

**Escuela de Gobierno**

**Tipo de documento:** Tesis de maestría



*Maestría en Políticas Públicas*

# Las estrategias para abordar la falta de docentes de lengua inglesa en escuelas de nivel primario en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires

**Autoría:** Pérez Druille, Milagros

**Año:** de defensa de la tesis: 2025

## ¿Cómo citar este trabajo?

Pérez Druille, M. (2025) "*Las estrategias para abordar la falta de docentes de lengua inglesa en escuelas de nivel primario en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires*". [Tesis de maestría. Universidad Torcuato Di Tella]. Repositorio Digital Universidad Torcuato Di Tella <https://repositorio.utdt.edu/handle/20.500.13098/13629>

El presente documento se encuentra alojado en el Repositorio Digital de la Universidad Torcuato Di Tella bajo una licencia Creative Commons Atribución-No Comercial-Compartir Igual 4.0 Internacional  
Dirección: <https://repositorio.utdt.edu>



**UNIVERSIDAD  
TORCUATO DI TELLA**

**Maestría en Políticas Públicas  
Taller de Trabajo Final**

**Las estrategias para abordar la falta de docentes de lengua inglesa en  
escuelas de nivel primario en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.**

Talleristas: Jonathan Modernel y Andrés Aguirre  
Tutora: Mayra Covos  
Alumna: Milagros Pérez Druille  
**Mayo de 2025**

**Resumen:**

El presente trabajo de investigación se propone analizar las estrategias implementadas para abordar la falta de docentes de lengua inglesa en la cobertura de cargos curriculares en escuelas primarias de la Ciudad de Buenos Aires durante el año 2023. A través de la revisión de la normativa, los datos estadísticos provistos y las entrevistas realizadas a los actores implicados del sistema educativo, se indagan las políticas públicas destinadas a la cobertura de estos cargos, así como los desafíos persistentes en términos de retención, inestabilidad y condiciones laborales. El trabajo busca comprender cómo estos factores, en articulación con las características del campo disciplinar del idioma inglés y los nuevos paradigmas de la escuela primaria en relación a las lenguas adicionales, tensionan las trayectorias profesionales docentes y educativas de los estudiantes.

**Palabras clave:** cargos curriculares, lengua inglesa, lengua adicional, escuela primaria, Ciudad de Buenos Aires.

## Índice

<b>Introducción.....</b>	<b>4</b>
La relevancia del problema.....	5
<b>1. Evolución del marco normativo.....</b>	<b>7</b>
<b>2. Marco Teórico.....</b>	<b>10</b>
2.1. Los factores condicionantes de la docencia.....	10
2.2. La formación y carrera docente.....	11
2.3. La enseñanza del inglés como lengua adicional.....	14
<b>3. El caso de la Ciudad de Buenos Aires.....</b>	<b>17</b>
<b>4. Metodología.....</b>	<b>20</b>
<b>5. Desarrollo.....</b>	<b>23</b>
5.1. De este lado del escritorio: las estrategias para la cobertura de cargos.....	23
5.2. Detrás de la frontera del aula: los desafíos ante la cobertura de cargos.....	33
<b>6. Conclusiones.....</b>	<b>42</b>
<b>7. Referencias bibliográficas.....</b>	<b>45</b>
<b>8. Anexo. Cuestionarios de entrevistas.....</b>	<b>47</b>

## Introducción

*Es la educación primaria la que civiliza  
y desenvuelve la moral de los pueblos.  
Son los maestros elementales los que tienen  
en sus manos el porvenir de la sociedad.*

**Domingo Faustino Sarmiento**  
**"Educación Popular" (1849)**

Garantizar el derecho a la educación implica, entre otras cosas, asegurar la continuidad de las clases. Esta actividad esencial es el corazón de la educación y se ve gravemente amenazada cuando el sistema educativo no puede cubrir los cargos docentes. En la Ciudad de Buenos Aires, esta realidad es persistente por una falencia reiterativa: la falta de maestros. Sostener las trayectorias educativas y la continuidad pedagógica como proceso esencial para la incorporación de aprendizajes significativos requiere de profesionales formados y comprometidos. También orientar la escuela hacia el futuro y enseñar las habilidades del siglo XXI, le exige a los Estados nacionales y locales la readecuación del sistema educativo, lo que implica la capacitación y actualización de los docentes y la incorporación de nuevos perfiles profesionales.

Este es el caso de muchas jurisdicciones que frente a estos desafíos, deben incorporar o fortalecer su planta orgánica funcional para dar respuesta a las necesidades de reforma educativa. Sin embargo, la profesionalización docente choca con las limitaciones financieras del sistema educativo, la escasa valoración y competitividad de la profesión, entre otros factores. El problema aparece entonces, ante la ausencia de docentes disponibles para la ocupación de los cargos vacantes, lo que repercute en la pérdida de horas de clase y el incumplimiento de los objetivos de la política pública. Por esta compleja situación se encuentra atravesando la Ciudad de Buenos Aires.

La presente tesis está organizada a partir de una introducción en la que profundizaremos en el entendimiento del problema. Luego, presentaremos un acercamiento a la normativa como antecedentes para la configuración del sistema de reglas de la admisión de docentes y de la enseñanza y el aprendizaje de la lengua extranjera. A continuación, se presenta el marco teórico partiendo de los factores condicionantes de la docencia, las características de la formación y la carrera docente, la enseñanza del inglés como lengua adicional y el caso particular de la Ciudad de Buenos Aires. En el desarrollo, por su parte, se presentan las estrategias impulsadas como políticas públicas desde el Ministerio de Educación y los desafíos que representa la cobertura de los cargos docentes en las escuelas de la Ciudad.

Asimismo, se recuperan los aportes de directivos y docentes del sistema, cuyas experiencias permiten ampliar la comprensión de las condiciones en las que estas políticas se implementan. Por último, se exponen las conclusiones y reflexiones del caso como contribución al conocimiento del tema y de esta problemática cada vez más persistente en los sistemas educativos.

### **La relevancia del problema**

Entre las competencias esperadas para los escenarios futuros, se encuentra el dominio de una lengua extranjera. Repensar el modelo de escuela que se adapte a las innovaciones y a las futuras demandas de la sociedad y el mercado laboral, implica impulsar el dominio de una lengua extranjera, una habilidad de enorme valor para la incorporación al mundo laboral.

Los idiomas forman parte de la currícula del nivel primario desde mediados del siglo XX. Ya en la década de 1960, algunas escuelas primarias ofrecían propuestas de enseñanza de inglés, aunque de manera no obligatoria y con una cobertura limitada, concentrada principalmente en zonas con mayor capital cultural y económico, respondiendo a las demandas de un segmento exclusivo de la sociedad (Bein, 2021). Sin embargo, en el marco de la reforma educativa orientada al desarrollo de habilidades para el futuro, la ampliación de la enseñanza obligatoria del inglés desde los primeros años representa un desafío significativo, principalmente por la creciente demanda de las escuelas y la limitada disponibilidad de docentes habilitados para cubrir esos cargos. A esta complejidad se suma un escenario particular ya que desde 2022, la Ciudad de Buenos Aires impulsa la creación de las primeras escuelas primarias bilingües de gestión estatal, lo que plantea nuevos retos.

Este proceso se enmarca, además, en un contexto global y local muy particular. Como ciudad con un alto volumen de turismo receptivo internacional, Buenos Aires requiere ciudadanos y trabajadores capaces de interactuar en entornos multiculturales. En este sentido, el dominio de al menos un idioma adicional se consolida como una importante herramienta no solo para la inserción laboral, sino también para la construcción de una ciudadanía abierta y globalmente integrada. La política lingüística en las escuelas primarias públicas de la Ciudad responde, en parte, a esta necesidad de formar sujetos preparados para una ciudad constantemente conectada con el mundo.

La falta de docentes para la ocupación de los cargos curriculares de inglés es una problemática que aparece en todos los niveles y modalidades educativas, así como en

escuelas de gestión estatal y privada, pero que en especial en el nivel primario es relevante ya que compromete la calidad de la enseñanza y el aprendizaje del idioma, entendido como un aprendizaje fundacional y progresivo que comienza en las más tempranas edades. Ampliar la enseñanza del inglés a todo el nivel primario requirió repensar las lógicas y dinámicas institucionales; desde las normas, el régimen académico, los contenidos, el uso del tiempo y los espacios, hasta los roles de los docentes y directivos.

Por esta situación se encuentra atravesando la Ciudad de Buenos Aires, lo que invita al presente trabajo de investigación a indagar sobre las estrategias que pueden desde las políticas públicas ser impulsadas para aliviar los efectos de la falta de docentes. Es así como la pregunta de investigación gira en torno a conocer qué estrategias se implementaron durante el 2023 para enfrentar la falta de docentes de lengua inglesa en las escuelas de nivel primario de gestión estatal y privada en la Ciudad de Buenos Aires para asegurar la continuidad pedagógica.

La elección del período 2023 como recorte temporal de análisis responde a múltiples razones. En primer lugar, se debe a que los datos comienzan a estar sistematizados por el Ministerio de Educación a partir de la instrumentación efectiva de los Actos Públicos En Línea, una medida que se aceleró con la pandemia del COVID-19. A partir de este proceso digitalizado, para el año 2023, se lograron integrar de forma progresiva los registros de vacantes, postulaciones y asignaciones de docentes, lo que permitió obtener una visión más clara y precisa de la situación en tiempo real. La pandemia, en este sentido, actuó como un catalizador para la modernización de los sistemas administrativos del Ministerio.

Asimismo el año 2023 resultó un año de relevancia política por el ciclo electoral que requirió la implementación de estrategias de resolución inmediata frente a la problemática de la falta de docentes. La proximidad de las elecciones impulsó la necesidad de mostrar resultados concretos y rápidos, lo que llevó a las autoridades a poner en marcha medidas excepcionales para abordar la escasez de maestros.

Cabe destacar que el sistema educativo de la Ciudad de Buenos Aires se encuentra equilibrado en cuanto a la proporción de escuelas de gestión estatal y privada. Por caso, la Ciudad cuenta con 889 escuelas primarias, de las cuales 466 son de gestión estatal y 423 son de gestión privada, con una matrícula total que alcanza los 271.341 estudiantes de primaria (Anuario Estadístico UEICEE, 2024). Este equilibrio nos invita a indagar sobre las oportunidades y obstáculos para resolver este problema. De este modo, se espera dar

cuenta de las estrategias y factores que pueden colaborar en la resolución de la problemática.

Dado el abanico de lenguas extranjeras que la Ciudad de Buenos Aires imparte en su oferta educativa, y considerando que múltiples factores pueden incidir en las dificultades para cubrir cargos de idiomas adicionales, el presente trabajo de investigación se propone abordar exclusivamente la enseñanza del inglés, por su historicidad y amplia cobertura.

Por último, si bien no es objetivo de este trabajo de investigación evaluar la efectividad de las estrategias implementadas para cubrir los cargos ni la calidad de la enseñanza resultante de dichas medidas coyunturales, a través de las entrevistas se espera identificar aquellas variables que puedan resultar relevantes para el diseño, readecuación e implementación de políticas públicas que aborden la vacancia de los cargos.

## **1. Evolución del marco normativo**

Como parte de las aproximaciones a la problemática, se ha revisado exhaustivamente la normativa como importantes antecedentes para la configuración del sistema de reglas de admisión de docentes, y de la enseñanza y el aprendizaje de la lengua extranjera.

Para comenzar, se reconoce de absoluta relevancia a la **Ley de Educación Nacional N.º26.206**, la cual fue aprobada por el Congreso de la Nación en 2006, derogando la Ley Federal de Educación N.º24.195 del año 1993. Es considerada un paso fundamental en la recuperación de la educación, ya que por medio de ésta se procura garantizar el cumplimiento del derecho a una educación de calidad y equitativa que resuelva la fragmentación del sistema educativo.

Asimismo, por medio de esta ley se reafirma a la educación como una política de Estado que colabora en la construcción de una sociedad más justa, soberana y pujante hacia el desarrollo socioeconómico de la Nación. Esta norma es, además, la que establece el siguiente principio en su **artículo 87**:

***«La enseñanza de al menos un idioma extranjero será obligatoria en todas las escuelas de nivel primario y secundario del país. Las estrategias y los plazos de implementación de esta disposición serán fijados por resoluciones del Consejo Federal de Educación».***

Es así como con fuerza de ley se posicionan a las lenguas extranjeras de manera universal para todo el territorio de la Nación argentina significando profundos cambios para los distritos provinciales. Algunos antecedentes normativos anteriores que fueron tenidos en cuenta son la Resolución Ministerial N.º1813 del año 1988 que establecía el estudio de una sola lengua extranjera durante la escuela secundaria y el Acuerdo Marco N.º15 para la Enseñanza de Lenguas del año 1998. Asimismo, desde el plano normativo, se incorporan otras leyes y disposiciones que aportan antecedentes relevantes para el análisis de la problemática:

- **Decreto N.º371/1964** sobre la incorporación de las instituciones educativas privadas a la enseñanza oficial.

Este decreto corresponde al régimen por medio del cual se determina la incorporación de los institutos educativos de gestión privada a la enseñanza oficial. La incorporación faculta al instituto de enseñanza privado a matricular, enseñar, calificar, promover y realizar certificados y diplomas a los estudiantes que quieran formar parte de la institución.

- **Reglamento Escolar para el Sistema Educativo de Gestión Oficial** dependiente del Gobierno de la Ciudad de Buenos aprobado a través de la Resolución N°4.776/06.

Este reglamento busca ordenar las dinámicas y el funcionamiento de los establecimientos educativos, así como los roles y tareas de los docentes y directivos.

- **Resolución N.º841-SED-96** sobre la incorporación de la enseñanza del idioma Inglés a partir de 4º grado.

Es una normativa establecida en 1996 por la entonces Secretaría de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, que establece la incorporación de la enseñanza del idioma inglés a partir de 4º grado en las escuelas primarias de la Ciudad. Resulta una medida innovadora que prepara a los estudiantes para su incorporación al mundo cada vez más globalizado e interconectado.

- **Decreto N.º39/2009** sobre la ampliación de la lengua inglesa desde 1º grado.

Este decreto jurisdiccional amplía y profundiza la enseñanza del idioma inglés, estableciendo que debe comenzar desde el 1º grado de la escuela primaria. Esta extensión busca desarrollar en los estudiantes competencias lingüísticas desde los primeros años de

su escolaridad, promoviendo mayor fluidez y comprensión del idioma. Para la instrumentación de esta medida, se requiere la incorporación de mayor cantidad de docentes capacitados para la enseñanza del idioma y el apoyo institucional necesario para la implementación de las clases de inglés, junto a materiales didácticos adecuados. Este decreto resulta de primordial importancia, por su impacto en el alcance total del nivel, y por su promoción de la equidad educativa, asegurando que todos los estudiantes tengan acceso a la enseñanza del inglés desde las edades más tempranas.

- **Diseño curricular para Lenguas Extranjeras de la Ciudad de Buenos Aires** creado en 2001.

Este documento establece los objetivos, contenidos, metodologías y criterios de evaluación para la enseñanza de lenguas extranjeras en las instituciones educativas de la Ciudad, guiando a los docentes en la planificación y desarrollo de sus clases y asegurando que los estudiantes adquieran las competencias lingüísticas y culturales necesarias.

- **Marco curricular para Escuelas Primarias Bilingües español-inglés** creado en 2023 por la Gerencia Operativa de Lenguas en la Educación.

Este marco establece las bases de la enseñanza y el aprendizaje de las lenguas, funcionando como referencia para los educadores del nivel. Es así, como se enmarca en un modelo de aprendizaje de la lengua vinculado con otras áreas del conocimiento, desde una mirada intercultural, potenciando a los estudiantes como sujetos críticos y activos a escala local y mundial en un mundo crecientemente globalizado e interconectado.

- **Resolución N.º2002/MEDGC/2021 sobre la inscripción temprana de estudiantes avanzados de profesorado en idiomas.**

Por medio de esta medida, se determina que los estudiantes avanzados de carreras de profesorado en idiomas para nivel primario y nivel secundario con más del 70% de las materias aprobadas, podrán cubrir interinatos y suplencias para cargos docentes de idiomas en escuelas de gestión estatal de la Ciudad de Buenos Aires. Dicha resolución ministerial permitió en primera instancia resolver un problema de oferta y demanda. Cabe señalar que la Gerencia Operativa de Lenguas Extranjeras desempeñó un rol clave en la expansión de la oferta idiomática en la Ciudad, acompañada de acciones de capacitación docente, particularmente centradas en las lenguas de mayor difusión en el sistema educativo: alemán, francés, italiano, portugués, chino mandarín e inglés.

## 2. Marco Teórico

### 2.1. Los factores condicionantes de la docencia

La falta de docentes para la cobertura de cargos responde históricamente a una multiplicidad de factores que inciden de forma directa e indirecta. Entre ellos, se destaca el contexto económico crítico, caracterizado por bajos salarios docentes que no compensan el esfuerzo, la preparación y la responsabilidad, la ausencia de incentivos económicos y la existencia de mejores oportunidades de empleabilidad en otros rubros del sector privado, que pueden ofrecer mayores beneficios, condiciones y oportunidades de desarrollo profesional a través de la formación continua, la promoción y la movilidad laboral.

Por otro lado, la inestabilidad económica y política, como los recortes presupuestarios que afectan a salarios, contrataciones y recursos disponibles, y las políticas educativas fluctuantes, crean también un ambiente incierto y de desconfianza. La escuela es la caja de resonancia de la sociedad, en tanto refleja los entornos difíciles y los climas hostiles, de violencia, pobreza y falta de apoyo comunitario. El esfuerzo anímico, físico y mental de los docentes en este contrariado contexto requiere de esmero, convicción y vocación por la tarea.

Este contexto socioeconómico de Argentina se combina con las condiciones desfavorables propias del sector educativo. Entre estas últimas características se encuentran la sobrecarga de tareas por la preparación de las clases, la evaluación de los estudiantes y otras responsabilidades administrativas que surgen vinculadas a la carga de presentismo y/o retroalimentaciones individuales. También figuran la falta de recursos para la creación de ambientes de trabajo confortables, y de apoyo y formación docente que produce desmotivación y desincentivo.

La percepción social y el reconocimiento de la labor docente también presentan un panorama desalentador. Con el tiempo, este deterioro ha ido socavando la autoridad del docente y afectando el prestigio de un rol históricamente clave para el ascenso social. En palabras de Laura Lewin (2023), los docentes se encuentran en peligro de extinción. Cada vez es más difícil encontrar docentes idóneos, apasionados y entusiastas, con buena preparación. Según Lewin (2023), *“lamentablemente, en muchos casos, la elección de la docencia no se basa en la vocación y el amor por la enseñanza, sino en la búsqueda de una salida laboral fácil, lo que a su vez impacta en la calidad de la enseñanza y aprendizaje”*. Cualquier esfuerzo por mejorar la calidad educativa debe contemplar la importancia de fortalecer tanto la formación como el desempeño docente.

Muchos de estos factores condicionantes también fueron mencionados en las entrevistas realizadas a docentes y funcionarios del sistema educativo, las cuales se retomarán más adelante en el análisis.

## **2.2. La formación y carrera docente**

La formación docente en lenguas extranjeras en la Ciudad de Buenos Aires tiene una historia extensa que se entrelaza con el desarrollo del sistema educativo nacional y sus instituciones emblemáticas. Desde fines del siglo XIX, las escuelas normales jugaron un rol central en la profesionalización de la docencia, constituyendo el primer espacio sistemático para la preparación de maestros y profesores. En este entramado, las escuelas de Lenguas Vivas ocuparon un lugar particular: creadas con el objetivo de formar docentes, integraron desde sus inicios la enseñanza de idiomas para la educación obligatoria, funcionando al mismo tiempo como espacios de formación práctica y de experimentación metodológica, convirtiéndolas en “escuelas de aplicación” (Mórtola; Montserrat, 2018). Instituciones, como el Instituto de Enseñanza Superior “Joaquín V. González” y las Escuelas Normales Superiores, consolidaron esta tradición, siendo referentes históricos y vigentes en la formación de profesores de lenguas extranjeras.

En este marco, desde la formación inicial hasta el desarrollo de la carrera profesional, comprender las condiciones actuales de quienes transitan la docencia exige recurrir a investigaciones que permitan relevar tanto los aspectos estructurales del sistema formador como las percepciones, trayectorias y desafíos que enfrentan los docentes en ejercicio. En este sentido, los datos recabados en las Pruebas Aprender (2016) constituyen una fuente valiosa para analizar la formación, la composición y las expectativas de los docentes, al tiempo que permiten contextualizar el problema en relación a las condiciones de trabajo, factores que inciden directamente en el sistema educativo.

La carrera docente, por un lado, presenta implicancias relacionadas a los incentivos, la formación, carreras y trayectorias, experiencias dentro del sistema y del aula, expectativas respecto de su profesión, entre otros puntos de interés que aportan al abordaje del tema. Existe cierta evidencia de que hay preferencias por parte de los docentes hacia escuelas de mejores condiciones, con mayor cobertura de servicios básicos, mejor ubicación urbana, mayor tamaño, entre otros aspectos que repercuten en una mayor concentración de postulaciones de docentes respecto de otras en condiciones menos favorecidas (Pruebas Aprender, 2016).

Por otro lado, algunos de los aspectos que resultan interesantes de analizar por medio de la literatura disponible giran en torno al tipo de cargo docente que asegura su estabilidad y continuidad laboral. Según el Observatorio Argentinos por la Educación (2024), a nivel país el 99% de los cargos de maestro de grado están asignados a un docente titular, suplente o interino de forma legal, dejando sólo un 1% de los cargos de maestro de grado sin cubrir. Sin embargo, posteriormente a la asignación de los cargos, se generan suplencias debido a las licencias generadas por enfermedad, maternidad, cargos de mayor jerarquía, estudio, examen, entre otras licencias, lo que obliga a los gobiernos subnacionales a instrumentar diversas estrategias de cobertura.

El ausentismo docente se refleja en la cantidad de días de licencia en los que los docentes son reemplazados por suplentes, un indicador que varía entre jurisdicciones y está condicionado por la eficiencia del sistema de cobertura. No obstante, de acuerdo a lo presentado por Argentinos por la Educación (2024), existe una mayor proporción de docentes suplentes en el sector estatal, comparado con el sector privado, en todas las provincias, encontrándose una relación negativa entre la edad y el ser suplente, en tanto que a mayor edad, el porcentaje de suplentes disminuye sostenidamente. Es así como los docentes más jóvenes tienen la mayor proporción de suplencias, mostrándose más propensos a ocupar cargos de suplentes.

Otro dato de importancia se desprende de este estudio. A nivel nacional, la mayor proporción de docentes suplentes se da en las escuelas del cuartil más bajo del nivel socioeconómico de los estudiantes. El 33% de los maestros de 6° grado son suplentes de un interino o titular, mientras que, en el cuartil más alto, la proporción de docentes suplentes se reduce al 19%. En resumen, en 19 jurisdicciones la proporción de docentes suplentes es mayor en las escuelas del cuartil más pobre respecto del más rico. Y en la Ciudad de Buenos Aires, se dan las mayores diferencias entre la proporción de suplencias entre los cuartiles más extremos de nivel socioeconómico de los estudiantes.

La enseñanza de idiomas en la Ciudad de Buenos Aires presenta características particulares que merecen especial atención, tanto por sus complejidades como por los desafíos que implican la composición y la formación del cuerpo docente. En Argentina, la formación de profesores de lenguas extranjeras se concentra principalmente en Institutos Superiores de Formación Docente (tanto estatales como privados), cuya oferta supera ampliamente a la de las universidades. Esta formación implica un abordaje integral de la lengua extranjera y de las prácticas pedagógicas específicas. En este marco, la Ciudad de Buenos Aires constituye un caso excepcional dentro del país, al ser la única jurisdicción que

cuenta con profesorados de las cinco lenguas extranjeras: inglés, francés, italiano, portugués y alemán (Mórtola; Montserrat, 2018).

En particular, la oferta formativa en Argentina está ampliamente dominada por el profesorado de inglés que representa el 82,2% del total de las carreras registradas, con especial hegemonía en el sector privado, que concentra su oferta casi exclusivamente en la lengua inglesa, con excepcionales propuestas en portugués (Mórtola; Montserrat, 2018). Otro aspecto relevante en relación a la distribución de los institutos de formación en lenguas adicionales, refiere a la expansión del sector privado en los grandes centros urbanos, ofreciendo típicamente al inglés como opción de profesorado en lengua extranjera. En cambio, el sector público ha logrado una mayor capilaridad territorial, incluyendo municipios y localidades más pequeñas ofreciendo múltiples carreras, integrando el profesorado de lenguas con otros niveles y disciplinas, y favoreciendo la diversidad institucional (Mórtola; Montserrat, 2018).

A pesar de que se estima que el sistema de formación docente en lenguas extranjeras experimentó una expansión significativa, la baja terminalidad que afecta a toda la formación docente persiste como una problemática estructural, que compromete la cobertura de la demanda del sistema educativo.

Ahora bien, la cobertura efectiva de cargos docentes no solo depende de la existencia de propuestas formativas ni de la incorporación de nuevos profesionales al sistema, sino también de un sistema ágil y eficiente de clasificación y adjudicación de cargos, y de mecanismos de retención de los docentes dentro del sistema. La pérdida de docentes desempeña un papel importante en la escasez estructural e incorporar más docentes no resuelve por sí solo el problema si no se abordan las causas que provocan la rotación y dificultan su retención en el sistema (Ingersoll; Smith, 2003).

La rotación docente se debe, en palabras de Ingersoll y Smith (2003), a dos componentes: la desertión, de quienes abandonan la docencia por completo refiriendo diversos motivos, o la migración o traslado, de quienes cambian una escuela por otra. En sí misma, esta rotación no parece ser un problema, ya que las organizaciones eficaces pueden incorporar nuevos profesionales, con propuestas innovadoras, iniciativa y motivación para la tarea. Sin embargo, los altos niveles de rotación si bien pueden responder a decisiones personales, tales como jubilaciones, ascensos o traslados, también advierten problemas estructurales de una organización que se encuentra con turbulencias y dificultades para su funcionamiento aumentando sus costos. Ingersoll y Smith (2003) indican que “desde esta

*perspectiva, la alta rotación docente no solo genera problemas de cobertura de cargos, sino que también puede dañar el ambiente escolar y el rendimiento estudiantil”.*

Según se dio a conocer recientemente por un estudio de la Secretaría de Educación de la Nación (Infobae, 2025), se estima que solo el 22% de los maestros argentinos de primaria trabajó en la misma escuela durante los últimos 6 años, tomando en cuenta los indicadores de las trayectorias profesionales de los docentes entre el 2018 y diciembre de 2023. Esto contrasta con la sugerencia de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), que recomienda que al menos el 75% de los docentes permanezca un mínimo de 5 años en su escuela para favorecer el desarrollo institucional, ya que esto colabora en que el docente comprenda la dinámica institucional, se involucre con sus objetivos y consolide su sentido de pertenencia con el equipo de trabajo. Factores como la falta de titularización, los traslados por cercanía al domicilio, la búsqueda de mejores condiciones laborales y liderazgos directivos, la sobrecarga institucional, la edad, la antigüedad, y las decisiones de ascenso o salida del sistema educativo —sobre todo en los docentes recientemente ingresantes al sistema educativo—, explican, en conjunto, una alta rotación que impacta directamente en la estabilidad de los equipos escolares (Infobae, 2025).

La escasez de docentes titulados en lenguas extranjeras, una problemática reconocida a nivel internacional, pone en tensión la relación entre la oferta y la demanda real de las escuelas. Esto trae aparejado que ante la falta de perfiles disponibles, sea frecuente la toma de posesión de cargos por parte de personal que aún no cuenta con título docente o que se encuentra en proceso de formación, es decir, que esta situación está obligando a muchos sistemas escolares a reducir sus estándares de calidad docente (Ingersoll; Smith, 2003). Este fenómeno, observado también en otras partes del mundo, refuerza la necesidad de revisar las estrategias locales a la luz de las recomendaciones de organismos internacionales, con el objetivo de fortalecer la calidad de la enseñanza y asegurar una cobertura sostenible y adecuada.

### **2.3. La enseñanza del inglés como lengua adicional**

Cabe advertir que a lo largo del presente estudio, se respeta la denominación de «*Lengua Adicional*» en lugar de lengua extranjera, para la segunda lengua que se enseña en las escuelas de la Ciudad de Buenos Aires, en consonancia con lo establecido por la Gerencia Operativa de Lenguas en la Educación. Esto encuentra su fundamento en que no siempre

se enseñan las lenguas extranjeras o que las mismas no lo son para todos los estudiantes en igualdad de condiciones.

La escuela primaria común, tiene entre sus objetivos e incumbencias, el manejo de lenguas adicionales como parte del desarrollo de la alfabetización de los estudiantes. Colabora también desde la dimensión psicosocial de los estudiantes, permitiendo reflexionar sobre su propia lengua, y habilitando la apertura hacia otras culturas propiciando una estructura mental más diversificada y con mayor riqueza cognitiva. En definitiva, hay un importante consenso respecto de que el aprendizaje temprano en lenguas adicionales desde los primeros años de escolaridad resulta clave para el desarrollo del aprendizaje futuro, y es la escuela la responsable de garantizar el fortalecimiento de estas capacidades.

Para comprender la preeminencia del inglés se consultaron los análisis de las priorizaciones que las familias realizan en torno a la elección de la escuela de sus hijos, lo que determina motivos diferentes que influyen en la selección y comparación entre las escuelas privadas y estatales. De dicho análisis, se obtuvo una relevante distinción entre las motivaciones que influyen en las elecciones familiares de las escuelas de sus hijos. Mientras que las madres de estudiantes de escuelas de gestión estatal tienen en cuenta preferentemente la cercanía con el hogar (63,1%) seguido por las buenas referencias de docentes y directivos (38,6%), las madres de escuelas privadas privilegian la reputación académica (50,9%) y la propuesta pedagógica, entre ellas la enseñanza de idioma (48%) (Observatorio Argentinos por la Educación, 2023).

Esta preeminencia del idioma inglés surge como parte de una construcción hegemónica, con importante injerencia en la formación docente. Numerosos estudios (Roseti, L; De Francesco, K., 2017) determinan que hay factores culturales y aspiracionales que influyen en la primacía de este idioma, en tanto se reconoce al inglés como una lengua franca que carece de fronteras políticas, geográficas y culturales, y que funciona como lengua común alternativa. Por medio de la enseñanza del inglés como lengua adicional se refuerza la idea de la movilidad social, el progreso, la comunicación internacional y el acceso a mejores oportunidades de trabajo (Mórtola; Montserrat, 2018).

Es así como a las lenguas se las convierte en un «fetiche lingüístico», atribuyéndole cualidades y propiedades mágicas como la capacidad de garantizar el acceso al empleo o fortalecer comunidades (Bein, 2012). Estos discursos tienden a presentarse como únicos y hegemónicos, y así la utilidad de una lengua —como el inglés— se percibe como un hecho objetivo y natural, cuando en realidad responde a condiciones históricas determinadas por

variables socioeconómicas, políticas y culturales (Bein, 2012). Expresiones ampliamente naturalizadas como «*el inglés abre puertas*» reflejan creencias compartidas tanto por actores estatales como por docentes, que influyen en las decisiones individuales y en el diseño de políticas públicas. Así, la centralidad del inglés en la formación docente puede entenderse también como una respuesta a las demandas sociales (Mórtola; Montserrat, 2018).

En nuestro país existió un temprano interés en la enseñanza de las lenguas extranjeras. Durante la época colonial, en 1801, los miembros del Cabildo de Buenos Aires habían destacado la importancia de la enseñanza de una lengua adicional en la escuela pública. Para 1827, fue creada la primera cátedra de inglés con carácter optativo en la Universidad de Buenos Aires. Y para 1873, las horas de inglés y francés en los primeros y segundos años del Colegio Nacional representaban casi la mitad de la carga horaria total, lo cual habla de la importancia otorgada a las lenguas extranjeras en la escolaridad (Bein, 2012). A lo largo del siglo XX, por su parte, la enseñanza de idiomas estuvo también atravesada por lineamientos ideológicos propios de cada etapa histórica. Durante el primer peronismo, por ejemplo, el humanismo cristiano y la defensa de la latinidad imprimieron una impronta particular a las políticas educativas. Sin embargo, en las últimas décadas, especialmente a partir del retorno de la democracia, el sistema formador de docentes en lenguas extranjeras se expandió notablemente: se estima que más del 70% de las carreras fueron creadas durante la etapa democrática, con fuerte preeminencia del inglés. Será durante el gobierno de Carlos Menem que se producirá la transferencia de los profesados a las provincias a través de la Ley N.º24.049, que autorizó al Poder Ejecutivo Nacional a transferir a las provincias y a la Ciudad de Buenos Aires los servicios educativos, lo cual incidió en la distribución actual (Mórtola; Montserrat, 2018).

La enseñanza de lenguas extranjeras en Argentina se inscribe en un entramado histórico, social y cultural complejo. El país, marcado por una fuerte impronta hispánica debido a la colonización española y a la influencia europea, relegó a un segundo plano a las lenguas originarias y minoritarias. La influencia europea impactó en la arquitectura y la cultura, y también en el sistema educativo, con la incorporación temprana del francés y, progresivamente, del inglés como lenguas adicionales en la escuela. En paralelo, los sucesivos movimientos migratorios —especialmente de italianos y españoles, pero también de otros orígenes— generaron un panorama lingüístico diverso (Pozzo, 2009).

A pesar de la distancia geográfica e histórica con la influencia inglesa, en una corriente fuertemente hispanizante, el lugar del inglés en el sistema escolar estuvo —y permanece—

determinado por la política lingüística argentina, en la que no influyó especialmente el peso de la inmigración británica, ni la creación de escuelas por parte de la comunidad anglo-argentina, ni la política lingüística exterior del Reino Unido, aunque se observó la utilidad del inglés como lengua de la ciencia, la técnica y el turismo, la afinidad político-ideológica con los grandes países angloparlantes y la influencia de los planes de estudio de los países centrales (Bein, 2012). La utilidad del aprendizaje de esta lengua adicional se medía en términos de su valor formativo, ya que se consideraba un medio de «*educación moral*» y de «*cultura general*» de un sujeto cívico. Los jóvenes debían ser capaces de aceptar lo que las «*naciones modernas*» podían aportar a una nación que era todavía joven e imperfecta (Bein, 2012).

Según Roseti y De Francesco (2017), el idioma inglés se ha constituido como el gran triunfador en el sistema educativo argentino, en tanto se posicionó gradualmente como primera lengua extranjera en la enseñanza formal. El francés, el italiano, el alemán y el portugués, por su parte, son lenguas extranjeras marginales por lo que cualquier pretensión plurilingüe para la enseñanza de una segunda lengua se encuentra en problemas (Mórtola; Montserrat, 2018). A pesar de la aspiración de fomentar el plurilingüismo, sostenida por la Ley Federal de Educación, la experiencia revela una hegemonía casi excluyente del inglés, limitada a una perspectiva funcional más que intercultural. En ese sentido, el predominio del inglés y la representación desequilibrada de otras lenguas y culturas ponen en tensión las políticas plurilingües. Queda entonces aún por desandar si la recientemente iniciada promoción de la educación plurilingüe y bilingüe español-inglés, que busca formar a los estudiantes como ciudadanos con perspectiva global e internacional, podrá hacerse camino.

### **3. El caso de la Ciudad de Buenos Aires**

Para llevar adelante este trabajo de investigación, resulta fundamental comprender las particularidades del sistema educativo de la Ciudad de Buenos Aires. En esta jurisdicción, la matrícula se encuentra equilibrada entre escuelas de gestión estatal y de gestión privada, lo que configura un escenario singular. Cada tipo de gestión presenta dinámicas, tensiones y formas de conducción propias, que influyen en el funcionamiento institucional, las condiciones laborales docentes y las estrategias de cobertura de cargos. Estas características deben ser consideradas para realizar un análisis de la problemática, teniendo en cuenta sus cualidades organizacionales.

En primer lugar, cabe recordar las condiciones por medio de las cuales se admite el ingreso de aspirantes a la docencia, dentro del sistema educativo estatal de la Ciudad de Buenos

Aires. Por medio de sus reglamentaciones, se determinan una serie de requisitos para la ocupación de cargos de idiomas, entre los cuales se solicita que todo profesional docente:

- Sea argentino nativo, por opción, naturalizado o extranjero, y que en todos los casos, domine el idioma castellano.
- Posea el título docente que corresponda en cada área para el cargo o asignatura, o en su defecto, y sólo en los casos que el Estatuto Docente lo admita, el título técnico profesional, de nivel medio, terciario o universitario.
- Sustente los principios establecidos por la Constitución Nacional y por la Constitución de la Ciudad de Buenos Aires.
- No goce de una jubilación o retiro en cualquier jurisdicción o se encuentre en condiciones de obtener la jubilación ordinaria en su máximo porcentaje.
- Posea capacidad psicofísica suficiente para el ejercicio de las labores docentes.

Por medio de la determinación de estas condiciones, se refuerzan aspectos vinculados a la idoneidad para la cobertura de los cargos, entendida como aquella atribución del docente por medio de la cual puede enseñar una materia en la que tiene especialidad, certificación y/o titulación correspondiente.

También resulta relevante la duración de los cargos, aspecto que influye e impacta en la retención de los docentes al sistema. En este sentido, el sistema educativo de la Ciudad reconoce tres categorías de cargos:

- **Docente Titular:** designado para desempeñar en forma definitiva un cargo u horas, otorgando con ello, mayor estabilidad, posibilidad de ascenso, acumulación de cargos, traslados, entre otros beneficios,
- **Docente Interino:** designado para desempeñar de forma transitoria un cargo u horas y función, pudiendo ser alejado de su cargo en virtud de que un titular acceda por ingreso, ascenso, traslado, readmisión o reubicación.
- **Docente Suplente:** designado para desempeñar transitoriamente un cargo cubierto por un titular o interino, mientras dura su ausencia.

Esta estructura organizativa de cargos, compuesta por los escalafones A y B, constituye por un lado, el sistema mediante el cual se garantiza la cobertura de los cargos de idioma en las escuelas de la Ciudad. A través del Sistema de Clasificación Docente, los aspirantes se inscriben anualmente para acceder a cargos según la demanda de las escuelas. El **escalafón A** abarca a los docentes que se desempeñan en escuelas de gestión estatal, en jornadas simples o completas, con una oferta de módulos de carga horaria variable, que

puede ir desde 7 hasta 16 horas cátedra semanales. Por su parte, el **escalafón B** está conformado por los docentes de los Centros Educativos Complementarios de Idiomas Extranjeros (CECIEs), con módulos fijos de 12 horas cátedra en turnos vespertinos (Buenos Aires Ciudad).

Cabe aclarar que no todos los cargos de inglés forman parte del diseño curricular obligatorio. En muchas jurisdicciones, como la Ciudad de Buenos Aires, el cargo de inglés en las escuelas primarias depende de la carga horaria otorgada por el equipo de supervisión y la disponibilidad de recursos institucionales. Esto genera una alta variabilidad entre escuelas, y en muchos casos, los docentes de inglés deben conformar su jornada laboral combinando horas en diferentes instituciones, niveles o modalidades, lo cual contribuye a la fragmentación de sus trayectorias y a la inestabilidad del cargo.

Esta inestabilidad estructural en la asignación de cargos también repercute en el funcionamiento del sistema de incentivos dentro de la carrera docente, ya que la acumulación de horas, la posibilidad de titularización y la estabilidad que otorgan ciertos cargos pueden reforzar las trayectorias de quienes logran acceder a ellos. Sin embargo, esto también puede perpetuar ciertos beneficios para quienes ya se encuentran dentro del sistema, dificultando el acceso de nuevos docentes o limitando su movilidad dentro del mismo. Por eso, resulta clave analizar de qué manera este diseño contribuye a una distribución más equitativa y eficiente del recurso docente, especialmente en un contexto de escasez.

Tal como se adelantó anteriormente, se observa que en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires desde el año 2009 se implementa la enseñanza de una lengua extranjera a partir de 1° grado en todas las escuelas primarias dependientes de la Dirección de Educación Primaria conforme a lo establecido en el Decreto N.º39/2009. Se establece así un punto de inflexión a lo que hasta entonces se venía sosteniendo: clases de idiomas extranjeros de 4° a 7° grado. A partir del año 2011, se completó la enseñanza de una lengua extranjera a lo largo de toda la escuela primaria, lo que con el aumento de la carga horaria en las escuelas de jornada completa, se esperaba representase una mejora del aprendizaje de las lenguas extranjeras desde sus más tempranas edades.

Según lo establecido en el mencionado decreto, se evaluaba la disponibilidad de recursos humanos necesarios para dicha ampliación horaria, como así también las propuestas educativas y el trabajo institucional requerido para el adecuado acompañamiento en la incorporación de la oferta de idioma extranjero. Es así como se le permitía al sistema una

incorporación sistemática, progresiva y gradual de la enseñanza de esta lengua extranjera entre los ciclos lectivos 2009 y 2011.

La Ciudad de Buenos Aires resolvió así, que los alumnos de escuelas primarias de jornada simple recibirían clases de idioma inglés de 1° a 7° grado con una carga horaria de 3 horas cátedra semanales. Mientras que los alumnos de escuelas primarias de jornada completa recibirían clases de idioma extranjero (inglés en su mayoría), de 1° a 7° grado con una carga horaria de 5 horas cátedra semanales. Frente a este escenario, y de acuerdo al plan de ampliación de las escuelas bilingües públicas de la Ciudad de Buenos Aires, se propone comprender cómo es posible sortear los desafíos de cobertura de cargos curriculares en el sistema de gestión estatal y reconocer qué estrategias son plausibles de ser implementadas en relación a lo que sucede en el sistema de gestión privada de la Ciudad.

Para entonces, la Ciudad ya contaba con un antecedente histórico que marcaba el sendero. Desde 1996, debido a la Resolución N.º841-SED-96, se había incorporado la enseñanza del idioma inglés a partir de 4° grado en las escuelas de Jornada Simple, y desde 2002, se implementaba el Programa de Escuelas de Modalidad Plurilingüe, con intensificación en lenguas maternas y extranjeras. Hasta entonces sólo el 11% de la totalidad de las escuelas había incorporado una lengua extranjera en el Primer Ciclo, impartándose fundamentalmente en escuelas de Jornada Completa. El desafío de completar la enseñanza del idioma inglés en todo el nivel educativo estaba planteado.

#### **4. Metodología**

El presente trabajo de investigación se propone utilizar una metodología mixta. En primer lugar, se implementa una metodología cuantitativa que permitirá acceder a los datos publicados dentro de la plataforma de los Actos Públicos En Línea (APEL) para la identificación del problema, es decir, para realizar el conteo de la vacancia de cargos de inglés en el nivel primario del sistema estatal, lo que otorgará indicios sobre el problema. Se buscará determinar con qué frecuencia éstos se publican y se cubren, así como la cantidad de cargos disponibles y la zona en que se encuentran estas instituciones educativas. Por medio de este análisis, será posible determinar si existe algún patrón vinculado a la problemática.

Para reconocer el nivel de complejidad del problema, se tomó en cuenta el diagnóstico de la situación a través de los datos recabados por el sistema de inscripción y clasificación docente de la Ciudad de Buenos Aires, que son recuperados por los llamados a Acto Público En Línea. Por otra parte, atendiendo a la complejidad que significa acceder a los

datos de diagnóstico de la situación del sistema de gestión privada, la información fue reunida a través de entrevistas que permitieron comprender el escenario de criticidad de este universo.

Conforme a los datos provistos por el Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, a través de la Dirección General de Carrera Docente (2024) dependiente de la Subsecretaría homónima, en la Ciudad existían para el año 2023, 2.082 cargos de maestro curricular de inglés para nivel primario repartidos en 439 escuelas de gestión estatal, excluyendo a los Centros Educativos Complementarios de Idiomas Extranjeros.

En relación a la información provista sobre la demanda y cobertura del sistema, desde la mencionada Dirección General reportaron que el Ministerio de Educación realizaba actos públicos de cobertura de cargos curriculares de idioma inglés los días martes y jueves, y que teniendo en cuenta el período comprendido entre marzo y junio de 2023, el promedio era de 111 cargos a cubrir (correspondientes al 5,3% del total de los cargos curriculares del sistema educativo), de los cuales 98 resultaban sin ser cubiertos exitosamente, lo que corresponde al 88,29% de los cargos elevados.

Para el segundo semestre del año, entre los meses de julio y diciembre de 2023, la situación, por su parte, mejoró parcialmente quedando aproximadamente el 70,3% de los cargos remanentes, y ocupándose el restante 29,7% de las vacantes, entre cargos suplentes e interinos (Dirección General de Carrera Docente, 2024). Si bien no es posible establecer con certeza una relación causal, este leve descenso de vacancias podría estar vinculada a algunas de las estrategias o políticas implementadas durante ese período.

Desde la Dirección General advirtieron que para comprender esta demanda, contaban con un semáforo de identificación de los casos, en tanto podían distinguir entre los casos remanentes aquellos que eran considerados «*cargos críticos*». Se denominaban «*cargos críticos*» a aquellos que se habían elevado tres o más veces al acto público de cobertura, y que por más de una semana no habían sido cubiertos.

Por otro lado, para el abordaje cualitativo, se realizaron entrevistas con un formato de preguntas semiestructuradas, lo que permitió mantener una estructura orientadora sin perder flexibilidad en el desarrollo de cada conversación. Algunas preguntas funcionaron como guía para orientar la conversación y asegurar que se abordaran los principales aspectos relacionados con la problemática. Estas entrevistas fueron dirigidas a tres grupos clave: docentes, directivos y autoridades del Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires. El formato semiestructurado facilitó la obtención de información

contextualizada, al tiempo que permitió a los participantes expresar sus opiniones y experiencias de manera libre. La diversidad de los actores entrevistados permitió identificar tanto las dificultades operativas como las posibles soluciones que se han planteado desde distintas perspectivas institucionales.

Es así como se recurrió a la experiencia escolar del nivel primario, abarcando tanto la gestión estatal como la privada. Se realizaron un total de 20 entrevistas, distribuidas equitativamente entre 10 directivos y 10 docentes de escuelas de ambas gestiones, con el objetivo de explorar los desafíos y obstáculos relacionados con la cobertura de cargos de idiomas extranjeros. En el caso de las escuelas de gestión privada, se puso especial atención en comprender los mecanismos institucionales propios que se activan ante la vacancia de estos cargos. A lo largo del proceso de recolección y análisis de las entrevistas, se observó una notable recurrencia en las respuestas, particularmente entre docentes y directivos, lo que permitió considerar alcanzado un punto de saturación teórica. Esta saturación dio cuenta de la consistencia en los discursos y aportó solidez a la representatividad de las percepciones recogidas.

Asimismo, se realizaron entrevistas con funcionarios del sistema educativo, tanto de la gestión estatal como privada, con quienes fue posible indagar el problema y conocer las estrategias de resolución institucional que se impulsaron desde el Ministerio de Educación durante el 2023 para la cobertura de los cargos. Entre los funcionarios del sistema educativo, se entrevistaron a autoridades de la Subsecretaría de Planeamiento Educativo y su dependiente Dirección General de Carrera Docente, la cual tiene bajo su responsabilidad la tarea de planificar, programar y diseñar políticas relacionadas al personal docente así como supervisar la gestión del sistema de cobertura de los cargos docentes en todos sus niveles. Además, se entrevistó a la responsable de la entonces Gerencia Operativa de Lenguas en la Educación, área dedicada a la educación en lenguas adicionales, que tiene como misión fomentar la enseñanza y el aprendizaje de idiomas en todos los niveles y modalidades del sistema educativo. Como repartición de gobierno, esta dependencia coordina acciones con otras áreas y escuelas, participa en los procesos de enseñanza y en la adecuación del currículum, y monitorea la evaluación y formación docente en lenguas adicionales. La selección de estos actores respondió a criterios de representatividad institucional y especialización en la temática abordada, con el fin de garantizar una comprensión integral del problema desde los distintos niveles de decisión.

En el Anexo de este documento se presentan los cuestionarios que reúne las principales preguntas que se realizaron a cada actor entrevistado.

## **5. Desarrollo**

### **5.1. De este lado del escritorio: las estrategias para la cobertura de cargos**

El sistema educativo de la Ciudad de Buenos Aires se compone por 889 escuelas primarias de gestión estatal y privada, que reciben diariamente a 271.341 estudiantes. Estos datos surgen del Anuario Estadístico de la Unidad de Evaluación Integral de la Calidad y Equidad Educativa de la Ciudad de Buenos Aires (2024). Frente a este amplio sistema educativo, se buscó conocer en qué circunstancias se diseñan las estrategias de cobertura.

Cabe destacar que desde el Ministerio de Educación advierten que uno de los principales factores que afectan a la cobertura de los cargos tiene relación con el comportamiento de las licencias docentes, lo que provoca que la demanda de cobertura sea estacional y varíe según la época del año. En este sentido, la concentración de las vacancias aparece entre los meses de mayo y junio, coincidente con el inicio del invierno y la aparición de las primeras enfermedades gripales, y entre septiembre y octubre, que representa el principio de la primavera y de las enfermedades vinculadas con las alergias.

En línea con estas observaciones, los registros del sistema de Actos Públicos en Línea permiten cuantificar algunos de estos patrones y profundizar el análisis. En 2023, el 37,32% de los cargos publicados correspondían a licencias por enfermedad o enfermedades de largo tratamiento, lo que constituyó el principal motivo de vacancia. Le siguieron las renunciaciones, que representaron el 12,44% de los casos; las jubilaciones con un 9,15%; el cuidado de un familiar enfermo con el 8,22%; y la toma de posesión de cargos de mayor jerarquía con el 6,81% (Dirección General de Carrera Docente, 2024).

Los equipos técnicos también advierten que los casos más críticos suelen concentrarse en escuelas ubicadas en la zona sur de la Ciudad. Según los datos relevados, los barrios con mayor cantidad de cargos remanentes incluyen Palermo, Villa Lugano, Caballito, Parque Patricios, Retiro, Balvanera, Nueva Pompeya, Floresta, Villa Devoto, La Boca, Flores y Parque Avellaneda, en ese orden. En este contexto, se destaca la significativa participación de los barrios más vulnerables del sur, en línea con lo advertido por los equipos técnicos sobre la concentración de situaciones críticas en esa zona. En tanto, los barrios de Mataderos, Barracas y Almagro, entre otros, figuran como los barrios con más cargos vacantes asignados.

Del mismo modo, desde la Dirección General de Carrera Docente (2025), reconocen que la creación de nuevas escuelas públicas bilingües despierta un enorme desafío para la cobertura de los cargos curriculares, lo que aumenta la criticidad de los cargos remanentes. Por otro lado, es importante considerar que más del 40% de los cargos remanentes corresponden a turnos combinados —mañana y tarde—, los cuales no resultan compatibles con las asignaciones horarias que muchos docentes ya poseen. En esa misma línea, una docente de escuela de gestión estatal compartió su perspectiva sobre la desproporción entre la carga de trabajo y el salario percibido por desempeñarse en una escuela bilingüe:

*“Es muchísimo trabajo. En las escuelas bilingües del Gobierno de la Ciudad, que son unas que se abrieron hace poco, las maestras de inglés dan materias como «history» o «conocimiento del mundo» en inglés, y yo sé que las maestras de inglés ganan exactamente lo mismo que una maestra de escuela común, ¿entonces para qué vas a trabajar en una escuela bilingüe y trabajar mucho más y no tener un plus? Son cosas que creo que no se pensaron bien. Si se ofrecieran sueldos más atractivos, más personas se verían inclinadas a estudiar esta carrera”.*

Este testimonio refuerza lo planteado anteriormente, al poner en evidencia cómo la falta de incentivos salariales diferenciados y la incompatibilidad horaria actúan como factores determinantes en la persistencia de vacantes en cargos curriculares de lengua inglesa. Esta situación desalienta la postulación de docentes en contextos donde la demanda de cobertura es creciente.

En esta identificación del universo de los cargos no cubiertos, se estimaba la presencia de 69,39% de casos críticos, correspondientes al 3,3% del total de los cargos públicos a cubrir del sistema. Según afirmaciones de representantes del Ministerio, la cobertura del 5% de los cargos remanentes pudo ser subsanada por medio de la implementación de diferentes estrategias de cobertura llevadas adelante por el propio organismo, logrando resolver hasta el 97% de los cargos vacantes.

A partir del desarrollo de las entrevistas se identificaron qué estrategias se implementaron durante el 2023 desde el Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires para resolver la cobertura de los cargos curriculares de idioma inglés. De las entrevistas realizadas, se pudieron relevar las siguientes estrategias:

- **Elaboración de la Resolución N°2022/MEGC/20:** una medida del Ministerio de Educación de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, tomada en 2020 que permitía a estudiantes avanzados de la carrera de Profesorado en Inglés la toma de posesión de

cargos docentes. Esta resolución establecía los requisitos y condiciones bajo las cuales los estudiantes avanzados podían ser designados para cubrir cargos docentes de inglés. Es así, como los estudiantes del profesorado en inglés, con 70% o más de las materias aprobadas podían participar de los concursos públicos, aliviando no solo la falta de docentes titulados, sino también brindando la oportunidad de que estos futuros docentes adquieran experiencia práctica. Uno de los aspectos interesantes que se desprende de esta resolución es que estos docentes realizaban su trabajo bajo la supervisión de docentes experimentados y/o directivos escolares, sometiéndose a evaluaciones periódicas para asegurar la calidad de la enseñanza.

- **Evaluaciones de idoneidad:** se trataba de pruebas realizadas desde el Ministerio de Educación en las que se evaluaba el nivel de idioma y los conocimientos pedagógicos. Era entendida como una medida de emergencia para la cobertura urgente de cargos y estaba destinada a todo aquel interesado que no tenga título docente, habilitante o supletorio. Al respecto, la Directora de Lenguas en la Educación (2025) destacó que estas pruebas de idoneidad *“les permiten a los docentes del sistema validar y acreditar sus conocimientos de idioma inglés. Es un programa que le da una validez de dos años, pero que es difícil de instrumentar porque depende de una resolución que cada año cae y debe renovarse. Y también por la dificultad de los tiempos de tramitación, ya que necesitas que las pruebas de idoneidad se concreten antes del inicio del ciclo lectivo, es decir, antes de que los docentes ocupen cargos del sistema”*. Además, agregó con preocupación que *“también hay algo muy particular que viene sucediendo, y es que con la certificación de idoneidad, que fue esencialmente creada para la cobertura de los cargos del sistema estatal, se están yendo a la escuela privada”*. Esta especial observación pone en evidencia una debilidad del sistema, en tanto que mecanismos creados para atender emergencias en el ámbito estatal terminan siendo absorbidos por el sector privado, lo que profundiza la tensión por la cobertura de cargos. No obstante, la Directora agregó: *“Es un situación con la que nos hemos amigado, por lo que a partir del 2025, la DGE GP [Dirección General de Escuelas de Gestión Privada] aporta recursos y una sede pequeña para realizar estas pruebas de idoneidad”*.

Una noción importante que emerge en este contexto es la de “idoneidad”, cuyo significado y criterios de evaluación resultan difusos. La utilización de este término suele centrarse en la acreditación de saberes disciplinares, sin necesariamente contemplar otras dimensiones fundamentales del ejercicio docente, como las competencias pedagógicas, vinculares y éticas. En este sentido, se torna necesario revisar qué se entiende institucionalmente por ser un docente idóneo, así como los mecanismos

mediante los cuales se valida esa condición. Según la percepción de los docentes entrevistados, una docente de lengua adicional mencionó su posición sobre esta iniciativa al ser consultada por los atributos necesarios para ser docente: *“Creo que con estar capacitado y tener el deseo de estar trabajando debería ser más que suficiente. Para algo nos capacitamos, para algo estudiamos no sólo nuestra carrera, sino también en cursos. En las mismas capacitaciones que se ofrecen en Escuela de Maestros, ya trabajando. También ahora está el tema de que como no hay docentes, hay mucha gente que hace el examen de idoneidad. No es lo ideal. No sé qué es preferible, que los chicos no tengan docente o que tengan una persona a cargo que no es docente. Es un tema a definir”*. De este modo, queda expresada la tensión que perciben algunos docentes entre la necesidad urgente de cobertura de cargos y la importancia de garantizar una formación pedagógica sólida, revelando una preocupación legítima sobre los límites y alcances de las pruebas de idoneidad como criterio habilitante para el ejercicio docente.

- **Docentes noveles:** un programa de ingreso a la docencia que acompañaba a los docentes recién graduados y a los estudiantes de profesorado de inglés a través de un proceso de inducción y mentoreo, junto a supervisores de idioma, equipos de conducción y otros formadores especialistas. En relación a este programa, desde la Dirección de Lenguas en la Educación dijeron: *“Un programa bastante exitoso es el Programa de Ingreso Anticipado, conocido como Docentes Noveles. Actualmente hay más de 40 docentes participantes, con 20 horas curriculares de inglés. Arrancó con primaria y ahora se está extendiendo. El programa pide a los asistentes permanecer por un año o más en la escuela, y se acompaña con un programa de mentoreo. Tiene muy buenos resultados y sigue creciendo”*.

En la entrevista, la Directora indicó algunas ventajas del sistema estatal aunque nuevamente observó con preocupación la migración del personal docente hacia el sistema privado: *“Sin antigüedad, un estudiante de profesorado de inglés está cobrando alrededor de \$800.000, más licencias y días de estudio que en privada, a menudo no se les da. Y por eso, los docentes noveles funcionan. Mejoran. Quisiera ampliar el programa y lograr que se queden en el sistema estatal. No que reciban la formación y se vayan al sector privado”*.

- **Trayectos pedagógicos:** entendidos como propuestas de acompañamiento formativo destinados al docente para el fortalecimiento pedagógico y didáctico en la enseñanza del idioma inglés. También otras iniciativas impulsadas desde la entonces Agencia de Aprendizaje a lo largo de la vida, identificaba los conocimientos de los estudiantes y

acompañaba la mejora de las condiciones de empleabilidad e inserción laboral a través de nuevas titulaciones, capacitando por ejemplo a los estudiantes en el idioma inglés.

- ***Programa Apoyo para la Enseñanza de Lenguas Extranjeras o “Inglés en línea”:*** una propuesta mediada por herramientas tecnológicas a través de clases virtuales destinadas a estudiantes de escuelas de segundo ciclo de nivel primario y secundario de la gestión estatal. Según lo presentado por la líder del Programa “Inglés en Línea”, esta propuesta alcanzó en 2023 a 14 escuelas primarias correspondientes a 47 secciones. Se estima que fueron dictadas 3.167 horas bajo esta modalidad, alcanzando un 74% de cumplimiento del programa, con un promedio de 895 estudiantes alcanzados (Unidad de Ministerio de Educación, 2023). Según se anuncia, el programa involucraba la participación del maestro de grado, preceptor u otro docente designado por la conducción escolar, para garantizar la continuidad educativa de los estudiantes. En su propuesta educativa se expresa que el programa tenía *“como objetivo garantizar la continuidad de la trayectoria educativa de los estudiantes, en el supuesto de verse interrumpida por la falta de cobertura de cargos de docentes de inglés, utilizando la tecnología como medio para el crecimiento personal de los estudiantes”* (Dirección General de Planeamiento Educativo, 2023).

Esta medida presentó mucha resistencia por parte de los gremios docentes, acusando la tercerización de los servicios educativos. *“La respuesta del Ministerio de Educación ante la falta de docentes de inglés es contratar a una empresa británica. (...) El distrito más rico del país no resuelve esto con criterio pedagógico sino con criterio comercial, por eso decimos que esto es un proceso de tercerización”* enunciaba Angélica Graciano, Secretaria General de UTE-CTERA (Radio Gráfica, 2023).

Por su parte, desde la coordinación del programa se observaron logros y oportunidades de mejora en diversas dimensiones, que fueron presentadas ante las autoridades para su reevaluación. Por un lado, en las dimensiones organizacional y pedagógica, se indicó haber logrado avances importantes por la alta presencia de docentes y preceptores que facilitaban el aprendizaje, la organización de los horarios para el uso de recursos tecnológicos que optimizó el funcionamiento escolar, y la comunicación fluida con las escuelas que permitió una mejor implementación del programa. Se utilizó principalmente el formato 1-1 (una notebook por alumno) y actividades lúdicas e interactivas que favorecieron un ambiente de aprendizaje. Además, las parejas pedagógicas trabajaron de manera colaborativa y la adaptación de contenidos a partir de evaluaciones diagnósticas permitió avances concretos en el aprendizaje. Por otro lado, respecto de las

oportunidades de mejora, se destacaba la necesidad de contar con equipamiento digital exclusivo, mejorar la coordinación entre orientadores y docentes —incluyendo el reconocimiento a través de un plus salarial—, fortalecer los vínculos con estudiantes al inicio de las clases virtuales, y ofrecer mayor andamiaje para potenciar la producción oral y escrita. También se sugería trabajar de forma transversal con la Dirección de Educación Digital y capacitar previamente a docentes y facilitadores. En lo tecnológico, aunque la conexión y el equipamiento fueron generalmente adecuados, se planteaba fomentar el uso de cámaras encendidas en clases 1-1 y dotar a las escuelas de equipos de videoconferencia más apropiados para garantizar una experiencia de aprendizaje más efectiva. En conclusión, desde la coordinación del Programa y a pesar de los desafíos pendientes identificados, advierten haber registrado algunas escuelas primarias como casos de éxito que garantizaron la igualdad de oportunidades y el desarrollo de habilidades esenciales para el siglo XXI, como el manejo de la tecnología, el trabajo colaborativo y autónomo, la comunicación y la construcción de una ciudadanía global (Unidad de Ministro de Ministerio de Educación, 2023).

- **Maestros itinerantes:** una estrategia pensada para suplir las horas libres de lengua extranjera y otras áreas mediante un grupo de docentes rotativos. Esta modalidad fue concebida como una solución de emergencia, que se sostuvo como estrategia para la cobertura de suplencias cortas, cuya duración promedio era menor a una semana. Para 2023, el Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad, a través de la Subsecretaría de Carrera Docente permitió la incorporación de docentes del nivel inicial para que cubrieran suplencias breves en el nivel primario, específicamente de 1° a 3° grado. Esta experiencia, pensada como una forma de articulación entre niveles, incluyó capacitación específica en el diseño curricular de primaria y acompañamiento por parte de la Dirección de Nivel Primario.

Al respecto, el Subsecretario de Carrera Docente indicó para el Diario Infobae (2023): *“En nivel inicial se suele cubrir el 100% de las suplencias, pero en primaria no: hay un grupo de vacantes ofrecidas que no se cubren. Hoy quedan en esa situación entre el 2% y el 3% de los cargos. Para cubrir esos días de clase, la escuela tiene sus dispositivos internos: a veces la conducción toma el cargo o asigna a otros maestros curriculares. Si la escuela no puede, el equipo del distrito escolar tiene a los Maestros Itinerantes, que van cubriendo estas vacantes en distintas escuelas”.*

Si bien los maestros itinerantes han sido utilizados como una respuesta coyuntural ante la falta de cobertura inmediata en escuelas de la Ciudad, esta modalidad ha demostrado

mayor pertinencia en otros contextos educativos particulares, como la educación de jóvenes y adultos o las escuelas rurales dispersas. En estos escenarios, la distancia geográfica, la baja densidad poblacional o la imposibilidad de asistir a una institución escolar de forma presencial dificultan la conformación de un plantel docente estable, haciendo necesario un enfoque flexible y adaptado a las condiciones del entorno. En contraste, su aplicación en el nivel primario para las escuelas características de la Ciudad de Buenos Aires, también fue muy criticada desde las organizaciones sindicales debido a las limitaciones pedagógicas, como la falta de estabilidad para los grupos y las dificultades para sostener procesos de enseñanza y aprendizaje. Particularmente dado que la educación primaria exige un acompañamiento sostenido y personalizado de las trayectorias escolares, especialmente en los primeros grados, la figura docente estable es central para construir vínculos, establecer rutinas y garantizar la continuidad en los aprendizajes.

- **Cursos de inglés para docentes:** esta propuesta destinada a docentes de gestión estatal que se desempeñaban en establecimientos dependientes del Ministerio de Educación buscaba fomentar en los docentes el aprendizaje de idiomas. Organizados por niveles de inglés, estos cursos virtuales y asincrónicos permitían acreditar puntaje docente, convirtiéndose en instancias de actualización fundamentales para la carrera docente. Si bien esta propuesta parece haber sido aprovechada, no logró incidir de manera significativa en la dinámica estructural del sistema ni en la disponibilidad de docentes de inglés.
- **Reconocimiento salarial por formación universitaria:** una iniciativa que resultó posible a partir de la reforma del Estatuto del Docente llevada a cabo en 2022, permitiendo que los docentes de la Ciudad reciban reconocimientos salariales vinculados a su formación académica. Es así, como con el objetivo de jerarquizar y profesionalizar la tarea docente, se actualizó el reconocimiento salarial que recibían aquellos maestros que contaban con formación universitaria de grado, maestría y/o doctorado, incluyendo aquellas titulaciones de alguna de las temáticas priorizadas: ciencias, tecnología, ingeniería, matemáticas, educación, inclusión educativa y lenguas extranjeras. Vale reconocer que esta medida convive con una realidad estructural en la que la formación docente en lenguas extranjeras se desarrolla mayoritariamente en institutos de formación no universitaria, con trayectos formativos que contemplan dimensiones lingüísticas, didácticas, culturales y sociales, pero que continúan ofreciendo titulaciones de nivel terciario.

- **Profesorado estratégico:** corresponde a una beca estratégica creada a partir de la Ley N°6615 sancionada en 2022, que acompaña a estudiantes que eligen carreras estratégicas, en este caso estudiantes ingresantes y regulares del profesorado de inglés, en un rubro donde existe una amplia demanda laboral. A través de las carreras docentes estratégicas se buscaba formar profesionales en las áreas más demandadas en el sistema educativo de la Ciudad.

Estas últimas políticas públicas pensadas como iniciativas a mediano y largo plazo, parecen ser unas interesantes estrategias de promoción de la docencia a la luz de la compleja situación y demanda docente. Desde la Dirección de Lenguas en la Educación indican: *“Toda la formación docente está en jaque, sucesivamente viene decreciendo el número de aspirantes. Y el pronóstico no es alentador. Estudiar entre 8 y 13 años para tener un título terciario no es atractivo. Por eso, la gente entra y sale de la docencia. No es una carrera con buena perspectiva económica y la larga duración no colabora. No está seductor el ambiente del aula”*. Además, agregan: *“Hacemos ACAP con Lenguas Vivas, para que tengan una referencia de cómo se trabaja desde el Ministerio, pero no vemos grandes vocaciones. Tal vez quieren ser traductores pero no profesores. Ninguno quiere ser profesor”*.

A pesar de los aparentes resultados alentadores de las estrategias implementadas, despierta inquietud la reiterada mención a la migración de docentes hacia el sistema privado. Sobre esta cuestión, la Directora de Lenguas en la Educación comentó:

*“El ingreso es más fácil en el sistema privado. No hay que someterse a los requerimientos del sistema estatal. La escuela estatal es dispar, más caótica. Se menosprecia. En la escuela privada están más contenidos. Además, el docente busca cobrar en el primer mes, sino se les genera un hueco o agujero en el mes. Viste cómo es en el sistema estatal, aunque mejoró un poco”*.

Esta reflexión permite comprender cómo la percepción de mayor orden institucional, mejor acompañamiento y rapidez en la acreditación de haberes en el sector privado resultan más atractivos, debilitando los esfuerzos del sistema estatal, a través de incentivos económicos, para retener a sus docentes formados.

### **La falta de docentes, un fenómeno global**

Si bien el presente trabajo de investigación se propone observar las estrategias de cobertura de los cargos docentes en la Ciudad de Buenos Aires, el fenómeno se extiende a

nivel latinoamericano y global obligando a las entidades gubernamentales a implementar medidas de mitigación que son actualmente experiencias de análisis internacional.

De acuerdo al diagnóstico del problema, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) alerta sobre la crisis mundial de escasez de docentes, y llama a los gobiernos de todo el mundo a que intensifiquen su apoyo a los docentes, advirtiendo las dificultades que tiene la profesión para retener a su personal y atraer a nuevos talentos. Las previsiones de la UNESCO indican que se necesitan 24,4 millones de docentes más en la enseñanza primaria para lograr la educación básica universal de aquí a 2030. *“La falta de formación, las condiciones de trabajo poco atractivas y la financiación inadecuada son factores que socavan la profesión docente y agravan la crisis mundial del aprendizaje. La UNESCO siempre ha situado a los profesores en el centro de la lucha por el derecho a una educación inclusiva y de calidad. Es urgente dar un mejor reconocimiento a esta profesión de la que depende el futuro de nuestros hijos”* señaló Audrey Azoulay, Directora General de la UNESCO en 2022.

A nivel regional, la escasez de docentes en América Latina constituye un desafío estructural que afecta particularmente a las escuelas ubicadas en zonas rurales, de bajo nivel socioeconómico y con alto porcentaje de población indígena. Esta problemática se manifiesta no solo en la cantidad de vacantes sin cubrir, sino también en la elevada proporción de docentes con contratos temporales o sin la certificación correspondiente para las materias que dictan. Asimismo, el problema se acentúa en áreas que requieren mayor especialización, como ciencias, matemáticas e idiomas (Bertoni et al., 2020). Frente a este escenario, desde el Banco Interamericano de Desarrollo (2020) advierten la necesidad de revisar los mecanismos de contratación y asignación de vacantes, fortalecer los sistemas de información docente y diseñar políticas que articulen estrategias de economía del comportamiento para atraer y retener profesionales calificados en las escuelas más desfavorecidas, desarrollando investigaciones comparadas entre países.

En línea con esto, en la Ciudad de Buenos Aires los funcionarios entrevistados mencionaron que se implementaron políticas similares a las adoptadas por otros países. Por un lado, se inspiraron en las estrategias como los programas de mentoreo y la habilitación de estudiantes avanzados de los programas de formación docente para cubrir cargos en contextos críticos. Experiencias comparables se observan en Chile con el *Proyecto de Fortalecimiento de la Formación Inicial Docente (PFFID)* que promueve la inducción de los docentes a través de acciones específicas que fortalecen sus competencias profesionales, aumentando las posibilidades de que permanezcan en la docencia y mejoren la calidad de su desempeño (García, 2008).

Por su parte, en Estados Unidos se desarrollaron programas de apoyo a docentes residentes en distintas ciudades del país, como la iniciativa *Beginning Teacher Support and Assessment (BTSA)* en el estado de California (García, 2008), mientras que en el Reino Unido se implementó el programa *Teach First* que otorgaba entrenamiento intensivo a estudiantes avanzados y recién graduados que eran destinados a escuelas en situación de vulnerabilidad. Asimismo, en Australia se desarrolló el *Advanced Graduate Program* destinado a graduados destacados en educación, para trabajar en escuelas regionales incluyendo salarios más altos, subsidios para la vivienda y posibilidades de estabilidad laboral.

Más recientemente, en Cataluña, España, las autoridades educativas reconocieron la escasez de docentes en determinadas especialidades y evaluaron medidas excepcionales para flexibilizar el ingreso a la docencia, como permitir que ingresen a la bolsa de suplencias personas que aún no hayan finalizado el máster habilitante, lo que refleja una tendencia global a implementar respuestas alternativas ante la dificultad para cubrir cargos docentes (La Vanguardia, 2023).

La tecnología también se posiciona como un aliado frente a la escasez de docentes, ofreciendo soluciones que permiten reemplazar o complementar la labor docente en contextos críticos. Es así como se implementaron programas con intervención tecnológica para el dictado de clases en Londres, Reino Unido, donde se desarrolló el programa *Sabrewing* que abordaba clases con inteligencia artificial generativa despertando preocupación y resistencia en la comunidad educativa, y advirtiendo su preocupación por la “deshumanización” de los aprendizajes (Gómez, 2024).

En palabras de García (2008), la realidad muestra que países desarrollados como Bélgica, Suiza, Hungría, Finlandia, Dinamarca o Irlanda están teniendo serias dificultades para incorporar y retener docentes en materias que se consideran específicas y de relevancia para el trayecto educativo de los estudiantes. En el caso de Suiza, por ejemplo, se anticipa una escasez considerable de docentes en la próxima década, atribuida no solo a un desequilibrio entre la formación y la demanda, sino también a la sobrecarga laboral, la falta de reconocimiento de las horas extraordinarias y el creciente desgaste profesional que afecta la permanencia en la carrera (Swissinfo, 2022).

En resumen, frente a la escasez de docentes, diversos países han implementado estrategias alternativas para asegurar la continuidad pedagógica. Entre ellas se encuentran la conformación de un plantel de docentes itinerantes que cubren múltiples escuelas según la demanda, el dictado de clases virtuales para suplencias temporales y la incorporación de

estudiantes avanzados de programas de formación docente para ocupar cargos vacantes. Estos programas combinan la experiencia práctica con la formación teórica y requieren incluir mecanismos de supervisión y apoyo para garantizar su implementación. Tal es el caso de Colombia, que utiliza esta estrategia hace más de veinte años, sobre todo para alcanzar a niños y niñas que viven en comunidades alejadas y sin acceso a la educación (Ministerio de Educación de Colombia, 2004).

Sin embargo, ante un problema de carácter estructural, parece que no alcanza con promover la incorporación de nuevos actores: también es necesario retener a quienes ya forman parte del sistema. Esto implica trabajar tanto en la formación como en la carrera docente. La solución también debe incluir estrategias de permanencia. Si bien mejorar los salarios docentes es una medida relevante para fomentar la permanencia en la profesión, no puede pensarse de forma aislada. La retención también requiere de intervenciones más amplias orientadas a las condiciones de trabajo. En este sentido, la gestión escolar puede desempeñar un rol decisivo al fortalecer el apoyo institucional, promover un clima escolar agradable, ofrecer recursos para el dictado de clases, entre otros aspectos de mejora y bienestar. Algunas de estas dimensiones serán retomadas en el próximo capítulo de este trabajo, en base al análisis de entrevistas realizadas a directivos y docentes.

## **5.2. Detrás de la frontera del aula: los desafíos ante la cobertura de cargos**

Para comprender mejor la percepción del problema y las estrategias implementadas para la resolución de las vacancias de los cargos, se consultó por medio de entrevistas con los docentes y directivos de escuelas primarias, sobre la situación escolar vinculada a los cargos docentes de lenguas extranjeras —especialmente del inglés—, para comprender las dificultades en la cobertura y sus efectos en la dinámica escolar.

Entre las observaciones alcanzadas, se destacan las consecuencias del ausentismo docente y la falta de cobertura de cargos, fenómenos que impactan negativamente tanto en las trayectorias educativas de los estudiantes como en las condiciones laborales del equipo docente que permanece en funciones. Estos efectos se traducen, por un lado, en interrupciones en los procesos de enseñanza y aprendizaje, y por otro, en una sobrecarga para el personal que debe asumir tareas adicionales. Como expresó una docente de inglés de una escuela privada, frente a la renuncia de una colega apenas dos días antes del inicio del ciclo lectivo 2023:

*“La verdad es que nos volvimos todos un poco locos, porque hay un estrés agregado a que tenemos que mover auxiliares o personas para suplir esas horas en que no*

*hay nadie en el aula, ya sean las docentes del grado o las auxiliares, mientras la coordinación busca cubrir el puesto, que cumplan con los requisitos, que le guste. Cada colegio tiene sus particularidades”.*

Otra colega docente de escuelas de gestión estatal confirmó los efectos en los estudiantes:

*“La vacante del cargo de inglés generó diversas consecuencias negativas. Por un lado, se observó una disminución en la calidad de la enseñanza y un mayor desinterés por parte de los estudiantes. Por otro lado, se evidenciaron dificultades para establecer rutinas de estudio, fomentar el respeto y abordar las problemáticas socioemocionales de los alumnos, muchas veces arraigadas en contextos familiares complejos.”*

Al respecto, una directora de escuela privada advirtió también las consecuencias de la vacancia de cargos:

*“Creo que trajo muchas consecuencias. Porque por ejemplo, las docentes de grado tuvieron menos horas curriculares para atender a familias, porque estaban cubriendo las horas libres de inglés. También tuvimos alumnos y alumnas que perdieron contenidos del área. Y la falta de continuidad afecta mucho en su trayectoria y seguimiento de los contenidos”.*

Es por eso, que para un abordaje integral de la pregunta de investigación, se indagó sobre aquellas regulaciones que establecen y acompañan la obligatoriedad de la enseñanza del idioma inglés en las escuelas, así como de los instrumentos normados para la cobertura de los cargos. Al ser consultados al respecto, una directora de escuela de gestión estatal indicó:

*“Hasta donde se conoce, tener título habilitante y preferentemente experiencia en aula. Por otro lado, que entienda la enseñanza del idioma desde un lugar lúdico y de enseñanza en contexto, no con ejercicios repetitivos sin un hilo conductor”.*

Según su experiencia, el acceso a los cargos se rige por el Estatuto Docente, actualizado por distintas resoluciones que introducen cambios y criterios complementarios al sistema de clasificación docente. Por su parte, una directora de escuela privada mencionó:

*“No sé cómo es en el caso de la gestión pública, pero puedo decir que no hay ninguna normativa especial que regule la incorporación de estos docentes para ocupar los cargos, simplemente que la supervisión pedagógica de la Dirección*

*General de Escuelas de Gestión Privada vea el título y le dé el ok a nuestra selección previa”.*

Otra directora de escuela privada indicó las condiciones de asignación de cargos para su escuela:

*“En lo legal, tiene que tener determinado porcentaje de materias si es un cargo en planta. Creo que ahora eso se flexibilizó porque no hay docentes. Depende de la supervisión, siempre depende de la supervisión. Pero en general, lo que he visto es que están más flexibles”.*

A diferencia de las escuelas de gestión estatal, donde el acceso a los cargos curriculares está regulado por requisitos del sistema de clasificación —que se basa en el puntaje obtenido por antigüedad, formación y antecedentes de cada postulante—, las instituciones de gestión privada parecen contar con mayor flexibilidad para incorporar docentes de lengua adicional. Esta diferencia en los mecanismos de incorporación permite a muchas escuelas privadas resolver más rápidamente la cobertura de horas, mientras que en el sector estatal la escasez de docentes disponibles se ve agravada por los procedimientos administrativos, las exigencias formales y otros factores estructurales que limitan la designación. Esta rigidez, sumada a causas más profundas, contribuye a una situación sostenida de vacancia.

Las problemáticas asociadas en estos casos son diversas. Se advierte que algunas razones giran en torno al tipo de contratación temporal de los docentes, la falta de formación adecuada para el dictado de la materia, el síndrome del «*burn out*», la composición cultural de la comunidad educativa, las características socioeconómicas y la ubicación de las escuelas. Una docente de escuelas de gestión estatal y privada se refirió a las vacantes de las escuelas que figuran en los Actos Públicos En Línea:

*“Tengo acceso a los listados que salen semanalmente, y entre las escuelas del Estado, hay escuelas con una ubicación difícil. Por ponerte un ejemplo, en La Boca los cargos de inglés han estado vacantes durante todo el año, y lo veo porque al abrir los cargos que salen semana a semana eso sigue permanentemente en búsqueda. (...) Muchas veces tiene que ver con la ubicación de la escuela. Hay zonas que no son muy lindas o que pueden ser consideradas peligrosas.”*

En el mismo sentido, otra docente de gestión estatal advirtió:

*“(...) en el distrito donde trabajo, donde hay chicos con gran estado de vulnerabilidad, uno lo que menos hace es enseñar inglés. Uno contiene, escucha a*

*los chicos. Y me parece que el docente de lengua extranjera muchas veces cae como un alien, un extraterrestre. Como alguien que no tiene nada que ver con lo que los chicos vienen haciendo. Uno empieza hablando inglés, y ya los chicos más grandes empiezan a decir: “Yo no sé inglés”, “no sé inglés”. Están como negados”.*

La oferta de personal docente se ve restringida en un escenario de sobrecarga laboral, agotamiento físico y mental, falta de motivación, recursos, prestigio y apoyo a la formación profesional docente. En este sentido, una docente de escuela primaria de gestión estatal y privada mencionó:

*“Las condiciones laborales son precarias. La escuela a menudo es vista como un mero contenedor de niños, y no se brinda el apoyo necesario para crear un ambiente de aprendizaje óptimo. La falta de recursos económicos y humanos, sumado a las altas demandas y las constantes presiones, generan un clima de trabajo estresante y desmotivador. Además, la exposición a situaciones de violencia, abandono y falta de compromiso por parte de algunas familias dificulta aún más el desarrollo de nuestro trabajo”.*

Otra docente agregó su impresión desde su experiencia en una escuela primaria de gestión privada:

*“Es una profesión donde tenés que poner el cuerpo constantemente, muy cansadora. Los chicos son muy demandantes (...). Ahora tenés que hacerte cargo de un montón de cuestiones que antes quizás no, que tienen que ver con los hábitos, con la educación básica, con la falta de respeto. Hay que acompañar desde muchos más aspectos que la enseñanza de la materia. Y eso es lo que no es atractivo, es muy cansador. Muchas veces el docente queda en segundo plano ante las exigencias de la conducción o de los padres, exigencias que no son aplicables a la realidad”.*

Con estos testimonios se refuerza la presunción de que la escuela es la caja de resonancia de la sociedad. Lewin (2023) advierte que la falta de respeto hacia los docentes tiene un impacto significativo en su rol educativo. Cuando los docentes no son valorados o sus decisiones son constantemente cuestionadas, se crea un ambiente desafiante que dificulta su labor e impacta negativamente en el aprendizaje. La apatía y el desinterés de los estudiantes, sumado a los niveles de violencia, son otro factor desalentador que desmotiva a los docentes en su labor. Esta actitud apática genera un ambiente desalentador para los docentes, quienes se encuentran con la resistencia y la falta de compromiso, generando otro factor que aleja a los docentes más calificados del sistema.

Ante este escenario, los docentes destacan la necesidad de contar con un mayor acompañamiento institucional que facilite su tarea diaria. El reconocimiento, el respaldo directivo y el acceso a recursos pedagógicos adecuados son aspectos valorados que podrían contribuir a fortalecer su compromiso y permanencia en el sistema educativo. Reflejando esta situación, una docente comentó:

*“La falta de apoyo institucional, el maltrato por parte de algunos directivos, familias y alumnos, y la creciente complejidad de las necesidades de los estudiantes, como aquellos con APNDs [Acompañantes Pedagógicos No Docentes], desincentivan a muchos profesionales a postularse. Además, la falta de recursos y capacitaciones adecuadas para abordar estas situaciones dificulta aún más el trabajo docente”.*

Una docente de escuelas de gestión estatal y privada comparó sus experiencias entre ambas gestiones:

*“Me parece que siempre hay un montón para mejorar. Yo en el Estado siempre me quejo mucho de que tengo pocos recursos, en el sentido de que tenemos libros. Pero para mí es muy importante tener una pantalla interactiva, por ejemplo. Yo en el privado lo tengo, entonces como enseñamos con un enfoque comunicativo, les puedo poner a los chicos ya sea fragmentos de series o películas, y esto ayuda un montón para el idioma. Ni hablar de juegos, que te permite diversificar lo que se da en la clase, salirse del libro, salirse de explicaciones gramaticales. Y quizás menos trabajo para el profesor, porque al no tener esto, el docente tiene que volverse muy creativo, crear juegos físicos y eso lleva preparación, lleva tiempo y no siempre tiene tiempo para preparar todo esto para cada clase, trabajando muchas horas. (...) En el Estado no lo tengo. Serviría mucho. En el privado, sí. No me puedo quejar. Tenemos una biblioteca muy rica, llena de cosas, de recursos, además de la pantalla. Y apenas se rompe algo, me lo solucionan inmediatamente. Son diferentes realidades”.*

Asimismo, luego del período de pandemia del COVID-19, emergieron diversas situaciones entre los estudiantes que requieren un abordaje integral del proceso de enseñanza-aprendizaje. Es así como los docentes se ven sujetos a la necesidad de trabajar en ocasiones con grupos de estudiantes numerosos y con niños que requieren adecuaciones para el aprendizaje. En este sentido, una docente de escuelas privadas advierte:

*“Hay muchos chicos por curso, más de 30 por lo general. Salvo en algunas escuelas donde trabajo con jornada doble. Pero todo lo que sea más de 30, es una situación compleja para trabajar. Y eso para mí, es uno de los aspectos que debería mejorarse. La calidad educativa, para mí, pasa por la atención personalizada. Y para tener una atención personalizada, con todas las complejidades que hay hoy en día en el aula, con situaciones de integración. El punto número uno para mí, debería ser tener cursos más reducidos. Eso me parece que mejoraría las condiciones”.*

Otra docente, frente a su experiencia trabajando en escuelas de gestión estatal y privada agrega:

*“Y hoy en día, por las problemáticas que supone el enfrentarte a una clase, más allá de poder manejar lo que es tu materia, hay que estar preparado para moverse en ámbitos en donde hay muchos chicos con situaciones especiales, chicos que tienen dificultades del aprendizaje o que están dentro del espectro autista, que tienen alguna peculiaridad que me parece que en la época en que yo hice el profesorado, no se hablaba de eso. No se hablaba de las emociones, no se hablaba de nada. Hoy en día tenemos que ser un poco maestros integradores, psicopedagogos. No tenemos las herramientas para hacernos cargo de la materia y de estas situaciones sin ayuda. Por lo menos es lo que me pasa a mí. Aparecen chicos a los que hay que hacerles recortes, adecuaciones y nadie nos preparó”.*

En palabras de Pozzo (2009), las condiciones laborales de los docentes de lenguas extranjeras aparecen especialmente precarias y fragmentadas: la escasa carga horaria curricular en las escuelas comunes obliga a muchos docentes a desempeñarse en varias instituciones para alcanzar un ingreso mensual que cubra sus necesidades básicas, en un esquema de alta movilidad conocido como «maestro taxi». Según datos del Observatorio de Argentinos por la Educación (2023), uno de cada tres profesores trabaja en más de dos escuelas, una situación que se replica a nivel nacional y se agrava en contextos económicos críticos como el actual. En este escenario de recesión y alta inflación, los cargos docentes pierden atractivo frente a otras oportunidades laborales mejor remuneradas. Una docente de escuelas de gestión estatal y privada menciona:

*“El sueldo siempre termina siendo bajo. Uno para tener un sueldo que sería para vivir y estar por encima de la línea de pobreza en la Ciudad de Buenos Aires, tiene que tener varias horas. Y con todo lo que esto conlleva. No se paga en la docencia, el trabajo que se hace fuera del aula. Solamente se pagan los minutos dentro del aula. En el Estado y en el privado, no se pagan los recreos. Se paga la hora de 40*

*minutos, y es tiempo que uno está ahí, es tiempo del que uno no puede disponer. (...) A mí me gusta armar mis propios materiales, cuando tengo tiempo de hacerlo, y ese tiempo debería ser pago. Ni hablar si uno trabaja en los CECIE, los centros de inglés que son a la noche, y ahí también se hacen tareas administrativas, se hacen boletines, se hacen registros. Es muchísimo trabajo y terminan dejando todos los profesores”.*

Otra docente de la gestión privada suma su punto de vista en relación a la fragmentación de las horas cátedra de inglés, en un contexto en el que la alta rotación docente está asociada a la búsqueda de mejores condiciones laborales, mayor cercanía geográfica, afinidad con el proyecto institucional o situaciones personales vinculadas al clima escolar:

*“[En mi escuela] el puesto quedó vacante porque eran 10 horas cátedra, y creo que cuando los docentes tenemos poquitas horas, sobre todo los docentes especiales y sobre todo los de idiomas, cuando nos llega una oferta mejor, o no estamos tan conformes con el cole o con el sueldo, o tuvimos una mala experiencia con el grupo o con el equipo directivo, o cualquier cosa que no nos haga feliz, nos vamos. Los docentes de inglés sabemos que tenemos muchas ofertas laborales y que 10 horas no es significativo, porque no depende todo de un solo colegio. A veces sí y a veces no. Cuando tenés 10 horas o menos inclusive, por ahí si te llega una oferta mejor o te enterás, lo considerarás. Y como hay tanta falta de docentes es fácil conseguir, entonces te vas. Para mí por eso quedan vacantes normalmente estos puestos. Porque te ofrecen un salario más competitivo en otro lugar, porque te ofrecen otros beneficios. Normalmente es el salario y la exigencia del cole, lo que te define si te vas o no”.*

Además, esta docente agrega que las decisiones de cada docente en relación a su trayectoria profesional contribuyen a la alta rotación, que a su vez genera nuevas vacantes en el sistema:

*“Hay distintos proyectos. A uno le pueden gustar lo público o lo privado. Hay colegios que tienen exámenes internacionales, otros no. Hay colegios bilingües, otros intensivos, otros con apenas un poco de inglés, con distintos proyectos. Para mí, los puestos quedan vacantes por eso. Hasta que uno se establece por ahí pasa un tiempo.”*

Particularmente en el caso de los docentes de inglés, su formación en lenguas extranjeras les permite acceder a empleos más competitivos en el sector privado, como institutos

particulares o incluso en espacios por fuera del ámbito escolar, como clases particulares o empresas que ofrecen beneficios más atractivos. Una docente de una escuela privada lo expresó así:

*“Yo creo, y esta es una opinión personal, que muchas veces los docentes de inglés ganan más dinero en otros cargos, tal vez en institutos o colegios con carga horaria extraprogramática, o incluso dando clases particulares o en empresas. Si bien en el sistema docente nos beneficiamos teniendo antigüedad, los aportes de la jubilación, gozando las licencias y las vacaciones, es real que a comparación de salarios de otros lugares, que incluso a veces hasta se ofrecen en dólares, sobre todo las horas del nivel primario son las que se van dejando. Incluso si vas tomando horas en el nivel secundario o en el superior. Son mejores pagos”.*

Este contexto económico crítico, caracterizado por ajustes presupuestarios, sumado a la inestabilidad política y la fluctuación de medidas educativas temporales e inciertas, aumentan la desconfianza y frustración entre los docentes, expulsando este capital humano hacia otro tipo de empleos. Asimismo, la falta de reconocimiento profesional, desde la percepción social y el mérito de la labor docente, socava el prestigio y la motivación de la profesión.

Resulta destacable considerar que los docentes reconocen diversos atributos que todo profesional de la educación en lenguas adicionales debe tener para ejercer esta actividad en la actualidad. Por un lado, advierten cualidades vinculadas a la formación en cultura general, el dominio específico del idioma y el conocimiento de herramientas pedagógicas. En ese sentido, una docente de escuela privada afirmó:

*“Creo que el docente de inglés es el bicho raro. Tenemos ciertos hábitos o cierta disciplina que quizás fueron adquiridas durante la carrera o durante el profesorado. Quizás tenemos otra disciplina que otros docentes no tienen. Eso es un plus. El tener hábito o mucha capacidad de trabajo. También algo que aprecio y que creo que tenemos o que deberíamos tener es una amplia cultura general. En general, nos destacamos por saber un poco de todo. Y manejar la lengua con soltura y fluidez. Es importante tener buenas bases que tiene que ver con el profesorado que hayas hecho”.*

Por otro lado, también enfatizan la importancia de contar con una actitud abierta, empática y vincular con los estudiantes. Estas cualidades son valoradas como indispensables para

sostener procesos de enseñanza y aprendizaje significativos. Al respecto, una docente de escuela estatal mencionó:

*“En mi opinión, [un docente] debería poseer sólidos conocimientos pedagógicos, para dominar las teorías y prácticas de enseñanza de idiomas. También la capacitación en diversidad para estar preparado para trabajar con estudiantes de diferentes orígenes y con necesidades especiales. La flexibilidad y adaptabilidad, para ser capaz de ajustar sus estrategias de enseñanza a las diferentes realidades del aula. Y la empatía y vocación de servicio. Mostrar interés genuino por el bienestar de sus estudiantes y su aprendizaje. Hoy en día, hay muchos docentes frente al aula que no tienen idea de métodos y estrategias pedagógicas para aplicar en el aula”.*

Desde esta perspectiva, una docente de escuela privada, al ser consultada por los atributos necesarios para ser docente de lengua inglesa, indicó:

*“En cuanto a atributos, en lo personal, lo que yo pienso, es que va más allá de que te guste el idioma. Yo veo muchos compañeros y compañeras que estudian, que les gusta el idioma, pero no veo ni escucho el deseo de contribuir en la vida de los pibes. Para mí, la lengua es una excusa. Creo que el docente siempre tiene que tener algo social, de querer involucrarse. Porque si yo solo voy a enseñar inglés, que es mi laburo, sí: enseñó inglés. Pero si no tengo un plus, entonces da lo mismo que venga alguien que no estudió absolutamente nada de pedagogía, que es traductor, que rindió un «First» [First Certificate] y está habilitado en colegios privados para enseñar. No hablo de este tema tan cuestionado, de que hay que tener vocación. Pero creo que uno debe tener una mirada social, un querer involucrarse, un querer entender, una empatía. Creo que sobre todo tiene que tener motivación y empatía. Sin eso, es muy difícil. Muy difícil. (...) Hay algo de la conexión con los chicos, que si no está eso, no es tan significativo el aprendizaje”.*

En resumen, una coyuntura económica adversa que afecta negativamente los salarios, las condiciones laborales y las oportunidades de desarrollo profesional en la educación, combinado con mejores oportunidades en el sector privado, resulta en una falta de docentes disponibles para cubrir cargos educativos. A esto se suma la necesidad de contar no solo con formación profesional especializada, sino también con herramientas pedagógicas sólidas y una actitud comprometida hacia la enseñanza y el vínculo con los estudiantes, cualidades indispensables para ejercer la docencia con calidad.

## 6. Conclusiones

Como parte de las conclusiones a las que arriba este trabajo de investigación, se analizaron, en primer lugar, las estrategias implementadas para abordar la falta de cobertura de cargos curriculares de lengua inglesa. En este marco, resulta relevante considerar tanto el sistema de incentivos como las estrategias desarrolladas para la resolución del problema. Si bien durante el segundo semestre de 2023 se registró una mejora parcial en los indicadores de vacancia que podría estar relacionado con algunas de las estrategias aplicadas en ese período, no es posible establecer una relación causal directa. Dado que no se dispone de herramientas específicas para medir el impacto de estas acciones sobre la cobertura de cargos, se sugiere que futuras investigaciones profundicen en esta posible correlación y evalúen su efectividad, sobre todo teniendo presente que este análisis coincide con la valoración positiva expresada por algunos funcionarios.

A pesar de los avances en la cobertura de cargos docentes, y aunque no fue objeto principal de este estudio, es necesario explorar cómo se está garantizando la calidad de la enseñanza y el aprendizaje de la lengua. Se advierte aquí una tensión entre la cobertura de cargos y la calidad educativa que requiere mayor atención, dado que la incorporación temprana de personal docente sin la formación pedagógica oportuna o sin la experiencia áulica puede no ofrecer condiciones suficientes para aprender el idioma.

Asimismo, resulta necesario profundizar en estudios que monitoreen la rotación docente e identifiquen sus causas y efectos para prevenirlo, como una estrategia de retención. La alta movilidad dentro del sistema educativo compromete la posibilidad de construir equipos estables, debilita el sentido de pertenencia institucional y afecta directamente la continuidad de los proyectos pedagógicos. En este contexto, futuras investigaciones podrían contribuir al diseño de políticas orientadas a fortalecer el arraigo docente, promoviendo condiciones que favorezcan trayectorias profesionales más sostenidas y comprometidas con el entorno escolar.

En cuanto a las estrategias de convocatoria y retención docente, surge la pregunta sobre cuánto pueden influir las escuelas en el ingreso y permanencia del personal docente. En este punto, resulta relevante continuar observando los comportamientos comparados entre las escuelas de gestión estatal y privada en la Ciudad, ya que se observa que las escuelas privadas cuentan con sistemas normativos más flexibles —en tanto son más dependientes del criterio de la dirección y supervisión escolar— y resultan más atractivas para determinados perfiles docentes.

Relacionado con lo anterior, se identifica la necesidad de transparentar y agilizar los sistemas de información sobre la gestión de vacantes. Actualmente, no es posible acceder a datos precisos sobre la cobertura de cargos de inglés en escuelas de gestión privada, lo cual limita la posibilidad de realizar un diagnóstico integral del problema. Mientras que en el sector estatal se avanzó progresivamente en la digitalización del proceso de toma de posesión de cargos —aunque aún persisten ciertas dificultades de acceso y comprensión para los nuevos docentes aspirantes—, las escuelas privadas no cuentan con un sistema público, centralizado y transparente de publicación e información sobre vacantes docentes.

Asimismo, en el caso de la gestión estatal, los sistemas de información y los actos públicos deben seguir colaborando para identificar datos claves que expliquen las vacancias, incluyendo los motivos, la localización de los cargos, el turno y su compatibilidad con otros horarios asignados. Además, sería deseable avanzar en herramientas que permitan identificar los perfiles docentes con mejor trayectoria o formación para orientar su incorporación en las escuelas con mayores necesidades.

Por otro lado, es fundamental seguir analizando los factores que inciden en la permanencia de los docentes en el sistema educativo. Aspectos como el clima escolar, la carga laboral no remunerada o los bajos salarios parecen influir en la baja disponibilidad docente. A ello se suma el hecho de que el inglés representa una competencia muy valorada en el mercado laboral, lo que abre oportunidades profesionales más atractivas fuera del ámbito escolar.

También resulta clave observar cómo evoluciona el ingreso de jóvenes a la formación docente. Las entrevistas realizadas con docentes y funcionarios revelan una disminución significativa en la inscripción a los profesorados de lenguas extranjeras, lo que plantea un escenario preocupante para el futuro. En este sentido, si bien no era objetivo de este trabajo de investigación, resulta interesante observar la evolución de la privatización de la formación docente en lenguas extranjeras, fundamentalmente de la lengua inglesa, lo que puede repercutir en la dificultad o imposibilidad de acceso para la formación. Además, la mayoría de la oferta formativa docente continúa ofreciendo titulaciones de nivel terciario, lo que no resulta atractivo para los ingresantes y estudiantes, a la vez que no colabora en la retención dentro del sistema educativo.

En este contexto, se vuelve necesario diseñar estrategias integrales que ofrezcan una retribución competitiva a los docentes, junto con incentivos que hagan más sostenible la vida profesional en la docencia. Estas estrategias deben apuntar a aumentar la oferta de docentes calificados, especialmente para las zonas con mayor vulnerabilidad y demanda.

Programas como el mentoreo o el ingreso anticipado al aula —*docentes noveles*— pueden ser buenas iniciativas para facilitar la cobertura, siempre que se implementen junto con la creación de entornos escolares que ofrezcan condiciones laborales adecuadas, apoyo y tiempo institucional para la planificación, corrección y preparación de clases.

Por último, quisiera que este trabajo de investigación contribuya a identificar una serie de estrategias de política pública que puedan ser implementadas tanto a nivel local, como en otras jurisdicciones que atraviesan situaciones similares. Solo comprendiendo en profundidad los factores que contribuyen a la creciente escasez de docentes será posible diseñar intervenciones eficaces para atraer a nuevos profesionales. En esta línea, resulta necesario continuar explorando qué otras estrategias, basadas en evidencia o en experiencias internacionales exitosas, podrían fortalecer el reclutamiento y la retención sostenida de docentes de inglés.

## 7. Referencias bibliográficas

- Bein, R. (2012). *La política lingüística respecto de las lenguas extranjeras en la Argentina a partir de 1993*. Universidad de Viena, Viena.
- Bertoni, E., Elacqua, G., Marotta, L., Martínez, M., Méndez, C., Montalva, V., Olsen, A., Santos, H. y Soares, S. (2020). *El problema de la escasez de docentes en Latinoamérica y las políticas para enfrentarlo*. Banco Interamericano de Desarrollo (BID).
- Cardini, A. y Sánchez, B. *¿Qué sabemos de los docentes en Argentina? Datos nuevos, desafíos que persisten*. <https://www.cippe.org/publicacion/que-sabemos-de-los-docentes-en-argentina-datos-nuevos-desafios-que-persisten/>
- Departamento de Educación de Australia Occidental. (s.f.). *Programa avanzado para graduados*. Gobierno de Australia Occidental. <https://www.education.wa.edu.au/advanced-graduate-program>
- De Simone, M., Nistal M. & Sáenz Guillén, L. (2024). *Cargos y suplencias docentes en el nivel primario*. Observatorio Argentinos por la Educación, Buenos Aires.
- Dillon, A. (2025, 4 de mayo). *Alta rotación en el aula: solo 1 de cada 5 docentes trabajó en la misma escuela durante los últimos 6 años*. Infobae. <https://www.infobae.com/educacion/2025/05/04/alta-rotacion-en-el-aula-solo-1-de-cada-5-docentes-trabajo-en-la-misma-escuela-durante-los-ultimos-6-anos/>
- Dirección General de Carrera Docente. (2024). *Registros del sistema de Actos Públicos en Línea*. Documento interno no publicado.
- Directores que Hacen Escuela. (2015). *Estrategias para prevenir el ausentismo docente y fortalecer la enseñanza*. OEI, Buenos Aires.
- García, M. C. (2008). *El profesorado principiante. Inserción a la docencia*. Octaedro, Barcelona.
- Gómez, N. (2024, 5 de septiembre). *Sin profesores: una escuela de Londres decide prescindir de los docentes e impartirá clases solo con Inteligencia Artificial*. <https://www.infobae.com/espana/2024/09/05/sin-profesores-una-escuela-de-londres-decide-prescindir-de-los-docentes-e-impartira-clases-solo-con-inteligencia-artificial/>
- Infobae. (2023, 22 de junio). *CABA cubrirá suplencias cortas en primaria con docentes de jardín de infantes*. <https://www.infobae.com/educacion/2023/06/22/caba-cubrira-suplencias-cortas-en-primaria-con-docentes-de-jardin-de-infantes/>
- Ingersoll, R., y Smith, T. (mayo de 2003). The wrong solution to the teacher shortage. *Educational Leadership*, Volumen 60, 30–33.
- La Vanguardia. (2023, 16 de febrero). *Educación estudia flexibilizar entrada de profesores debido a falta de docentes*. <https://www.lavanguardia.com/vida/20230216/8762187/educacion-estudia-flexibilizar-entrada-profesores-debido-falta-docentes.html>
- Lewin, L. (2023, agosto 21). *Docentes en peligro de extinción*. Infobae. Recuperado en <https://www.infobae.com/opinion/2023/06/30/docentes-en-peligro-de-extincion/>.
- Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. *Ingreso a la docencia de idiomas en las escuelas de la Ciudad de Buenos Aires*. <https://buenosaires.gob.ar/educacion/idiomas/ingreso-a-la-docencia-de-idiomas-en-las-escuelas-de-la-ciudad-de-buenos-aires>.
- Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. *Reglamento Escolar de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires*.
- Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. *Diseño curricular para Lenguas Extranjeras de la Ciudad de Buenos Aires*
- Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. *Marco curricular para Escuelas Primarias Bilingües español-inglés*.
- Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. *Población y Asistencia Escolar*. Recuperado en

- <https://buenosaires.gob.ar/anuario-estadistico/poblacion-y-asistencia-escolar>.
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (s.f.). Maestros Itinerantes. <https://www.mineducacion.gov.co/1621/article-87375.html>
  - Montserrat, M., Mórtoła, G. (2018). *La formación de docentes de lenguas extranjeras en la Argentina: aportes para la construcción de un espacio de debate necesario*.
  - Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (5 de octubre de 2022). *La UNESCO da la voz de alarma sobre la crisis mundial de escasez de docentes*. <https://www.unesco.org/es/articles/la-unesco-da-la-voz-de-alarma-sobre-la-crisis-mundial-de-escasez-de-docentes>
  - Pozzo, M. (2009). *La enseñanza de lenguas extranjeras en Argentina*. Diálogos Latinoamericanos, (15).
  - Roseti, L.; De Francesco, K. (2017). *Inglés: La lengua extranjera por antonomasia*. *Revista Digital de Políticas Lingüísticas*. Argentina.
  - Swissinfo.ch. (2022, 14 de octubre). *Prevén una grave escasez de maestros en Suiza para la próxima década*. <https://www.swissinfo.ch/spa/economia/prev%C3%A9n-una-grave-escasez-de-maestros-en-suiza-para-la-pr%C3%B3xima-d%C3%A9cada/47979284>
  - Ziegler, S., Catri, G. y Orlicki, E. (2023). *¿Qué priorizan las familias al elegir la escuela de sus hijos?*. Observatorio Argentinos por la Educación.

## **8. Anexo. Cuestionarios de entrevistas**

### **Autoridad de la Subsecretaría de Carrera Docente**

1. ¿Cómo se encuentra el estado de ocupación de cargos en las escuelas primarias de la Ciudad de Buenos Aires? ¿y en particular, en lo que respecta a los cargos de lenguas extranjeras? ¿Cómo era esta cobertura para el año 2023?
2. En caso de que advierta problemas en la ocupación de cargos, ¿hace cuánto tiempo se observa vacancia de los cargos?
3. ¿Cuál/es cree que es/son las razones por las que se da este fenómeno?
4. ¿Considera que la vacancia de cargos de lengua extranjera es un problema? ¿Por qué?
5. ¿Qué normativa regula la incorporación de docentes para la ocupación de esos cargos?
6. ¿Qué estrategias se implementaron durante desde el Ministerio de Educación para garantizar la ocupación de esos cargos? ¿Cuáles de esas estrategias se continúan implementando en la actualidad?
7. En caso de que algunas estrategias se hayan suspendido, ¿a qué se debe esta decisión?
8. ¿Qué otro tipo de incentivos cree que son factibles de incorporar para mejorar este problema?
9. ¿Qué oportunidades de mejora encuentra en las estrategias de abordaje de la falta de cobertura?
10. ¿Cuál/es son los desafíos que quedan por resolver en materia de cobertura de cargos?
11. ¿Por qué cree que un/a docente elige la carrera de profesorado de lengua extranjera?

### **Autoridad de la Gerencia Operativa de Lenguas Extranjeras**

1. ¿Cómo describiría el estado actual de la formación docente en lenguas extranjeras?
2. ¿Cómo es el estado actual de la formación docente en lenguas extranjeras respecto de hace unos años atrás? ¿Cómo era la formación docente para el año 2023?
3. ¿Cuál/es considera que son o han sido los principales logros en la formación de esos docentes?
4. ¿Cuál/es considera que son o serán los principales desafíos en la formación de esos docentes?
5. ¿Qué lengua extranjera o adicional atrae la mayor cantidad de perfiles interesados?
6. ¿Cómo se fomenta la inscripción de los interesados/as en la formación docente en lenguas extranjeras?
7. ¿Cómo es el perfil de los interesados/as en la formación docente en lenguas extranjeras?
8. ¿Qué factores cree que inciden en la elección de estos interesados/as en la formación docente en lenguas extranjeras?

### **Autoridad de la Dirección de Escuelas de gestión estatal**

1. ¿Cómo se encuentra el estado de ocupación de cargos de lengua extranjera en las escuelas primarias que corresponden a su jurisdicción? ¿Cómo se encontraba esta ocupación de cargos para el 2023?
2. En caso de que advierta problemas en la ocupación de cargos, ¿hace cuánto tiempo se observa vacancia de los cargos?
3. ¿Cuál/es cree que es/son las razones por las que se da este fenómeno?
4. ¿Considera que la vacancia de cargos de lengua extranjera es un problema? ¿Por qué?
5. ¿Qué normativa regula la incorporación de docentes para la ocupación de esos cargos?

6. ¿Qué tipo de incentivos cree que son factibles de incorporar para mejorar este problema?
7. ¿Qué estrategias se están implementando desde el Ministerio de Educación para garantizar la ocupación de esos cargos?
8. ¿Qué estrategias se están implementando desde el Ministerio de Educación para garantizar el dictado de clases de inglés?

#### **Autoridad de la Dirección de Escuelas de gestión privada**

1. ¿Cómo se encuentra el estado de ocupación de cargos de lengua extranjera en las escuelas primarias que corresponden a su jurisdicción?
2. En caso de que advierta problemas en la ocupación de cargos, ¿hace cuánto tiempo se observa vacancia de los cargos?
3. ¿Cuál/es cree que es/son las razones por las que se da este fenómeno?
4. ¿Considera que la vacancia de cargos de lengua extranjera es un problema? ¿Por qué?
5. ¿Qué normativa regula la incorporación de docentes para la ocupación de esos cargos?
6. ¿Qué tipo de incentivos cree que son factibles de incorporar para mejorar este problema?
7. ¿Qué estrategias se están implementando desde el Ministerio de Educación para garantizar la ocupación de esos cargos?
8. ¿Qué estrategias se están implementando desde el Ministerio de Educación para garantizar el dictado de clases de inglés?

#### **Directivos de escuelas primarias de gestión estatal**

1. ¿Qué lengua/s extranjera/s se ofrece/n en su escuela?
2. ¿En qué situación se encuentra la ocupación de cargos de lenguas extranjeras en su escuela?
3. ¿Han atravesado últimamente una situación en la que no se haya cubierto un cargo de inglés en su escuela?
4. En caso de que sí, ¿por cuánto tiempo ese cargo permaneció vacante?
5. ¿Cuál o cuáles cree que fueron las razones por las que ese cargo permaneció vacante?
6. ¿Qué efecto o consecuencia trajo aparejada la vacancia del cargo (en la dinámica escolar, con los estudiantes, entre otros aspectos)?
7. ¿Qué atributos o características debería tener un/a docente de lengua extranjera para la cobertura de un cargo?
8. ¿Conoce qué normativa regula la incorporación de docentes para la ocupación de esos cargos?

#### **Docentes de idioma inglés de escuelas primarias de gestión estatal**

1. ¿En qué situación se encuentra la ocupación de cargos de lenguas extranjeras en su escuela?
2. ¿Han atravesado últimamente una situación en la que no se haya cubierto un cargo de inglés en su escuela?
3. En caso de que sí, ¿por cuánto tiempo ese cargo permaneció vacante?
4. ¿Cuál o cuáles cree que fueron las razones por las que ese cargo permaneció vacante?
5. ¿Qué efecto o consecuencia trajo aparejada la vacancia del cargo (en la dinámica escolar, con los estudiantes, entre otros aspectos)?
6. ¿En qué condiciones considera que se lleva adelante su trabajo?
7. ¿Qué aspectos considera que deberían mejorarse respecto de su trabajo?
8. ¿Qué atributos o características debería tener un/a docente de lengua extranjera para la cobertura de un cargo?

9. ¿Por qué cree que un/a docente elige la carrera de profesorado de lengua extranjera?

#### **Directivos de escuelas primarias de gestión privada**

1. ¿Qué lengua/s extranjera/s se ofrece/n en su escuela?
2. ¿En qué situación se encuentra la ocupación de cargos de lenguas extranjeras en su escuela?
3. ¿Ha ocurrido durante el 2023 o recientemente que un puesto de profesor de inglés no haya sido cubierto en su escuela? Si la respuesta es sí, ¿por cuánto tiempo permaneció vacante ese puesto?
4. ¿Cuál o cuáles cree que fueron las razones por las que ese cargo permaneció vacante?
5. ¿Qué efecto o consecuencia trajo aparejada la vacancia del cargo (en la dinámica escolar, con los estudiantes, entre otros aspectos)?
6. ¿Qué atributos o características debería tener un/a docente de lengua extranjera para la cobertura de un cargo?
7. ¿Conoce qué normativa regula la incorporación de docentes para la ocupación de esos cargos?

#### **Docentes de idioma inglés de escuelas primarias de gestión privada**

1. ¿En qué situación se encuentra la ocupación de cargos de lenguas extranjeras en su escuela?
2. ¿Ha ocurrido durante el 2023 o recientemente que un puesto de profesor de inglés no haya sido cubierto en su escuela? Si la respuesta es sí, ¿por cuánto tiempo permaneció vacante ese puesto?
3. ¿Cuál o cuáles cree que fueron las razones por las que ese cargo permaneció vacante?
4. ¿Qué efecto o consecuencia trajo aparejada la vacancia del cargo (en la dinámica escolar, con los estudiantes, entre otros aspectos)?
5. ¿En qué condiciones considera que se lleva adelante su trabajo?
6. ¿Qué aspectos considera que deberían mejorarse respecto de su trabajo?
7. ¿Qué atributos o características debería tener un/a docente de lengua extranjera para la cobertura de un cargo?
8. ¿Por qué cree que un/a docente elige la carrera de profesorado de lengua extranjera?