. Allí, creemos que muchas veces, dada las situaciones de confusión que pudimos observar en apartados anteriores, los Actos Públicos se constituyen en instancias que dificultan el pasaje del “aspirante” hacia el “docente en ejercicio”. Es entonces cuando entran en escena los espacios de socialización profesional analizados, los cursos de capacitación, donde el “nuevo” puede recoger información valiosa para su inserción laboral, así como consejos de los docentes más experimentados.

En este sentido, concluimos que ambos espacios, cursos de capacitación y Actos Públicos, son lugares donde el principiante transforma su subjetividad en tanto “aspirante” y “nuevo docente”. Aprende allí usos y costumbres, reglas del juego, atajos y estrategias para su posterior inserción, todos ellos elementos de lo que hemos denominado aquí *habitus docente*.

## Bibliografía

- Alliau, 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 N° 1.
- Alliaud, A. (2006) “La experiencia escolar de maestros ‘inexpertos’. Biografías, trayectorias y práctica profesional”. En: *Revista Iberoamericana de Educación. Buenos Aires. OEI*.
- Birgin, A. (1999) *El trabajo de enseñar. Entre la vocación y el mercado: las nuevas reglas del juego*. Buenos Aires. Troquel.
- Birgin, A. (2000) “La docencia como trabajo: la construcción de nuevas pautas de inclusión y exclusión”. En: *La Ciudadanía Negada. Políticas de Exclusión en la Educación y el Trabajo*. Buenos Aires: CLACSO. Recuperado de <http://biblioteca.clacso.edu.ar/subida/clacso/gt/uploads/20101010023734/11birgin.pdf> [consultado mayo 2015].
- 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*, Num. 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*, N° 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 mayo 2015].
- Bourdieu, P. (1985) *¿Qué significa hablar?* Madrid. Akal.
- Bourdieu, P. (1980 [2007]) *El sentido práctico*. Buenos Aires. Siglo XXI.





- Bourdieu, P. (1997 [1999]) *Meditaciones pascalianas*. Barcelona. Anagrama.
- Cabrera, P. (2014) “Propuesta teórico-metodológica para el estudio de la subjetividad desde una perspectiva antropológica”. En: *Revista Virajes*, Vol. 16, No. 1, enero-junio 2104, pp. 185-208. Manizales: Universidad de Caldas. Recuperado de [http://virajes.ucaldas.edu.co/downloads/Virajes16%281%29\\_10.pdf](http://virajes.ucaldas.edu.co/downloads/Virajes16%281%29_10.pdf) [consultado mayo 2015].
- 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* N° 247. Julio 2011. Buenos Aires.
- Davini, M. C. (1996) *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Buenos Aires. Paidós.
- Diker, G. y Terigi, F. (1997) *La formación de maestros y profesores: hoja de ruta*. Buenos Aires. Paidós.
- DINIECE (2008) Boletín N°6, Año 3, Noviembre-Diciembre 2008. Temas de Educación: "Perfiles, formación y condiciones laborales de los profesores, directores y supervisores de la escuela secundaria". Buenos Aires: Ministerio de Educación Presidencia de la Nación. Recuperado de <http://diniece.me.gov.ar/images/stories/diniece/publicaciones/boletin/bole6.pdf> [consultado mayo 2015].
- DINIECE (2007) Boletín N°4, Año 2, Diciembre 2007. Temas de Educación: "El perfil de los docentes en la Argentina. Análisis realizado en base a los datos del Censo Nacional Docente 2004". Buenos Aires: Ministerio de Educación Presidencia de la Nación. Recuperado de <http://diniece.me.gov.ar/images/stories/diniece/publicaciones/boletin/bole4.pdf> [consultado mayo 2015].
- 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].
- GCBA (2015) Estatuto Docente (Ordenanza N° 40.593 y sus modificaciones). Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Recuperado de <http://www.buenosaires.gob.ar/areas/educacion/infoadmin/estatuto.pdf> [consultado mayo 2015].
- Geertz, C. (1991 [1973]) *La interpretación de las culturas* (Parte V: Punto 15). Gedisa. México.
- Tiramonti, G. (2008) “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. Manatíal/FLACSO.
- Turner, V. (1980 [1967]) *La Selva de los Símbolos. Aspectos del Ritual Ndembu*. Siglo XXI. España.
- Turner, V. (1988 [1969]) *El Proceso Ritual. Estructura y Antiestructura* (Capítulo III). Taurus. Madrid.
- Wacquant, L. (2006) *Entre las cuerdas. Cuadernos de un aprendiz de boxeador*. Buenos Aires. Siglo XXI.