

# Los profesores principiantes y su inserción laboral en las escuelas secundarias de la Ciudad de Buenos Aires<sup>1</sup>

Andrea Iglesias<sup>\*a</sup> y Myriam Southwell<sup>b</sup>

CONICET- IICE/UBA, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires<sup>a</sup>. CONICET – IDIHCS/UNLP, Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales, Universidad Nacional de la Plata, La Plata<sup>b</sup>. Argentina.

Recibido: 17 octubre 2019

Aceptado: 16 marzo 2020

**RESUMEN.** La temática de los profesores principiantes está presente tanto en la literatura como en la normativa de Argentina y la región. Este artículo retoma los resultados de una tesis doctoral que abordó la relación entre las trayectorias de formación docente (inicial y continua) y las estrategias de inserción laboral de profesores que se encuentran realizando sus primeras experiencias profesionales en escuelas secundarias (de gestión estatal y privadas) de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires –CABA–. Nos proponemos aquí revisar la categoría de los principiantes ante los debates internacionales y locales desde un abordaje cualitativo a la luz de los datos de nuestra investigación en la jurisdicción de la CABA. Dado que una de las características centrales de estos profesores es la necesidad del acompañamiento en sus primeras inserciones, revisitamos los lineamientos de las políticas locales y regionales recientes observando cómo se concretan jurisdiccionalmente. Del relevamiento realizado se concluye que los profesores principiantes de las escuelas secundarias experimentan angustia y soledad al ingresar a sus primeras aulas. Se observa también una distancia entre la normativa nacional y su falta de regulación dada la ausencia de dispositivos concretos de acompañamiento tanto en las instituciones educativas como formadoras de la CABA.

**PALABRAS CLAVE.** Docencia; escuela secundaria; política educativa; formación de docentes; condiciones de trabajo del docente.

## The beginning teachers and their labor insertion in secondary school of Buenos Aires city

**ABSTRACT.** The topic of beginner teachers is present in both the literature and the regulations of Argentina and the region. This article takes up the results of a doctoral thesis that addressed the relationship between teacher training trajectories (initial and continuing) and the strategies for entering the labor market of teachers who are carrying out their first professional experiences in secondary schools (state-run and private) in the city of Buenos Aires –CABA–. We propose

\*Correspondencia: Andrea Iglesias. Dirección postal: Puan 480 4° Piso, Of. 440 (1406), Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. Correos Electrónicos: andreaiglesias.tics@gmail.com<sup>a</sup>, islaesmeralda@gmail.com<sup>b</sup>.

1. Tesis titulada “Trayectorias de formación y estrategias de inserción laboral. Los profesores principiantes de las escuelas secundarias de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires” (FSOC, UBA), Directora Myriam Southwell. Financiada por el Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) (Directora, Alejandra Birgin; Co-Directora, Myriam Southwell) y enmarcada en un Proyecto Ubacyt (Código: 20020130100051BA), Dirigido por Alejandra Birgin (FFyL/IICE/UBA).

here to review the category of beginners before international and local debates from a qualitative approach in the light of the data of our research in the jurisdiction of CABA. Given that one of the central characteristics of these teachers is the need for accompaniment in their first insertions, we revisit the guidelines of recent local and regional policies, observing how they are concretized jurisdictionally. From the survey carried out, we conclude that beginning teachers in secondary schools experience anxiety and loneliness when they enter their first classrooms. There is also a gap between the national regulations and their lack of regulation, given the absence of specific support mechanisms in both educational and training institutions of CABA.

**KEYWORDS.** Teaching profession; secondary schools; educational policy; teacher training; teacher working conditions.

## 1. INTRODUCCIÓN

La problemática de los profesores<sup>2</sup> principiantes<sup>3</sup> ha estado presente en las políticas públicas de América Latina y Argentina en las últimas décadas, y ha sido indagada por numerosos estudios. En este artículo buscamos definir los alcances de la categoría de principiantes. Para ello, observaremos las principales características de estos profesores y las condiciones en las que se insertan laboralmente y las políticas educativas que se despliegan para su acompañamiento, específicamente en las escuelas secundarias de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires –CABA–.

Con este objetivo, en primer lugar, introduciremos algunas reflexiones sobre la preocupación por los principiantes y la necesidad de su acompañamiento en la región, en el contexto de la obligatoriedad de la educación media, la expansión de la educación superior, el ingreso de sectores anteriormente excluidos de este nivel y la reconfiguración del sub sistema formador argentino (Birgin y Charovsky, 2013). En segundo término, relevaremos bibliografía en el campo específico bajo estudio, donde se observa la importancia de este acompañamiento. Finalmente, abordaremos las características de estos profesores y cómo se traducen estas políticas educativas en la CABA desde el trabajo de campo de nuestra investigación, centrándonos precisamente en las vacancias de los dispositivos de acompañamiento en su inserción laboral.

De este modo, se retoman aquí los resultados de una tesis doctoral que abordó la relación entre las trayectorias de formación docente (inicial y continua) y las estrategias de inserción laboral de los profesores principiantes (también denominados por otras investigaciones como noveles o novatos) que se encuentran realizando sus primeras experiencias laborales (hasta 5 años de antigüedad) en distintas escuelas secundarias (de gestión estatal y privadas) de la CABA. Desde el paradigma interpretativo, un enfoque cualitativo y un abordaje histórico-cultural se analizaron las trayectorias de formación y las estrategias de inserción laboral de profesores formados tanto en los Institutos Superiores de Formación Docente –ISFD– como en los profesorado universitarios<sup>4</sup>. Analizaremos en el siguiente apartado la presencia de la problemática de estos profesores en Argentina y la región.

---

2. Utilizaremos aquí el masculino gramatical para referirnos al colectivo mixto, incluyendo a los/as profesores/as principiantes.

3. La mayoría de los estudios trabajan con la categoría de noveles o novatos (Alliaud, 2004). En nuestra investigación optamos por profesores principiantes (Menghini, 2015). A los fines del artículo utilizaremos estos términos como sinónimos.

4. El campo de la tesis consistió en 24 entrevistas en profundidad a profesores principiantes de Historia, Geografía y Letras (8 por cada carrera), observaciones participativas en 8 cursos de formación docentes continua (en instituciones estatales y sindicales), y en los Actos Públicos de 2 Juntas de Clasificación Docente de la CABA, y conversaciones informales con informantes claves del ámbito de la docencia y la formación. Todos estos datos fueron triangulados y luego analizados con el Software Atlas.ti.

## **2. LOS PRINCIPIANTES EN LA AGENDA PÚBLICA Y LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS DE LA REGIÓN**

Distintos países de América Latina vienen discutiendo en las dos últimas décadas las reformas de sus sistemas educativos (Feldfeber, 2007). Dentro de este debate, la formación docente, los aspirantes a la profesión y el ejercicio de quienes recién comienzan a trabajar son temas centrales (Birgin, 2014). En este contexto, la problemática de los profesores principiantes ha ingresado con mayor presencia en la agenda gubernamental del siglo XXI.

A nivel internacional y 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 las particularidades que podría tomar en la región. Ejemplo de ello son las *Metas Educativas 2021* (OEI, 2010), que surgen en el año 2008, tras el acuerdo de 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).

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 donde también existe una preocupación 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, en parte por la descentralización de su sistema educativo, tras la sanción en 1993 de la Ley Federal de Educación (N° 24.195). En el año 2006, la Ley de Educación Nacional (N° 26.206), sanciona la obligatoriedad de la educación media, y en el año 2007 se crea el Instituto Nacional de Formación Docente (INFD), como un organismo de alcance nacional encargado de impulsar y coordinar las políticas de formación docente inicial y continua en todo el país. En ese marco, el programa de acompañamiento a los noveles del INFD constituyó un paso importante, aunque no llegó a implementarse en la jurisdicción de la CABA hasta el momento del relevamiento de la tesis (INFD, 2015, p. 70).

Con la creación del INFD, se delinearon estrategias de acción primero en el Plan Nacional De Formación Docente 2007-2010 (Resolución CFE N° 30/07), y luego en el Plan Nacional de Formación Docente 2012-2015 (Res. CFE N°167/12) que consolidó esta línea de trabajo (con un “Proyecto Piloto de Acompañamiento” en algunas provincias primero, que luego se extendieron a otras). Brevemente esta política implicaba que los noveles serían acompañados por sus formadores de los ISFD en los primeros años de su inserción en las escuelas. Las líneas de acción de estas políticas giraron en torno a la formación de formadores, la producción de materiales de apoyo y la asistencia técnica a los equipos provinciales, para lo cual se realizaron múltiples espacios de

formación y encuentro por todo el país (como ateneos didácticos, talleres, seminarios nacionales, la co-observación entre noveles y experiencias de escritura sobre los dispositivos) que se complementaron con materiales de lectura y espacios virtuales. Los dispositivos y las actividades desarrolladas se inspiraban en el aprendizaje entre pares y el trabajo colaborativo entre los acompañantes y los noveles (Alen y Allegroni, 2009).

Tomando las categorías de Elder y Cobb (1993), podríamos decir que en la Argentina se abrió un período de “ventana política” a partir de la implementación de ambos planes de Formación Docente junto al Programa Nacional de Formación Permanente (de carácter universal, gratuito y en servicio) denominado *Nuestra Escuela* (Res. CFE 201/13), con el acompañamiento a los docentes que se inician y a los estudiantes de profesorado (Birgin, 2014). Estas políticas fueron debatidas y promulgadas en un clima de cuestionamiento de las políticas neoliberales de los ‘90 y la fragmentación del sistema educativo, en la búsqueda por superar la concepción remedial de la formación docente continua –FDC– ante las falencias de la inicial –FDI– (Alliaud, 2014a).

Sin embargo, las investigaciones que analizan las políticas públicas recientes (véanse, por ejemplo, Alen, 2009; Alliaud, 2014b) concluyen que éstas no implicaron avances significativos en el abordaje del problema de los principiantes para la agenda pública. Por un lado, se observan deficiencias en el alcance de su implementación a nivel nacional y, por el otro, la falta de una traducción de la normativa mencionada en dispositivos concretos de acompañamiento, tanto en las instituciones formadoras como en las escuelas. Al sistematizar las políticas del INFD sobre las experiencias de maestros y profesores noveles las investigaciones resaltan una apuesta por la superación de la formación continua concebida como individual y compensatoria de la FDI. Pero a pesar de los esfuerzos de estas políticas nacionales con líneas específicas de acción referidas a los principiantes, las investigaciones concluyen 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), así como dispositivos que ayuden a su inserción (Serra, 2015).

Esta situación se modifica ante una nueva gestión de la cartera educativa con el Plan Estratégico Nacional 2016-2021 (Res. CFE N°– 285/16) y el Plan Nacional de Formación docente 2016-2021 (Res. CFE N°– 286/16), ya que la perspectiva con la que se busca acompañar a los principiantes posee otra impronta, en tanto las políticas educativas son hijas y herederas de su época, asistimos así a un retorno de las políticas neoliberales que el INFD había intentado revertir con la recuperación del rol del Estado y la marcha atrás de las recetas de los Organismos Internacionales (Southwell, 2007). Desde los aportes de Birkland (2015) podríamos decir que en las políticas recientes (2016-2019) cambió la definición del problema público, aunque la problemática de los principiantes se mantiene presente en la agenda. Desde comienzo del siglo XXI, el tópico se sostiene como preocupación, pero consideramos que la construcción de éste en términos de lo planteado por Elder y Cobb (1993) es distinta, ya que esta “agenda gubernamental” fue inspirada en una concepción de la formación docente neoliberal. Sin embargo, y dado lo incipiente de estas políticas, será tarea de futuras investigaciones analizar su implementación e impronta.

### **3. DEBATES SOBRE LAS CARACTERÍSTICAS DE LOS PRINCIPIANTES. REVISITANDO LA LITERATURA INTERNACIONAL Y LOCAL**

Desde la literatura internacional, existe un amplio abanico de investigaciones que en el siglo XXI abordan la problemática de los principiantes desde distintas denominaciones. 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. Esta realidad genera incertidumbre y angustia, junto a los dilemas sobre la profesión (Freitas y Nunes, 2014), 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, estas investigaciones muestran la importancia del rol de los colegas y los docentes más experimentados (*professeurs chevronnés*) en estos primeros pasos de los principiantes (Cornbleth, 2008; Hoff, 2010; Smagorinsky et al., 2004; Small, 2009). Del mismo modo, expresan la dificultad de la inserción con 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, 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, 2014), así como la falta de recibimiento por parte de la institución escolar. Dado este diagnóstico de situación, la bibliografía muestra los distintos intentos por implementar políticas 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, específicamente en el campo de la formación docente, y particularmente en la inspiración para las políticas de acompañamiento (Alen y Allegroni, 2009). 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 y 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<sup>5</sup> 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 (Périer, 2014).

Estos profesores se incorporan 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 (Périer, 2014). 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 (Hoff, 2010; Périer, 2014). 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 y Véran, 2017), que manifiestan la dificultad de posicionarse en su rol y legitimarlo frente a sus primeras clases, observando la falencia en su formación docente inicial que no los capacita para enseñar a los “alumnos reales” (Rayou y Ria, 2009).

---

5. El sistema de formación docente francés prevé la preparación en la universidad y prácticas en las aulas intercaladas (*stangier*), acompañadas por un docente como “consejero pedagógico”. Finalizando las prácticas, los aspirantes realizan un examen y obtienen la “afectación” (con carácter nacional y que delimita los colegios asignados). En su FDC, asisten a un proceso de “masterización”, continuando su formación en la universidad para obtener mejores condiciones de trabajo (Étienne, Altet, Lessard, Paquay y Perrenoud, 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 y Rimbart, 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 (Baumard, 2009; Périer, 2014; Rayou y Van Zanten, 2004). Esto impactaría en el capital cultural acumulado y 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 observen en ella la oportunidad para el ascenso social (Deauvieu, 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 et al., 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 y 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 actuales. De allí que en estas investigaciones se plantea que los dispositivos o programas de acompañamiento (Hoff, 2010; Lacomte, 2010) se tornan esenciales en las escuelas ZEP para los principiantes, así como el apoyo de sus colegas (Rayou y 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 profesores principiantes. 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 y Van Zanten, 2004). Las investigaciones muestran que en su gran mayoría estos profesores con una sólida formación disciplinar terminan en los barrios populares (Périer, 2014) con los denominados “cursos basura” (*clases poubelles*) (Baumard, 2009). Debido al origen social de los profesores, en sus primeros años de inserción 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 del código cultural de sus alumnos y familias de los barrios vulnerables para poder desarrollar su trabajo, por lo que algunos autores plantean que esta nueva generación de profesores “reinventaron” su oficio a la luz del ingreso de estos nuevos públicos, mientras consideran que estos nuevos contextos son una experiencia formativa importante (Rayou y Van Zanten, 2004).

Por su parte, en la literatura nacional y de la región, la temática de los principiantes se encuentra muy presente, y fue abordada por numerosos estudios (véanse, por ejemplo, Alliaud, 2004, 2014a; Alliaud y Antelo, 2009; Serra, Krichesky y Merodo, 2009). Nuestra investigación pretendió analizar la relevancia que tiene la fragmentación del subsistema formador para la posterior inserción laboral, así como la variedad de trayectorias y perfiles que surgen con la reconfiguración del subsistema formador (Birgin y Charovsky, 2013), aspectos sobre los que pocos trabajos han indagado. Del mismo modo, las investigaciones mencionadas utilizan la categoría de noveles o novatos, aquí abonamos a la de *principiantes* (Menghini y Negrin, 2015), pretendiendo redefinir sus alcances.

Desde la literatura local, se entiende por docentes principiantes 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.

Investigaciones en el ámbito nacional abordan específicamente la problemática de estos docentes. En los últimos años en la región se extendieron particularmente los trabajos que analizan la temática desde una tradición de investigación biográfica y narrativa que busca recuperar las voces y experiencias de los docentes (Porta, 2017). Particularmente se destacan dentro de esta perspectiva los trabajos de Alliaud (2004) quien resalta la importancia de la trayectoria escolar del docente en su formación profesional inicial y en su desempeño laboral. Desde esta perspectiva, es necesario formarlos 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 el contexto de la ampliación de derechos que implicó la obligatoriedad de la educación media y la expansión de la educación superior en la Argentina y la región, con la consiguiente modificación y diversificación de perfiles en la matrícula, nos proponemos en este trabajo ampliar los alcances de la categoría de principiantes incorporando a los *nuevos sujetos*, particularmente referido a aquellos jóvenes docentes que provienen de sectores sociales anteriormente relegados y que constituyen la primera generación de sus familias en acceder a la educación superior (Birgin, 2018).

La categoría de profesores principiantes 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 (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 limiten los alcances de la formación y el desempeño de estos docentes.

En el ámbito nacional algunas investigaciones muestran matices dentro de la propia categoría de principiantes, discutiendo sus alcances y excepciones dentro del caso argentino, y para CABA en particular (Menghini y Negrin, 2015). Distintos estudios trabajan en torno a las estrategias de FDC 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. 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 y en construcción (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 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).

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 tardíamente a la docencia como una segunda opción pro-

fesional, invisibilizando el complejo panorama que encontramos en las escuelas. Consideramos que el componente generacional es importante, aunque no el único, en tanto que el desencuentro entre generaciones es un problema clásico en el campo educativo (Southwell, 2012).

Investigaciones en escuelas secundarias del Conurbano Bonaerense muestran que existe un conjunto particular dentro de los principiantes, los “forasteros” (Charovsky y D’Angelo, 2011), que se inserta en el mundo del trabajo tempranamente (Jacinto, 2010) antes de recibirse, en un mínimo en 4 escuelas diferentes (Aiello y Menghini, 2015), 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). En la CABA las investigaciones consultadas (Menghini, 2015; Rodríguez, 2015) también coinciden en que “ser ‘principiantes’ implica más que un estado o actitud, marcado por la falta de experiencia” (Menghini, 2015, p. 19). Si bien algunas investigaciones cuestionan que los forasteros sean denominados profesores porque no están recibidos (Negrin y Bonino, 2015), aquí los incluimos ya que se encuentran ejerciendo la profesión.

También aquí se señala la falta de dispositivos de apoyo para los docentes en sus primeras experiencias laborales (Terigi, 2010; Vezub, 2010). 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 (Alliaud, 2004; Díaz y Menghini, 2015; Serra et al., 2009; Serra, 2015), y demuestra que los principiantes son “invisibilizados” en las escuelas, como analizaremos en los apartados siguientes, ya que muchas veces ni los directivos saben que lo son (Menghini, 2015), a excepción de ciertas escuelas, en general de gestión privada, donde la preocupación por recibirlos está más presente (Díaz y Meghini, 2015), y donde se busca forjar otra “identidad profesional” de fidelidad con la institución (Aiello y Menghini, 2015), aunque también encuentran condiciones de trabajo y mayores presiones a las de las escuelas de gestión estatal (Charovsky y D’Angelo, 2011). Otros estudios destacan los obstáculos que atraviesan estos docentes al insertarse laboralmente (Serra et al., 2009), con las particularidades de la regulación y la burocracia del sistema de ingreso a la docencia, para las escuelas de gestión estatal (Rodríguez, 2015) y los mecanismos de ingreso más directos en las de gestión privadas. Estudios de campo muestran que, en las escuelas de ambos tipos de gestión, “la entrada al mundo laboral se produce, en general, en tramos cortos, en diferentes contextos y culturas institucionales, con distintas materias y años a cargo [...] lo cual le atribuye al período inicial una cierta dosis de precariedad” (Aiello y Menghini, 2015, p. 76).

Teniendo presentes los debates analizados en este apartado nos preguntamos, ¿qué ocurre con los principiantes y su acompañamiento en la CABA en la actualidad? Con miras al futuro, ¿puede aportar al desarrollo de las políticas educativas el estudio sobre sus características y las condiciones en las que ingresan a trabajar? Intentaremos abonar a estas respuestas en el siguiente apartado.

#### **4. SER PROFESOR PRINCIPIANTE EN LA ESCUELA SECUNDARIA. EL CASO DE LA CABA**

El trabajo de campo de esta investigación se desarrolló en la jurisdicción de la CABA donde en la última década se ha producido un corrimiento de la matrícula del nivel medio hacia la gestión privada lo que implicó también un aumento en la oferta de horas de clase para los profesores principiantes de escuela media, modificando las condiciones laborales (Tenti Fanfani, 2005) y el panorama de la inserción laboral. Esta particularidad implica que los profesores principiantes no

solo trabajen en escuelas de zonas marginales, como ocurre en otras jurisdicciones (Alen, 2009), sino que también lo hacen en zonas céntricas de la Ciudad y en escuelas de gestión privada, en algunos casos de élite, como quienes no se recibieron aún de la carrera docente. Sostenemos que es necesario tener presente estas particularidades a diferencia de lo que puede ocurrir en otras jurisdicciones donde esta afirmación sobre las escuelas de la periferia pueda tener mayor validez.

#### **4.1 Relatos y experiencias. Ingresar a trabajar en el aula**

Analizaremos ahora las características de las primeras experiencias de inserción recolectadas en el campo de la investigación (año 2013-2016). Los docentes entrevistados se formaron tanto en Universidades como en ISFD y poseen trayectorias formativas y laborales diversas. Distintas investigaciones señalan que en el pasaje de la formación 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). Según el relevamiento de la tesis, para el caso de la CABA, los entrevistados poseen apreciaciones coincidentes sobre el ingreso a la escuela: llegar al aula implica “el momento de mayor grado de fragilidad profesional” (Villanueva Gutiérrez, 2010, 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, y otras con la falta de conocimiento sobre funcionamiento de la escuela (reglas, mecanismos, usos y costumbres). Si bien el profesor llega a la escuela con el conocimiento que le brinda su propia biografía escolar (Davini, 1996), y aún siendo que la “forma escolar” (Southwell, 2011) no ha sufrido grandes modificaciones, hay otros elementos con los que el principiante puede sentirse desorientado.

Los conocimientos que los profesores no recibieron en su FDI y que buscan incorporar desde la FDC, aparecen, también en las investigaciones locales, al inicio de la trayectoria laboral como, por ejemplo, el “manejo del grupo”, “de enseñanza”, cuestiones “administrativas” y “relacionales” (Serra et al., 2009, p. 200). Entre los entrevistados, los más mencionados son los siguientes: desconocimiento de la normativa, así como de las lógicas institucionales (más presente en quienes tuvieron una trayectoria escolar en un tipo de gestión y trabajan en otro), incertidumbre por las características de los estudiantes y si tendrán las herramientas necesarias para manejar los cursos a su cargo. Al igual que observamos en el tercer apartado desde la literatura internacional (Freitas y Nunes, 2014), todos estos elementos caracterizan al momento de iniciarse como una instancia donde los “nervios” y el “miedo” predominan. Catalina, estudiante de Geografía en la universidad pública, ingresó a trabajar como profesora en distintas escuelas de gestión privada, lo expresa de este modo: “Tenía mucho miedo [...] Y me acuerdo que la primer clase la tuve en un colegio [...] en 4º año [...] yo a ellos les llevaba ocho años nada más. Entonces estaba como muy nerviosa [...] después me fui soltando” (Entrevista Catalina, 27, U, E, P, 4 años)<sup>6</sup>.

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,

---

6. Para 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).

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 donde se encuentran con “públicos difíciles” (Rayou y Veran, 2017) como planteamos en el apartado anterior. Según los entrevistados, contar con alguna experiencia previa es lo que hace la diferencia en este tipo de contextos. María, graduada en Historia de la universidad pública, y quien se insertó recientemente como profesora en escuelas de gestión privada y pública, relata de este modo sus dificultades iniciales:

Los primeros días de clase era casi imposible. Me chiflaban, me decían de todo, me pedían el celular. Se desubicaban mal (enfatisa), mal, mal, mal, mal, en cuanto a cuestiones referentes a mi físico [...] 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).

Aquí se observa también la lejanía de la FDI con las aulas “reales” o “situadas” y la sensación del “choque” con la realidad (Aiello y Fernández Coria, 2015; Freitas y Nunes, 2014; Rodríguez, 2015). En el caso de María se agrega la problemática del género y la edad. Ella cuenta que era muy joven al ingresar, tenía 21 años, se estaba por recibir en la universidad, y como se observa en su relato, el ingreso al aula se complejizó aún más dado que se incorporó a trabajar en una escuela estatal de sectores sociales vulnerables, para lo que no contaba con la formación suficiente ni con experiencia previa.

Entre las respuestas más recurrentes, junto a las falencias en la FDI y la falta de información sobre las dinámicas institucionales (Serra et al., 2009), encontramos la inexperiencia para enfrentar la complejidad de las aulas actuales. Ariel, se graduó como Licenciado en Letras en la universidad pública. Aunque no realizó el trayecto formativo pedagógico decidió igualmente probar suerte como docente. Su primera experiencia laboral fue en una escuela estatal de sectores populares en un barrio del Sur de la Ciudad, algo que él mismo describe como un reto profesional y una prueba de fuego para la docencia:

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” (Entrevista Ariel, 26, U, G, E, 1 año).

Al igual que señalan otras investigaciones, las expresiones más comunes en el relato de los profesores principiantes son incertidumbre, angustia, miedo, nervios de iniciarse en la profesión (Freitas y Nunes, 2014), y no saber cómo actuar ante situaciones complejas, en particular ligados a poblaciones vulnerables (Solís Zañartu, Núñez Vega, Contreras Valenzuela, Nelson Vásquez y Ritterhausen Klaunning, 2016). Las investigaciones también advierten sobre la complejidad de arribar a estas escuelas, y cómo esto puede generar la “desilusión” frente a un aula idealizada (Villanueva Gutiérrez, 2010), conjuntamente con la falta de dispositivos de apoyo para los docentes en sus primeras experiencias laborales (Terigi, 2010; Vezub, 2010).

#### **4.2 La socialización profesional, el rol de los colegas y las vacancias de los dispositivos de acompañamiento**

En la investigación realizada no se observa que la preocupación por el acompañamiento de los principiantes, presente en la normativa nacional y regional, se haya traducido en dispositivos de acompañamiento en la CABA, situación que también señalan otras investigaciones locales

(Menghini, 2015). Observamos aquí una distancia entre la normativa y los distintos Planes de Formación Docente (2007-2010 y 2012-2015) y el “proceso regulatorio” de ésta a nivel jurisdiccional (Birkland, 2015), que se complejiza aún más dado el sistema educativo descentralizado de nuestro país, lo que dificulta que se garantice la homogeneidad de los resultados en su implementación.

Desde el relato de los profesores puede observarse que es precisamente la condición de principiante la que genera la incertidumbre y la necesidad de ser acompañados, ante la falta de dispositivos que cumplan esta función en la escuela como señalan otras investigaciones (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). Gabriel es uno de esos casos. Conformaba la primera generación en su familia en acceder al nivel superior. Tras un breve recorrido por la universidad pública, optó por concluir sus estudios en Letras en un ISFD estatal, y al recibirse ingresó a trabajar en una escuela de gestión privada de la Ciudad. En su relato se observan las dificultades que tuvo que sortear ante las falencias en su formación docente inicial y la inexperiencia propia de su condición como principiante, obstáculos que logró sortear con la ayuda de sus colegas:

Yo cuando empecé [...] [estaba] tratando de surfear la ola del principio [...] 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 [...] 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).

Podríamos decir entonces que ante la falencia de dispositivos de acompañamiento los profesores 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 salvar 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 (Baumard, 2009; Rayou y Van Zanten, 2004). Así lo relata Simón, otro de los entrevistados, también primera generación en su familia en acceder al nivel superior. Se graduó en Historia en un ISFD de gestión privada y trabaja en escuela de gestión privadas desde entonces: “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).

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, asociado a una dinámica institucional que promueven los directivos y que permiten que el trabajo sea más llevadero, aún en escenarios complejos. Se observa aquí la distancia entre las escuelas en donde los directivos promueven el trabajo colectivo y donde la figura de la autoridad no está presente. 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.

En otros casos, son los profesores de las instituciones formadoras quienes aparecen conteniendo y brindando ayuda ante la inseguridad del primer empleo, particularmente para quienes se inser-

tan tempranamente a dar clases, como es el caso de Gimena, estudiante de Letras de un ISFD de gestión privada que ingresó a trabajar en escuelas de ambas gestiones antes de recibirse y encontró en sus formadores una gran ayuda para insertarse en el aula: “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, graduado de Historia de la universidad pública y que trabaja en escuelas de ambas gestiones en la Ciudad, “te vas haciendo solo”. Del mismo modo, lo expresa Ariel ante su sorpresa 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, graduada de Geografía de la universidad pública y profesora en escuelas de gestión privada, 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 mencionamos, la tarea docente implica habilidades pedagógicas que se adquieren también con el ejercicio del oficio (Alliaud, 2004). Distintas investigaciones resaltan que los principiantes reconocen el rol de la socialización profesional en la adquisición de este saber de la práctica docente a través del contacto con sus “colegas más experimentados” (Hoff, 2010; Small, 2009), mientras manifiestan en muchos casos sentirse en soledad en el ingreso al colegio (Alliaud, 2004; Díaz y Menghini, 2015; Serra et al., 2009; Serra, 2015), 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 coincide en 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 et al., 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 complejas que el principiante debe aprender a manejar. Asimismo, la soledad se ve reforzada por las condiciones laborales en las que 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. Esta situación se agrava en casos como los de María, que comentamos anteriormente, siendo recién graduada y muy joven al ingresar al aula:

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 (Entrevista María, 22, U, G, E y P, 7 meses).

Como muestran investigaciones locales (Díaz y Menghini, 2015; Serra et al., 2009), 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, secretarías o preceptores supliendo esta falencia (Díaz y Menghini, 2015). 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 algunos entrevistados resumen muy bien con expresiones como “te dejan tirado”.

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. En menor medida, encontramos algunos casos donde los principiantes no cuentan ni siquiera con ellos, y allí entonces la sensación de soledad se vuelve crítica. De este modo lo relata Valeria:

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).

Por otro lado, la sala de profesores aparece recurrentemente en las entrevistas como un espacio de encuentro privilegiado para el acompañamiento recibido y la conformación de equipos de trabajo (Díaz y Menghini, 2015). 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). Es el caso de Mercedes, graduada de Geografía en la universidad pública, ingresó a trabajar en escuelas de ambas gestiones, y relata de este modo su experiencia:

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?” (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.

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” entre los profesores y se conforma comunidad.

## **5. CONCLUSIONES**

Luego del recorrido realizado podemos concluir, en primer lugar, que los principiantes se encuentran presentes en la agenda pública (Birkland, 2015), como una preocupación en los países de la región (Birgin, 2014) y también en los diagnósticos de los Organismos Internacionales (OEI, 2010), en particular en relación a la necesidad de su acompañamiento. Observamos, por un lado, que si bien estos profesores 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 de acompañamiento diseñados, no alcanzan a cubrir los objetivos que plantea la política pública.

En segundo lugar, revisitamos los debates que surgen en torno a la categoría de principiantes y características en el contexto argentino y regional de la obligatoriedad de la escuela secundaria, la masificación de la educación superior y la reconfiguración del subsistema formador con la incorporación de nuevos perfiles que ingresan a la carrera docente (Birgin y Charovsky, 2013). A la luz de la diversificación institucional en la región, observamos en las trayectorias de los entrevistados el arribo de “nuevos sujetos” a la formación docente, primera generación en su familia en acceder al nivel superior. La llegada de estos “nuevos”, en términos del capital social y cultural que portan (Birgin, 2018), conlleva nuevos desafíos y responsabilidades para las instituciones formadoras que deben garantizar el acceso al nivel (Rinesi, 2015), pero también posee otra complejidad para su incorporación en las escuelas secundarias. Como hemos señalado en trabajos anteriores (Iglesias y Southwell, 2019), consideramos que nuestra investigación constituye un aporte para caracterizar a estos nuevos sujetos. Más cercanos a sus alumnos de sectores vulnerables, estos profesores cristalizan en sus propias trayectorias la ampliación de derechos y experiencias pedagógicas más igualitarias, que nos obligan a pensar nuevas políticas públicas de acompañamiento que les garantice no sólo el ingreso y permanencia en nivel superior sino una mejor inserción laboral en las escuelas secundarias.

En tercer término, revisamos el perfil de los principiantes retomando los debates de la literatura internacional, y particularmente de la academia francesa, donde también se observan estos nuevos públicos que acceden a la educación superior (Rayou y 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 y Véran, 2017) y la necesidad nuevamente de su acompañamiento. Del mismo modo, y dadas las complejidades actuales que mencionamos para la educación superior en la región, desde la literatura local, redefinimos la categoría de principiantes (Menghini y Negrin, 2015), considerando que su definición no está dada solo por el factor de la edad, incluyendo a quienes eligieron la docencia como segunda opción profesional (Southwell, 2012), sino también por la experiencia del profesor (Serra, 2015), incorporando a los “forasteros”, que comienzan a trabajar antes de graduarse (Charovsky y D’Angelo, 2011), y a los “nuevos sujetos” que son primera generación en su familia en acceder al nivel superior y que también se insertan a trabajar en las escuelas secundarias (Birgin, 2018).

Finalmente, mostramos desde el trabajo de campo de nuestra investigación en la CABA las múltiples experiencias que el principiante atraviesa en su inserción laboral, con sensaciones encontradas entre el placer por la tarea realizada y la angustia por arribar al aula. En ese recorrido que debe transitar para insertarse a trabajar, y ante la “fragilidad profesional” que genera ingresar al aula (Villanueva Gutiérrez, 2010), 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 los “forasteros”, quienes se insertan tempranamente (siendo estudiantes del profesorado) y requieren de mayor ayuda en sus primeros pasos. Los espacios de socialización profesional, como la sala de profesores (Baumard, 2009; Díaz y Menghini, 2015), 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.

Concluimos que muchas veces los profesores principiantes se sienten en soledad (Alliaud, 2004; Díaz y Menghini, 2015; Serra et al., 2009; Serra, 2015), situación que complejiza aún más el momento de inserción, junto a la falta de dispositivos de acompañamiento para los principiantes desde las instituciones formadoras y las escuelas receptoras a pesar de la previsión a este respecto en la normativa (Alliaud, 2014b). Al igual que muestran las investigaciones relevadas, 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. Observamos en el relato de los entrevistados que el tener un colega con quien consultar, un equipo a quien acudir o un directivo en quien apoyarse cambia la experiencia de iniciarse como profesor, transformando su subjetividad y generando instancias de aprendizaje con otros que enriquecen y hacen más placentera la tarea cotidiana. También en sus relatos se observa el rol fundamental que cumplen los “profesores experimentados” (Alliaud, 2014b; Hoff, 2010; Serra, 2015; Small, 2009), en tanto sostén anímico para los principiantes y como fuente de consulta en relación a las decisiones pedagógicas pero también referidas al campo disciplinar. 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, con condiciones laborales que dificultan la tarea, y muchas veces incluso con profesores “forasteros” que aún no se graduaron. En este escenario que relatan muchos de los entrevistados es donde se visibiliza más la falta de políticas públicas de acompañamiento.

Esta sensación de soledad, que se agrava en la Argentina y en la región con docentes que acceden al puesto de trabajo tempranamente (Jacinto, 2010), demuestra que sería deseable que las políticas públicas prevean a futuro la existencia de dispositivos de intercambio con los profesores más experimentados. En síntesis, consideramos que nuestra investigación permite observar que los profesores principiantes poseen en la actualidad una variedad de trayectorias formativas y laborales que exigen repensar una política de acompañamiento más integral, posibilitando que la iniciación en la profesión se torne en una instancia formativa para ellos y puedan desarrollar el gusto por la tarea de enseñar.

Creemos que el desafío del presente con miras a futuro es formar a los profesores que se inician para las aulas del siglo XXI y lograr implementar articuladamente desde las instituciones educativas y formadoras políticas de acompañamiento que contemplan la diversidad de perfiles docentes que ingresan hoy a trabajar en las escuelas secundarias como resultado de la ampliación de derechos y expansión de la matrícula en la educación superior en la Argentina y la región, garantizando una inserción laboral que no se transforme en una ola difícil de surfear.

## REFERENCIAS

- Aiello, B., y Fernandez Coria, C. (2015). Experiencias de iniciación en la docencia. En R. A. Menghini y M. Negrin (Comps.), *Docentes principiantes. Aventuras y desventuras de los inicios en la enseñanza* (pp. 83-104). 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 R. A. Menghini y M. Negrin (Comps.), *Docentes principiantes. Aventuras y desventuras de los inicios en la enseñanza* (pp. 63-81). Buenos Aires: Noveduc.
- Alen, B. (2009). El acompañamiento a los maestros y profesores en su primer puesto de trabajo. Profesorado. *Revista de currículum y formación de profesorado*, 13(1), 80-87. Recuperado de <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/41906>.
- Alen, B., y Allegroni, A. (2009). *Acompañar los primeros pasos en la docencia, explorar una nueva práctica de formación*. Buenos Aires: Ministerio de Educación. Recuperado de <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL003092.pdf>.

- Alliaud, A. (2004). La experiencia escolar de maestros 'inexpertos'. Biografías, trayectorias y práctica profesional. *Revista Iberoamericana de Educación*, 1(34), 1-11. Recuperado de <https://rieoei.org/RIE/article/view/2888>.
- 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 <https://oei.org.ar/wp-content/uploads/2018/01/Los-Sistemas-de-Formaci%C3%B3n-Docente-en-el-MERCOSUR.pdf>.
- 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. *Revista Brasileira de Educación*, 19(56), 229-242. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/275/27530123012.pdf>.
- Alliaud, A., y Antelo, E. (2009). Iniciarse en la docencia. Los gajes del oficio de enseñar. Profesorado. *Revista de currículum y formación de profesorado*, 13(1), 1-16. Recuperado de <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/41909>.
- Baumard, M. (2009). *Les nouveaux profs: l'école change, eux aussi*. Paris: Les Petits matins.
- Birgin, A., y Charovsky, M. M. (2013). Trayectoria de formación de futuros profesores en un territorio fragmentado. *Pedagogía y Saberes*, (39), 33-48. Recuperado de <http://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/PYS/article/view/2623>.
- 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. Recuperado de [http://panorama.oei.org.ar/\\_dev2/wp-content/uploads/2017/07/Relevamiento-de-los-criterios-de-calidad-y-mejora.pdf](http://panorama.oei.org.ar/_dev2/wp-content/uploads/2017/07/Relevamiento-de-los-criterios-de-calidad-y-mejora.pdf).
- Birgin, A. (2018). ¿Serán profesoras y profesores? La ampliación de derechos y la formación de docentes en Ciencias Exactas. En Krichesky, M. (Comp.), *Derecho a la educación y pedagogías. Aportes para un pensamiento pedagógico del siglo XXI* (pp. 29-46). Buenos Aires: UNIPE Editorial Universitaria. Recuperado de <https://editorial.unipe.edu.ar/colecciones/politicas-educativas/derecho-a-la-educaci%C3%B3n-y-pedagog%C3%ADas-aportes-para-un-pensamiento-pedag%C3%B3gico-del-siglo-xxi-detail>.
- Birkland, T. (2015). *An introduction to the Policy Process: Theories, Concepts, and Models of Public Policy Making*. London: Routledge.
- Charovsky, M. M., y D'Angelo, E. A. (2011). Ser nuevo en el sistema público o en el privado. Algunos relatos de las diferencias. *Revista Novedades Educativas*, (247), 54-58.
- Cherubini, L. (2009). Teacher Candidates' Perceptions of School Organization: Fundamental inconsistencies between expectations and experiences. *Mc Gill Journal of Education. Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 44(2), 213-228. Recuperado de <http://mje.mcgill.ca/article/view/1268/3515>.
- 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.
- Deauvieu, J. (2005). Devenir enseignant du secondaire: les logiques d'accès au métier. *Revue française de pédagogie*, 150, 31-41. Recuperado de [http://www.persee.fr/doc/rfp\\_0556-7807\\_2005\\_num\\_150\\_1\\_3224](http://www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_2005_num_150_1_3224).

- Díaz, N. M., y Menghini, R. A. (2015). Los principiantes y la tensión con las instituciones educativas. En R. A. Menghini y M. Negrin (Comps.), *Docentes principiantes. Aventuras y desventuras de los inicios en la enseñanza* (pp. 107-123). Buenos Aires: Noveduc.
- Elder, C. D., y Cobb, R. W. (1993). Formación de la agenda. El caso de la política de los ancianos. En L. F. Aguilar Villanueva (Ed.), *Problemas Públicos y agenda de gobierno* (pp. 77-104). México D.F.: Miguel Ángel Porrúa.
- Étienne, R., Altet, M., Lessard, C., Paquay, L., y Perrenoud, P. (2009). *L'université peut-elle vraiment former les enseignants? Quelles tensions? Quelles modalités? Quelles conditions?* Bruselas: Ed. De Boeck Supérieur.
- Feldfeber, M. (2007). La regulación de la formación y el trabajo docente: un análisis crítico de la agenda educativa en América Latina. *Educação & Sociedade*, 28(99), 444-465. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/es/v28n99/a08v2899.pdf>.
- Freitas, A., y Nunes, C. (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](http://iice.institutos.filo.uba.ar/webfm_send/7).
- García-Huidobro, J. E. (2011). La política docente hoy y la formación de profesores. *Docencia*, (43), año XIX, 12-22. Recuperado de <http://creasfile.uahurtado.cl/la%20politica%20docente%20hoy%20y%20la%20formacion%20de%20profesores.pdf>.
- Guibert, P., Lazuech, G., y Rimbart, F. (2008). *Enseignants debutants: "faire ses classes". L'insertion professionnelle des professeurs du second degré*. Rennes: Presses Universitaires de Rennes.
- Hoff, C. (2010). Parcours de formation et auto-construction professionnelle des enseignants débutants du premier degré. *Recherche et formation*, (63), 135-146. Recuperado de <http://rechercheformation.revues.org/335>.
- Iglesias, A., y Southwell, M. (2019). Paradojas de formarse como docente siendo 'recién llegados'. *Revista Diálogo Educativo*, 19(60), 447-468. Recuperado de <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/24468>.
- INFD (2015). *Informe de gestión 2007-2015. Instituto Nacional de Formación Docente, Dirección Nacional de Formación e Investigación*. Buenos Aires: Ministerio de Educación Nacional. Recuperado de [https://cedoc.infd.edu.ar/upload/Direccion\\_Nacional\\_de\\_Formacion\\_e\\_Investigacion\\_\\_Informe\\_de\\_gestion\\_2007205.pdf](https://cedoc.infd.edu.ar/upload/Direccion_Nacional_de_Formacion_e_Investigacion__Informe_de_gestion_2007205.pdf).
- Jacinto, C. (Comp.) (2010). *La construcción social de las trayectorias laborales de jóvenes. Políticas, instituciones, disposiciones y subjetividades*. Buenos Aires: Teseo/IDES.
- Lecomte, C. (2010). L'accompagnement des enseignants débutants: former et étayer. *Nouvelle-revue de psychosociologie*, 1(9), 91-103. Recuperado de <http://www.cairn.info/revue-nouvelle-revue-de-psychosociologie-2010-1-page-91.htm>.
- Marcelo, C. (2012). Empezar con buen pie: inserción a la enseñanza para profesores principiantes. *Olhar de Professor*, 15(2), 209-221. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/684/68425573002.pdf>.
- Menghini, R. A. (2015). La investigación situada, docentes principiantes y desarrollo profesional. En: R. A. Menghini y M. Negrin (Comps.), *Docentes principiantes. Aventuras y desventuras de los inicios en la enseñanza* (pp. 17-38). 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.
- Negrin, M., y Arias, A. (2015). Representar los primeros pasos en la docencia. En R. A. Menghini y M. Negrin (Comps.), *Docentes principiantes. Aventuras y desventuras de los inicios en la enseñanza* (pp. 233-247). Buenos Aires: Noveduc.
- Negrin, M., y Bonino, G. (2015). Iniciación anticipada en la docencia: entre ser estudiantes y profesores. En R. A. Menghini y M. Negrin (Comps.), *Docentes principiantes. Aventuras y desventuras de los inicios en la enseñanza* (pp. 179-192). Buenos Aires: Noveduc.
- 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 <https://www.oei.es/Educacion/metas2021/documento-final>.
- Périer, P. (2014). *Professeurs débutants: les épreuves de l'enseignement*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Porta, L. (2017). La educación docente en cuestión. *Revista de educación*, (12), 5-9. Recuperado de [http://fh.mdpc.edu.ar/revistas/index.php/r\\_educ/article/view/2508/2599](http://fh.mdpc.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/2508/2599).
- 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., y Van Zanten, A. (2004). *Enquête sur les nouveaux enseignants*. Paris: Ed. Bayard.
- Rayou, P., y Ria, L. (2009). Former les nouveaux enseignants. Autour des statuts, de l'organisation et des saviors professionnels. *Education et sociétés*, 1(23), 79-90. Recuperado de <http://www.cairn.info/revue-education-et-societes-2009-1-page-79.htm>.
- Rayou, P., y Veran, J. P. (2017). Devenir enseignant aujourd'hui: des incertitudes porteuses? *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, (74), 37-46. Recuperado de <https://ries.revues.org/5777>.
- Rinesi, E. (2015). *Filosofía (y) política de la universidad*. Buenos Aires: Ediciones UNGS.
- Rodriguez, M. (2015). Los docentes de Filosofía y la búsqueda del primer trabajo. Una carrera con obstáculos. En R. A. Menghini y M. Negrin (Comps.), *Docentes principiantes. Aventuras y desventuras de los inicios en la enseñanza* (pp. 145-158). Buenos Aires: Noveduc.
- Serra, J. C. (2015). ¿Todos somos principiantes? Reflexiones a partir de las transformaciones en las instituciones de educación secundaria. En R. A. Menghini y M. Negrin (comps.), *Docentes principiantes. Aventuras y desventuras de los inicios en la enseñanza* (pp. 39-61). 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. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 13(1), 195-208. Recuperado de <https://www.ugr.es/~rcfpro/rev131ART13.pdf>.
- Smagorinsky, P., Cook, L. S., Moore, C., Jackson, A., y Fry, P. G. (2004). Tensions in Learning to Teach: Accommodation and the Development of a Teaching Identity. *Journal of Teacher Education*, 1(55), 8-24.
- 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](http://digitool.library.mcgill.ca/R/?func=dbin-jump-full&object_id=115634).

- Solís Zañartu, M. C., Núñez Vega, C., Contreras Valenzuela, I., Nelson Vásquez, L., y Ritterhausen Klaunning, S. (2016). Inserción Profesional Docente: problemas y éxitos de los profesores principiantes. *Estudios Pedagógicos*, 42(2), 331-342. Recuperado de <http://revistas.uach.cl/pdf/estped/v42n2/art19.pdf>.
- 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* (pp. 261-285). Buenos Aires: Prometeo.
- Southwell, M. (2011). La educación secundaria en Argentina. Notas sobre la historia de un formato. En G. Tiramonti (Dir.), *Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media* (pp. 35-69). Buenos Aires: FLACSO/HomoSapiens.
- Southwell, M. (2012). Presentación. En M. Southwell (Cooomp.), *Entre generaciones. Exploraciones sobre educación, cultura e instituciones* (pp. 7-11). Buenos Aires: Homo Sapiens/FLACSO.
- Tenti Fanfani, E. (2005). *La condición docente. Análisis comparado de la Argentina, Brasil, Perú y Uruguay*. Buenos Aires: IIPE/UNESCO/Fundación OSDE/Siglo XXI.
- Terigi, F. (2010). *Desarrollo profesional continuo y carrera docente en América Latina. En PREAL - Serie Documentos N° 50. Santiago de Chile*. Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe (PREAL).
- Vaillant, D. (2009). Políticas de inserción a la docencia en América Latina: la deuda pendiente. Profesorado. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 13(1), 27-41. Recuperado de <https://www.ugr.es/~recfpro/rev131ART2.pdf>.
- Vezub, L. (2010). *El desarrollo profesional docente centrado en la escuela. Concepciones, políticas y experiencias*. Buenos Aires: IIPE/UNESCO.
- Vidiella, J., y Larrain, V. (2015). El papel de las condiciones de trabajo en la construcción de la identidad docente. Corporalidades, afectos y saberes. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 20(67), 1281-1310. Recuperado de <http://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v20n67/v20n67a13.pdf>.
- Villanueva Gutiérrez, O. E. (2010). *De estudiantes a profesores. Transiciones y dilemas en la incorporación profesional*. México D.F.: Miguel Ángel Porrúa.