

La elección escolar docente: perspectivas de profesores de nivel secundario sobre la segmentación estatal y privada

Teacher's School Choice: Perspectives of Secondary Education Teachers on State and Private Segmentation

SABRINA MARIEL PEREZ*

FLACSO/UAI/UNAHUR

Resumen:

Los estudios sobre el nivel secundario en el sistema educativo argentino dan cuenta de una fuerte segmentación entre los circuitos de escolaridad estatal y privada. Con el propósito de revisar sus causas y efectos, una buena parte de los trabajos se han enfocado en el análisis de la elección escolar de las familias, y en cambio, la perspectiva de los profesores ha tenido un lugar residual. Como aporte a esas temáticas, este artículo indaga sobre los motivos por los cuales los docentes que trabajan en escuelas estatales eligen dicho sector como ámbito de trabajo y qué mirada tienen sobre las escuelas de gestión privada.

Se presentan los resultados de 15 entrevistas realizadas a profesores de la zona oeste del conurbano bonaerense. En los resultados se observa que, al elegir su ámbito de trabajo, los docentes realizan un cálculo reflexivo que pondera tanto aspectos propios de la racionalidad económica como los ideales, deseos y aspiraciones personales. Para la mayoría de ellos la escuela estatal resulta un ámbito más propicio para trabajar. Las principales diferencias que destacan entre los subsistemas refieren a las condiciones de contratación, las formas de trabajo, el nivel académico y el tipo de vínculo que se construye con los demás.

Palabras clave: Elección escolar - Docentes - Educación secundaria - Segmentación educativa

Abstract:

Studies on the Argentine secondary education system show a strong segmentation between the state and private schooling circuits. To review its causes and effects, a considerable part of the research has focused on the analysis of families' school choices. On the other hand, the teachers' perspective has been largely overlooked. As a contribution to these themes, this article investigates why teachers who work in state schools choose this sector as their field of work and what view they have of privately managed schools.

The results of 15 interviews conducted with teachers in the western area of the Buenos Aires Metropolitan region are presented. The results show that, when choosing their field of work, teachers make a reflective calculation that weighs both economic rationality aspects, and personal ideals, desires, and aspirations. For most of them, state schools are more advantageous environments to work in. Among the differences that stand out between the subsystems are the hiring conditions, the forms of working, the academic level, and the type of bond built with others.

Keywords: School Choice - Teachers - Secondary Education - Educational Segmentation

Recibido el 5 de noviembre de 2023 | Aceptado el 30 de noviembre de 2023

Cita recomendada: Pérez, S.(2023), "La elección escolar docente: perspectivas de profesores de nivel secundario sobre la segmentación estatal y privada", en *Propuesta Educativa*, 32(60), pp 81 - 94.

Artículos

Jóvenes investigadores

81

Introducción

El sistema educativo argentino se compone, según la Ley de Educación Nacional (LEN, 26.206), por instituciones de gestión estatal y de gestión privada. Ambos sectores forman parte del sistema público, pero han transitado derroteros diferentes. Históricamente la escuela estatal en el nivel primario se encargó de la tarea de conformar una identidad nacional homogénea, en pos de la construcción de un proyecto civilizador, laicizante e integrador (Gamallo, 2015). El nivel medio, por su parte, se caracterizó por su matriz selectiva y excluyente: cumplía una función diferenciadora, de preparación para la universidad de grupos privilegiados. Las pujas por el acceso al nivel por parte de sectores en ascenso dieron lugar a la conformación de circuitos educativos hacia adentro de la educación estatal, como el caso de la creación de escuelas con orientaciones técnico-profesionales y magisterios (Tedesco, 1986). De esta manera, se ofreció una respuesta diferenciada amparada en el mérito como argumento para legitimar los mecanismos expulsivos. Sin embargo, los procesos de masificación de acceso al secundario, a partir de la segunda mitad del siglo XX y su obligatoriedad con la LEN, tensionaron estos principios estructurales, dando lugar a diferentes iniciativas y reformas que buscaron atender la nueva coyuntura marcada por el “mandato de inclusión”, y las resistencias y desafíos derivados de la complejidad de transformar el formato escolar. En ese marco, la persistencia de la estructura pedagógica tradicional y selectiva repercutió negativamente en las posibilidades de sostener las trayectorias de los “recién llegados”, provenientes de los estratos sociales más bajos (Ziegler, 2011; Tiramonti, 2011).

Por otro lado, la educación privada en el nivel secundario estuvo en sus primeros estadios ligada principalmente a la Iglesia católica y en menor medida a las comunidades de inmigrantes, y fue fuertemente regulada por el Estado. En la etapa peronista, hacia los años '50, la estrecha relación del gobierno con los gremios y la iglesia favoreció la consolidación de la subsidiarización estatal a las escuelas privadas, lo que constituyó un sustrato fértil para la multiplicación de instituciones del subsector en las décadas siguientes (Gamallo, 2015). Los diferentes rangos de subvención y valor de las cuotas escolares ofrecieron condiciones favorables a sectores sociales con diversos grados de poder adquisitivo para optar por dicha oferta, lo que se reflejó en el aumento de la matrícula privada, que pasó de un 18,5% del total en 1955 al 28,7% en 1988 (Vior y Rodríguez, 2012). En los '90, en el contexto de transformaciones globales de mercantilización de la educación (Ball, 2014), los procesos de privatización se vieron impulsados en Argentina por reformas educativas enmarcadas en el paradigma de la “Nueva Gestión Pública” que importaba lógicas y concepciones del sector empresarial, tales como la medición de calidad, los incentivos y la competencia, al sistema educativo (Vior y Rodríguez, 2012).

Los procesos descritos, tanto en la gestión estatal como privada, dan cuenta de que en Argentina el Estado tuvo un rol central en la segmentación del sistema educativo. Esta segmentación se caracteriza por la conformación de circuitos paralelos de escolaridad diferenciada, compuestos por agrupamientos de instituciones con características similares. Hacia dentro de los circuitos se produce una selectividad social alta de la población, acompañada de condiciones de aprendizaje disímiles, y las posibilidades reales de cambiar de circuito son bajas o nulas (Braslavsky, 1985). A comienzos de este siglo se argumentó que, en el marco de la pérdida de la matriz Estado-céntrica de la sociedad, donde los segmentos formaban parte de un campo integrado, el término “fragmentación” resulta más certero para describir la configuración de un mapa heterogéneo de instituciones que se diferencian entre sí, pero son socialmente homogéneas en su composición

(Tiramonti, 2004). Si bien en este trabajo interesa principalmente la segmentación entre los subsistemas estatal y privado, también se incorpora en el análisis la perspectiva de la fragmentación.

Las dinámicas de conformación de circuitos educativos, junto a la masificación del nivel secundario con una asimilación diferenciada de quienes se incorporaban y la separación territorial de distintos grupos sociales, propiciaron una creciente segregación del sistema educativo (Tiramonti, 2004; Krüger, 2012). Esta problemática resulta seriamente perjudicial en la medida que redundando en condiciones de aprendizaje inequitativas y elimina la influencia positiva que tiene el llamado “efecto pares”, impactando en la reproducción de las desigualdades sociales de origen y reduciendo la posibilidad de movilidad social ascendente (Krüger, 2014; Vázquez, 2016).

Buena parte de los estudios que se abocan a la comprensión de este fenómeno han hecho hincapié en el comportamiento de las familias y su elección escolar, procurando desentrañar cómo ésta se inscribe en las estrategias familiares de reproducción y ascenso social (Krüger, 2012), identificando prácticas de “cierre social” en una búsqueda de trazar distancias con los “otros” que contribuyen a consolidar posiciones (Tiramonti y Ziegler, 2008; Gessaghi, 2013; Fuentes, 2013) tanto en el sector privado como mediante la “colonización” de escuelas estatales selectas (Di Piero, 2020).

Son menos los estudios que analizan estos fenómenos desde la óptica de los docentes, a pesar de que “ponen el cuerpo” frente a las nuevas situaciones que deben enfrentar cotidianamente a raíz de las transformaciones acontecidas y se han visto impactados por ellas en múltiples dimensiones de su labor (Tenti Fanfani, 2010; Nobile, 2011). Además, la forma en que los docentes se distribuyen entre las escuelas también ha sido señalada como uno de los factores que contribuyen a su diferenciación (Krüger, 2012).

En un breve recorrido por los antecedentes relevados, se presentan por un lado trabajos que se han centrado en la elección escolar de los docentes noveles, donde se ha observado que estos tienden a insertarse en escuelas en sectores más marginados en tránsito a instituciones situadas en contextos más favorables (Oiberman *et al.*, 2004, citado en Krüger, 2012; Southwell e Iglesias, 2020). También se identifica a las escuelas privadas como la puerta de entrada al empleo, porque es más fácil conseguir horas allí que en el sector estatal, debido a la burocracia y los criterios del sistema de asignación de cargos (Southwell e Iglesias, 2020). Por otro lado, también se ha indicado que, en los últimos tiempos, ha mutado la procedencia social de quienes se forman para ser docentes, con mayor influjo de los estratos sociales más pobres, quienes buscan ser docentes en su propia comunidad y no se visualizan en otros circuitos, por lo que se producen “circuitos de evitación”, ya sea por una cuestión vocacional y misional, o porque no se sienten cómodos en otros entornos culturales (Birgin, 2000). Estos circuitos de evitación se han asociado también a la formación docente, encontrando que las instituciones (terciarias o universitarias) donde estudiaron y el ámbito donde los docentes realizan sus prácticas profesionales, puede repercutir en sus elecciones para el desempeño laboral, trazando circuitos diferenciados (Charovsky, 2013). Algunos trabajos indican que el sector de gestión privada concentra a los profesores más capacitados y experimentados, por sus mejores condiciones laborales, y que muchos docentes presentan resistencias para trabajar con las poblaciones de alumnos de bajos recursos, por ser “menos educables”, debido a su capital cultural y las problemáticas que suelen presentar (Krüger, 2012). En contraste, en otros se observa una predilección por el sector estatal, entre otras cosas por una

identificación con los estudiantes que allí asisten, por “militar” la escuela pública, y por malas experiencias laborales en el sector privado (Southwell e Iglesias, 2020). En líneas similares, en escuelas que presentan variaciones del formato escolar, como las Escuelas de Reingreso, se ha identificado una elección que se asocia al compromiso con la tarea que allí se desempeña, sustentada en la vocación y el deseo de “salvar” a las poblaciones vulnerables que recibe (Nobile, 2011).

Con respecto a cómo son sus trayectorias por los circuitos, en algunos estudios se registra una inserción diferenciada. Esto implica que, en las distintas instituciones, de acuerdo con el fragmento al que pertenecen, se van tamizando los docentes que se emplean y permanecen allí en función de diferentes criterios que se ajustan al tipo de escuela y población que recibe, en un proceso de elección que parte del docente, pero también desde las instituciones, especialmente en la educación privada, donde la contratación es más discrecional. En ese sentido, los mismos docentes tienden a retirarse cuando no logran adaptarse a lo que se espera de ellos en cada fragmento (Poliak, 2009; Arroyo y Poliak, 2011; Nobile 2011). A diferencia de estos trabajos, también se han observado trayectorias heterogéneas, donde un mismo docente puede trabajar tanto en escuelas con sectores vulnerables como en otras de sectores más altos o de élite (Southwell e Iglesias, 2020).

Para contribuir a este campo de estudios, este trabajo se propone indagar sobre la mirada de los profesores de nivel secundario sobre los subsistemas estatal y privado, desde la perspectiva de un grupo de docentes que trabajan en escuelas estatales, aunque la mayoría de ellos tiene experiencia también en escuelas de gestión privada. A continuación, se analizan los motivos por los cuales eligen trabajar allí, procurando desentrañar las visiones que tienen de ambos sectores y entender cómo distintos factores que diferencian a las instituciones repercuten en la experiencia de trabajo docente y por ende en sus decisiones.

Metodología

En el segundo semestre del 2023 se realizaron 15 entrevistas a docentes que se desempeñan en escuelas estatales de la zona oeste del conurbano¹ de la provincia de Buenos Aires. Por la naturaleza del problema que se investiga, se desarrolló un estudio cualitativo, con la finalidad de captar e interpretar las motivaciones subjetivas de los participantes (Corbin y Strauss, 2016). A partir de la técnica bola de nieve, se conformó una muestra no probabilística y heterogénea en relación con los distritos de trabajo, la antigüedad en el ejercicio de la docencia, el género, el área de formación docente y la trayectoria laboral por los subsistemas. Los resultados se sistematizaron y codificaron con el apoyo del software Atlas.ti versión 7.5.4, para luego realizar un análisis inductivo.

En la siguiente tabla se expresan las características de los participantes. En el sector de desempeño, se clasifica a quienes solo han trabajado en escuelas estatales con la indicación “A”; quienes han trabajado anteriormente en escuelas privadas pero ya no lo hacen “B” y quienes se desempeñan en instituciones de ambos sectores en la actualidad “C”:

Participante	Distritos de desempeño	Género	Formación	Sector de desempeño	Antigüedad
1	General Rodríguez, Moreno, Morón	Mujer	Profesora de Historia	A	17 años
2	Morón	Mujer	Profesora de Matemática	A	12 años
3	Morón	Mujer	Profesora de Inglés	B	7 años
4	Morón, Ituzaingó	Mujer	Lic. y profesora de Sociología	B	25 años
5	Morón	Mujer	Profesora de Matemática	B	20 años
6	Morón	Mujer	Profesora de Informática	A	2 años
7	Moreno	Mujer	Profesora de Historia	A	18 años
8	Merlo	Mujer	Profesora de Matemática	C	22 años
9	Ituzaingó	Mujer	Profesora de Historia y Profesora de Geografía	B	10 años
10	Ituzaingó	Mujer	Profesora de Historia	A	10 años
11	Merlo y Marcos Paz	Mujer	Profesora de Biología	C	13 años
12	Ituzaingó	Mujer	Profesora de Educación Física	B	17 años
13	Ituzaingó	Mujer	Profesora de Historia	B	11 años
14	Merlo	Varón	Profesor de Geografía	A	2 años
15	Merlo y Moreno	Varón	Profesor de Electrónica y Matemática	B	25 años

Los hallazgos se presentan organizados en tres grupos: en primer lugar, aquellos docentes que no han trabajado nunca en el sector privado, circunscribiendo su trayectoria profesional únicamente a escuelas estatales; luego un segundo grupo donde se encuentran aquellos docentes que han trabajado en ambos sectores, pero que en la actualidad eligen desempeñarse solamente en el sector estatal. Finalmente, un último grupo se compone por docentes que eligen desempeñarse en ambos sectores.

Grupo A: Docentes que solamente han trabajado en escuelas estatales

Entre los profesores entrevistados se encuentran seis que únicamente han trabajado en el sector estatal a lo largo de su trayectoria. En este grupo, solo una profesora novel con

2 años de antigüedad admite la posibilidad de desempeñarse en escuelas privadas en el futuro. Consultados acerca de los motivos por los cuales se han limitado a este sector, la mayoría cuenta haber conocido experiencias negativas de parte de otros docentes, quienes les previnieron de ciertos comportamientos típicos de las instituciones privadas, entre los cuales mencionan situaciones desventajosas o irregulares en las contrataciones y pagos, la imposibilidad de faltar o hacer paros a riesgo de ser despedidos, la falta de estabilidad en el cargo y la sobre exigencia laboral. La influencia de los colegas en sus elecciones coincide con estudios que describen como, en sus primeras experiencias laborales, los docentes son socializados en su profesión de la mano de profesores con mayor antigüedad (Arroyo y Poliak, 2011).

En cuanto a las ventajas de las escuelas estatales, aparecen por un lado explicaciones relacionadas con las formas de contratación, como la estabilidad en el cargo, ya que, en el sistema educativo estatal de provincia de Buenos Aires, cuando el docente es titular, el cargo es suyo permanentemente². También valoran la transparencia en los mecanismos de asignación de puestos, y el respeto de los derechos laborales. Los factores mencionados anteriormente se reflejan en el siguiente fragmento de entrevista:

elegí estas escuelas (...) por consejos de otros profes, de que me convenía el sector estatal para ir sumando antigüedad y después también, pensándolo, digo, el sector privado es como una fábrica, sos un número, el día que pasa algo, no te necesitan, te descartan. Y bueno, como que en el sector estatal por ahí estás un poquito... tenés una estabilidad laboral, que es más segura que en el privado, además en muchas escuelas privadas por lo que veo te pagan un poco menos que lo que pagan en el Estado y también porque en el Estado están los chicos que más necesitan la educación, si bien los del sector privado obviamente también, pero capaz hay más vulnerabilidad en el sector estatal. (Profesor de Geografía, 2 años de antigüedad)

Se observa que, en un contexto de incertidumbre laboral y un sistema de empleo donde priman las condiciones que impone el mercado, estos docentes valoran el trabajo en las escuelas estatales porque sostienen aún rasgos característicos del empleo público en el Estado de Bienestar (Birgin, 2000), gozando de mejores derechos y garantías laborales.

Otro de los motivos mencionados por una profesora fue que toda su trayectoria formativa fue realizada en el Estado, y por ello no se concibe a sí misma en el sector privado. En este caso, el peso de la biografía personal y familiar enmarca la elección y configura la "evitación". Esto se acompaña de una fuerte adscripción ideológica sobre el valor de "lo público", como se refleja en el siguiente fragmento de esa entrevista:

- *¿Por qué trabajás solo en escuelas estatales?*
- *Primero porque nunca me imaginé trabajando en el privado. Hice toda mi formación desde primer grado hasta que me recibí de profe en la educación pública, así que no lo veía ni como una opción. Y cuando entrás en la docencia te das cuenta de que no es lo mismo, no tenés los mismos derechos laborales.*
- *¿Qué es lo que te convoca de la escuela pública?*
- *Una cuestión de convicción, de ideología... Para mí no debería existir la escuela privada, para mí sería mejor la escuela pública si todos mandaran a sus hijos ahí. (Profesora de Historia, 17 años de antigüedad)*

La docente reniega de la existencia misma de la educación privada y del abandono que han hecho algunos sectores de la escuela estatal; considera que ésta sería mejor si esos grupos aún la eligieran. Otros docentes también presentan argumentos ligados con la convicción personal, valorando el impacto social de la educación estatal. En estas respuestas aparece la imagen de la educación como un derecho y como una tarea del Estado, donde el docente forma parte de “una lucha” por ofrecer posibilidades de progreso a los estudiantes. En cambio, al referirse al sector privado, ven a la educación como un “servicio” de corte excluyente.

Estas explicaciones remiten a lo que es posible identificar como sus “posiciones docentes”, es decir, las lecturas que hacen de las circunstancias y problemáticas educativas que enfrentan cotidianamente, las respuestas que construyen al respecto y los sentidos que le otorgan a su propia práctica, desde una dimensión ético-política que configura los modos en que entienden los problemas históricos y sociales que atraviesan lo educativo (Southwell y Vassiliades, 2014). Los discursos de la mayoría de los docentes entrevistados se centran en una adhesión ideológica sobre la necesidad de la intervención del Estado para fomentar la igualdad social, propiciando más y mejores oportunidades educativas a los sectores más desfavorecidos. A su vez, dan cuenta de la creencia en el potencial transformador de la escuela y de su propia tarea.

A pesar de lo anterior, también aparecen cuestiones que producen cierto malestar o pesar, como las graves problemáticas que frecuentemente encuentran en las aulas, o la falta de recursos. En ese sentido, la elección de la escuela estatal no es indistinta, ya que se observa cierta predilección por instituciones que presentan mejores condiciones: las escuelas ubicadas en los centros urbanos, los ex colegios nacionales, las escuelas técnicas, o instituciones estatales que tienen un proyecto educativo atrayente y buenos equipos de trabajo. Las escuelas periféricas o con mayores déficits de infraestructura, equipos directivos ausentes, o estudiantes y familias con problemáticas muy difíciles son menos deseadas, a menos que tengan algún tipo de incentivo económico como la ruralidad o desfavorabilidad³. Estas diferencias dan cuenta de la fragmentación educativa hacia dentro de la escuela estatal como un factor que opera en las elecciones que toman los docentes.

Grupo B: docentes que solo se desempeñan en escuelas estatales, pero han trabajado en el sector privado

Un segundo grupo, comprendido por 7 docentes, transitó por ambos sectores en su trayectoria laboral, pero en un momento de esta decidió quedarse solamente en el sector estatal. Algunos de ellos tuvieron estancias breves en el sector privado, mientras que otros se desempeñaron allí varios años hasta abandonarlo. Además, las escuelas privadas en las que se emplearon son variadas, como escuelas parroquiales con subvención total, escuelas sin subvención que atienden a los sectores con mayor poder adquisitivo y colegios bilingües de subvención parcial. Es decir, instituciones pertenecientes a distintos fragmentos y que suelen atender a poblaciones con características sociales diferentes. Estos recorridos ofrecen evidencia en favor de los trabajos que describen a las trayectorias docentes en los circuitos educativos como heterogéneas (Southwell e Iglesias, 2020); pero, a su vez, el hecho de que hayan elegido abandonar las instituciones privadas y centrarse en el sector estatal abona a la teoría sobre un proceso de “tamización” por

el que pasan los profesores y donde terminan restringiéndose a un circuito en particular con el que se sienten más afines (Arroyo y Poliak, 2011; Nobile, 2011).

Dentro de este grupo, relatan experiencias negativas en el sector privado que determinaron sus posteriores elecciones. Entre los aspectos mencionados incluyen aquellos vinculados a las condiciones de contratación, como salarios adeudados; la cesantía de contratos a fin de año, por lo que los docentes no perciben sueldo en el receso de verano y pierden meses de antigüedad; y la falta de estabilidad en el cargo, ya que en esas escuelas el docente puede ser despedido o el contrato no renovado de manera más discrecional. Al respecto, consideran que la escuela estatal ofrece condiciones más favorables.

También aparecen factores vinculados al trabajo en las escuelas, entre ellos, pedidos que consideran inapropiados, como el caso de una profesora a la que le negaron tomarle examen a un estudiante que debía el pago de la cuota; un foco desmedido en lo estético, como comenta otra docente a la que le indicaron que ella sea quien elabore las presentaciones de las muestras escolares y no los estudiantes, para mayor prolijidad; la despolitización, como una profesora a la que le prohibieron hablar de la desaparición de Santiago Maldonado⁴ y excesivas exigencias laborales, como relata otra docente que se fue de una escuela privada bilingüe porque le demandaban “un trabajo extra desproporcionado”.

Sumado a lo anterior, otro factor que repercute en la evitación del sector privado es la forma en que se producen los vínculos en esas instituciones. En ese sentido, varios manifestaron sentirse incómodos con el tipo de relación que se construye con los directivos, los padres y los estudiantes, donde se sienten “empleados”; es decir, un tipo de vínculo mediado por lógicas del mercado, donde las familias adoptan un rol de “clientes” y los directivos de “patrones”. Indican que las relaciones son más distantes en comparación con el sector estatal, donde las describen como más cercanas y cálidas. Es posible hipotetizar que estos docentes reniegan del lugar que perciben que les da el mercado, añorando el de autoridad “sagrada” tradicional (Dubet, 2007).

Se destaca el caso de una de las docentes que, luego de formarse a lo largo de su vida en el sistema privado, tuvo su primer acercamiento a la escuela estatal durante las prácticas profesionales y fue allí donde eligió el ámbito donde desarrollarse:

- *Fui asustadísima, porque yo lo único que conocía era la escuela privada, yo me formé siempre en escuela privada. Entré con mucho miedo, con mucho recelo. No quería saber nada. Y me enamoré. La calidez de los pibes... el ver que ellos saben que estás ahí para ellos y que te lo agradecen de otra manera. Y no me fui más.*
- *¿Y no tenés intenciones de volver a trabajar en el sector privado?*
- *De ninguna manera.*
- *¿Entonces, por qué dirías que trabajás en el sector estatal?*
- *Porque, si como docente yo creo que las cosas pueden cambiar, y yo me considero buena en lo que hago, para mí los mejores tenemos que estar buscando a esos pibes que nos necesitan y que no tienen a nadie más. (Profesora de Matemática y Maestra, 20 años de antigüedad)*

En sus palabras aparece un “llamado”, que puede asociarse a la vocación docente desde una perspectiva redentora, que busca asistir a otros sujetos que se encuentran en una

posición de desventaja o vulnerabilidad (Nobile, 2015). De los relatos de los docentes se infiere la preferencia por ciertas formas específicas de vinculación con los estudiantes, que requieren otra “implicación subjetiva” (Brito, 2010), y un relacionamiento más atravesado por la afectividad y la posibilidad de participar significativamente en la transformación de los sujetos. Esto parece ofrecer evidencia de la necesidad de encontrar sentido y reconocimiento en su tarea, recobrando su lugar de protagonismo y relevancia social, y los modos en que para estos docentes se produce esa gratificación (Nobile, 2015).

El rechazo hacia la “lógica de mercado” y a la despolitización en el currículum, junto con el sentido redentor de su tarea, constituyen otros elementos que se ponen en juego y añaden matices al abanico de factores que configuran sus posiciones docentes, es decir, el modo en que los docentes conciben su tarea desde una dimensión ético-política (Southwell y Vassiliades, 2014). Cabe preguntarse, en ese marco, qué miradas sobre los estudiantes predominan, y cómo éstas repercuten en su tarea, ya que, si éstas se centran en el sujeto como “deficitario”, pueden producirse etiquetamientos que se traduzcan en “profecías autocumplidas” (Kaplan, 2008).

La valoración sobre la educación privada no es meramente negativa. Entre sus virtudes, resaltan la disponibilidad de mayores recursos para el trabajo, el menor ausentismo estudiantil y docente, los equipos de trabajo más consolidados y la facilidad de poder sumar una buena cantidad de horas acomodadas de manera continua, como suelen designarse en las escuelas privadas. En cambio, en las estatales es muy difícil organizar de esta manera los horarios y se puede tardar muchos años en acumular horas suficientes. Así, muchos profesores terminan siendo “docentes taxi” (Poliak, 2002), recorriendo varias escuelas a lo largo de la semana o en el mismo día, algunas muy distantes entre sí.

En relación con las escuelas preferidas entre las instituciones estatales, coinciden con el grupo anterior: las ubicadas en zonas céntricas, con buenos equipos directivos (que están presentes y comprometidos) y chicos “que responden” (en términos de su actitud hacia el trabajo aúlico), ex colegios nacionales, escuelas técnicas o con ruralidad. Es decir, en términos de fragmentación educativa, que identifican múltiples diferencias entre las distintas instituciones del subsector, y en la gama disponible tienden a preferir escuelas con mejores condiciones de trabajo o salariales, mejores ubicaciones, que gozan de cierto prestigio en la comunidad y/o donde hay mayor predisposición hacia la exigencia académica.

Grupo 3: docentes que se desempeñan en ambos subsectores

Dos docentes entrevistadas presentan inserciones marcadamente heterogéneas en los circuitos escolares. Ambas trabajan en instituciones privadas céntricas sin subvención que atienden a sectores medios y altos; una de ellas, profesora de biología, se emplea también en secundarios estatales en contextos de encierro, y la otra, profesora de matemáticas, se desempeña en dos escuelas estatales alejadas del centro urbano, con ruralidad, a las que asisten poblaciones de bajos recursos. En ambos casos no “eligieron” esas escuelas estatales, sino que, ante la situación de necesitar más empleo, accedieron a esas horas remanentes en el acto público. Sus inserciones laborales contrarían aquellos antecedentes que dan cuenta de que los docentes se circunscriben a un circuito (Birgin, 2000) y ofrecen evidencia en favor de aquellas que describen trayectorias heterogéneas (Southwell e Iglesias, 2020).

Del conjunto de profesores entrevistados, son las que han presentado una visión más crítica sobre la educación estatal y una mirada más favorable hacia la educación privada. La coincidencia más significativa entre ellas es que en la escuela privada pueden sostener un mayor nivel de exigencia académica en sus clases. Ambas señalaron que, trabajando solo en el Estado, cae el nivel en la enseñanza. A su vez, valoran la posibilidad de ver resultados en los logros posteriores de los estudiantes, por ejemplo al ingresar en la universidad. El siguiente fragmento refleja estas opiniones:

- *¿Por qué trabajás en ambos sectores?*
- *Sinceramente porque se dio así. Viste que en la privada te van llamando y ellos te acomodan. No sentí la urgencia económica de ir a buscar enseguida al Estado. Y ahora lo mantengo porque me gusta trabajar en la privada. Tiene sus exigencias, que no la tiene la escuela del Estado lamentablemente. El otro día hablábamos con mis compañeras que se nivela para abajo en el Estado, es un nivel bastante pobre. A los chicos vos les pedís plata para la fotocopia, o libros y no tienen, no tienen material.*
- *Entonces, ¿vos elegís tenerlo así distribuido en ambos sectores, o si pudieras concentrar en uno de los dos lo harías?*
- *Lo quiero así, distribuido. No voy a dejar la privada en su totalidad, no, porque me gusta, me gusta la exigencia, me obliga a mí a mejorar, a tratar de mejorar un poquito cada año. Porque yo noto que te achanchás también en el Estado... porque los problemas de la sociedad se trasladan, en los dos contextos, pero más en el Estado. (Profesora de Biología, 13 años de antigüedad)*

Otra cuestión que diferencia la docente de matemáticas es la presencia de los directivos. Según relata, en las escuelas estatales el seguimiento del equipo directivo hacia los docentes es menor: *"nadie va y te controla, salvo que pase algo grave"* y eso puede generar un "relajamiento". Comenta que otros colegas han mencionado que no trabajarían en el privado *"para que no los hinchen"*. Por otro lado, la misma profesora destaca positivamente de las escuelas del Estado los vínculos más cercanos que se generan entre docentes, estudiantes y familias. Ambas, además, valoran las mejores condiciones de contratación del sector estatal.

Podría considerarse que el foco en la calidad académica de estas profesoras remite a sus aspiraciones, sentidos e ideales particulares sobre la docencia, priorizando lo tradicional del oficio del profesor, la transmisión de saberes escolares (Dubet, 2007). Desde la perspectiva de las posiciones ético-políticas en torno a la educación, se puede hipotetizar que estas docentes sostienen la "pretensión de transformación" de los sujetos con los que trabajan, pero a partir de la preparación académica que pueden ofrecer a los estudiantes como forma de brindarles mejores oportunidades, y encuentran el lugar más propicio para ello en el sector privado. Es probablemente en este grupo donde se encuentra más tensionada la tarea docente con relación a las modificaciones devenidas del mandato de inclusión, y cómo éste repercute en sus prácticas, al no poder sostener en ciertos contextos la exigencia académica deseada.

Las elecciones de este grupo no implican una mirada homogénea sobre los subsectores; por ende, acercar la lupa bajo la óptica de la fragmentación educativa permite complejizar el análisis. El ámbito de desempeño de ambas profesoras en el sector privado se produce en escuelas sin subvención a las que asisten sectores medios y altos, con mejo-

res condiciones materiales para el aprendizaje, lo que posibilita ciertas formas de trabajo que no necesariamente se replican de la misma manera en otras instituciones del subsector. En ese sentido, una de ellas manifiesta que *“no trabajaría en otra privada, porque no es lo mismo”*. A su vez, en ambos casos también han destacado dentro de las escuelas estatales sus experiencias de trabajo en instituciones de la modalidad técnica, como ámbitos donde *“se puede trabajar mejor”*. Asimismo, la profesora de biología manifiesta que hay una escuela estatal donde le gustaría trabajar, un ex colegio nacional conocido en la comunidad por su exigencia académica. Sus relatos dan cuenta de las diferencias hacia dentro de los subsistemas, y de que estas también influyen en sus elecciones, como ocurría con los grupos anteriores.

Reflexiones finales

El análisis de las elecciones escolares de los docentes aporta elementos para la comprensión de los modos en que se produce la diferenciación entre las instituciones de educación estatal y privada, así como hacia adentro de estos subsistemas. Entenderlas requiere abordarlas como procesos complejos, en los que se observan cálculos reflexivos, donde se ponen en juego diferentes elementos que hacen a las condiciones del sistema educativo en general y de las instituciones en particular, sus circunstancias de vida, sus concepciones ético-políticas sobre la educación y los modos en que proyectan su propia tarea.

Las trayectorias laborales de los profesores entrevistados son heterogéneas y transitan por distintos circuitos, aunque algunos profesores eligen establecerse sólo en un sector, en este caso el estatal. Es notorio que, a pesar de la diversidad de dichas trayectorias, las lecturas que hacen sobre los subsectores tienden a hacer foco en los mismos factores a la hora de diferenciarlos. Lo que cambia allí es el peso que éstos tienen para cada uno al momento de elegir, en relación con cómo se condicen con sus propias expectativas laborales, materiales y simbólicas.

Del análisis de las visiones de los tres grupos, se logra discernir distintas explicaciones sobre las elecciones del sector escolar para trabajar. A diferencia de las familias, donde, ante la posibilidad de elegir, suelen evadir la escuela estatal, la mayor parte de estos docentes la prefieren, porque ofrece mejores condiciones laborales, estabilidad en el cargo, garantía de ciertos derechos y protecciones y mecanismos de acceso más transparentes. A su vez, valoran el tipo de vínculo más cercano que se produce en estas instituciones. Sus posiciones ético-políticas en torno a la educación, la creencia en el valor de lo público y la educación como derecho son elementos que también cobran peso, así como el rechazo hacia la lógica de mercado del sector privado. Apuestan por el trabajo con los jóvenes de menores recursos desde un lugar redentor, esperando contribuir a posibilitar mejores condiciones de vida. Sin embargo, estos factores no son unívocos ni homogéneos, como tampoco la importancia que tienen para cada profesor. Otras docentes hacen mayor énfasis en la calidad académica y prefieren la educación privada, donde encuentran un ámbito más propicio para la exigencia. En ese sentido, un motivo relevante en las elecciones docentes radica en los sentidos que otorgan a su tarea y cómo encuentran gratificación en ella.

Además del nivel académico, otras distinciones favorables sobre el sector privado remiten a los recursos con los que se cuenta para la enseñanza, la mayor presencia de las familias, el menor ausentismo de estudiantes y docentes, y el acceso a mayor cantidad de horas y mejor organizadas.

Las miradas hacia adentro de los subsectores también son relevantes para poder hacer lecturas más certeras, sin incurrir en reduccionismos. En ese sentido, los docentes marcan diferencias entre las instituciones tanto del sector estatal como del privado, trazando un mapa fragmentado con relación a sus ubicaciones geográficas, los públicos que asisten, las modalidades educativas ofrecidas, su prestigio, las condiciones para la enseñanza y el aprendizaje, los equipos de trabajo, entre otros elementos. Sobresalen como instituciones deseadas las escuelas técnicas, los ex colegios nacionales, aquellas con proyectos educativos destacados, o donde hay mayor posibilidad de exigencia académica y menos problemáticas.

Quedan pendientes algunos interrogantes no abordados en este artículo, como ¿de qué modo las elecciones de los docentes y la manera en que se distribuyen entre las instituciones contribuyen a la diferenciación entre circuitos? También sería de interés profundizar el estudio incorporando profesores cuyas trayectorias se circunscriben principalmente al sector privado. Continuar explorando la relación entre el trabajo docente y la diferenciación de los circuitos escolares puede generar aportes para una mejor comprensión y abordaje de las desigualdades educativas.

Bibliografía

- Arroyo, M. y Poliak, N. (2011) "Discusiones en torno a fragmentación, identidades y compromiso. Enseñar en las escuelas de reingreso" en Tiramonti, G. (Dir.) *Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media*. Rosario: Homo Sapiens.
- Ball, S. (2014) "Globalización, mercantilización y privatización: tendencias internacionales en Educación y Política Educativa", *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 22 (41), pp. 1-18.
- Braslavsky, C. (1985) *La discriminación educativa en Argentina*. Buenos Aires: FLACSO, Grupo Editor Latinoamericano.
- Birgin, A. (2000) La docencia como trabajo: la construcción de nuevas pautas de inclusión y exclusión. *Buenos Aires: CLACSO*.
- Brito, A. (2010) *Los profesores y la escuela secundaria, hoy. Notas sobre una identidad en repliegue*. Buenos Aires: Libros Libres.
- Capasso, V. C., & Bugnone, A. L. (2019) "Activismo artístico y memoria: el caso de la desaparición de Santiago Maldonado", *Cuadernos de Música, Artes Visuales y Artes Escénicas*, 14(2), pp. 23-41.
- Charovsky M. M. (2013) La formación de profesores en un territorio fragmentado. El caso del partido Pilar. *X Jornadas de Sociología*. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.
- Di Piero, E. (2020) "La escolarización en secundarias universitarias en Argentina: la elección escolar entre los techos de cristal y el cierre social", *Pro-posições*, 31, pp. 1-29.

- Dubet, F. (2007) "El declive y las mutaciones de la institución", *Revista de antropología social*, 16, pp. 39-66.
- Fuentes, S. (2013) "Elecciones escolares: moral y distinción en la relación familia-escuela", *Cadernos De Pesquisa*, 43(149), pp. 682-703.
- Gamallo, G. (2015) "La "publicación" de las escuelas privadas en Argentina", *Revista SAAP*, 9(1), pp. 43-74.
- Gessaghi, V. (2013) "Familias y escuelas: construcción del sentido de la escuela y la escolarización en la clase alta argentina", *Runa*, 34(1), pp. 73-90.
- Kaplan, C. (2008) *Buenos y Malos Alumnos: descripciones que predicen*. Buenos Aires: Aique.
- Krüger, N. (2012) "La segmentación educativa argentina: reflexiones desde una perspectiva micro y macrosocial", *Páginas de Educación*, 5(1), pp. 137-156.
- Krüger, N. (2014) "Más allá del acceso: segregación social e inequidad en el sistema educativo argentino", *Cuadernos de Economía*, 33 (63), pp. 513-542
- Ley Nacional de Educación, N°. 26.206.
- Nobile, M. (2011) "Redefiniciones de la relación docente-alumno: una estrategia de personalización de los vínculos" en Tiramonti, G. (Dir.), *Variaciones sobre la forma escolar: Límites y posibilidades de la escuela media*. Buenos Aires: Homo Sapiens Ediciones.
- Nobile, M. (2015) "Placeres y compromiso en la labor docente en la escuela secundaria: transformación del otro y reconocimiento personal", *Trabajo y sociedad*, (25), pp. 99-110.
- Poliak, N. (2002) Buenos Aires, ciudad fragmentada: la nueva configuración de la escuela media. Informe final del concurso: Fragmentación social y crisis política e institucional en América Latina y el Caribe. Programa Regional de Becas CLACSO.
- Poliak, N., (2009) "Fragmentación educativa en el campo docente: acerca de criterios de selección de profesores en escuelas medias de la Ciudad de Buenos Aires", *Espacios en blanco. Serie indagaciones*, 19, pp. 267-298.
- Southwell, M., & Vassiliades, A. (2014) "El concepto de posición docente: notas conceptuales y metodológicas", *Educación, lenguaje y Sociedad*, 11, pp. 1-25.
- Southwell, M., & Iglesias, A. (2020) "Estrategias de inserción laboral de profesores principiantes en escuelas públicas de Buenos Aires", *EduSol*, 20(70), pp. 115-131.
- Strauss, A., & Corbin, J. (2016) *Bases de la investigación cualitativa: técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Universidad de Antioquia.
- Tedesco J. C. (1986) *Educación y sociedad en la Argentina, 1880-1945*. Buenos Aires: Ediciones Solar.
- Tiramonti, G. (Ed.). (2004) *La trama de la desigualdad educativa: mutaciones recientes en la escuela media*. Buenos Aires: Ediciones Manantial.
- Tiramonti, G. & Ziegler, S. (2008) *La educación de las élites. Aspiraciones, estrategias y oportunidades*. Buenos Aires: Paidós.
- Tiramonti, G. (2011) "Escuela media: la identidad forzada" en Tiramonti, G. (Dir.), *Variaciones sobre la forma escolar: Límites y posibilidades de la escuela media*. Buenos Aires: Homo Sapiens Ediciones.
- Tenti Fanfani, E. (2010) "Los que ponen el cuerpo: el profesor de secundaria en la Argentina actual", *Educar em Revista*, (Número especial 01), pp. 37-76.
- Vázquez, E. J. (2016) "Segregación escolar por nivel socioeconómico", *Revista Económica*, 62, pp. 121-184.
- Vergara Parra, A. (2017) "Segregación socioterritorial en la Región Metropolitana de Buenos Aires: Análisis espacial intraurbano, características y evolución reciente, 2001-2010", *Notas de Población*, 106, pp. 251-284.
- Vior, S. E. & Rodríguez, L. R. (2012) "La privatización de la educación argentina: un largo proceso de expansión y naturalización", *Pro-posições*, 23(2), pp. 91-104.
- Ziegler, S. (2011) "Entre la desregulación y el tutelaje: ¿hacia dónde van los cambios en los formatos escolares?" en Tiramonti, G. (dir.) *Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media*. Buenos Aires: Homo Sapiens Ediciones, pp. 71-88.

Notas

- ¹ El conurbano bonaerense se compone por los 40 municipios lindantes a la Capital Federal de Argentina, en Buenos Aires. Este territorio se caracteriza por una marcada segregación socio-urbana (Vergara Parra, 2017).
- ² De acuerdo con el Estatuto del Docente, en el sistema educativo de la provincia de Buenos Aires la asignación de puestos docentes en la gestión estatal se produce por acto público. La asignación se distribuye por orden de mérito de acuerdo con un puntaje que posee cada docente formalmente inscripto, compuesto por ítems varios como la antigüedad, la formación y las calificaciones. El docente con cargo titular no puede ser desplazado, excepto circunstancias excepcionales. Otra forma de acceso a cargos docentes es por el Movimiento Anual Docente y Acrecentamiento, donde los profesores titulares pueden pedir cambio a otra institución o acrecentar sus horas en las que ya trabaja. Con relación al sector privado, la asignación de cargos es a discrecionalidad de la institución, siempre y cuando el postulante cumpla los requisitos mínimos establecidos por el Estado.
- ³ La Ruralidad y la Desfavorabilidad son clasificaciones de las instituciones educativas en la provincia con relación a su ubicación y dificultad de acceso, que generan bonificaciones sobre el salario docente en distintas escalas en aquellas escuelas encuadradas bajo alguna de estas figuras.
- ⁴ El 1 de agosto de 2017 desapareció el activista Santiago Maldonado en Cushamen, Chubut, Argentina, durante el desalojo de una comunidad mapuche que fue reprimida por la Gendarmería Nacional Argentina. Su caso tuvo una gran repercusión nacional e internacional y se produjeron manifestaciones de diversa índole en todo el país. El joven fue encontrado sin vida en circunstancias aún no esclarecidas (Capasso y Bugnone, 2019).



* Sabrina Mariel Perez es Licenciada en Ciencia Política, Universidad Nacional de La Matanza; Profesora Universitaria para la educación Secundaria y Superior, Universidad Abierta Interamericana; Maestranda en Ciencias Sociales con orientación en Educación y doctoranda en Ciencias Sociales, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Argentina. E-mail: sabrinamarielperez@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-0143-0593>