



FaHCE Universidad Nacional de La Plata
Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación

Doctorado en Ciencias de la Educación

Formación para el trabajo, estudiantes de escuelas secundarias y fragmentación urbana: un estudio en la ciudad de Caleta Olivia

Tesis para la obtención del grado de Doctor en Ciencias de la Educación

AUTOR: Prof. Guzmán, Mauro

DIRECTOR: Dr. Langer, Eduardo

CO-DIRECTORA: Dra. Grinberg, Silvia

10 de Mayo de 2023

ÍNDICE GENERAL

| | |
|--|-----|
| Agradecimientos | 7 |
| Resumen | 9 |
| | |
| CAPITULO 1. Introducción | 11 |
| | |
| CAPITULO 2. Antecedentes y construcción conceptual sobre trabajo, formación para el trabajo y desigualdad urbana..... | 22 |
| 1 Los significados del trabajo en las sociedades capitalistas: una revisión desde distintas perspectivas de la sociología | 24 |
| 1.1. La noción significados del trabajo | 25 |
| 1.1.1. El trabajo en tiempos de capitalismo industrial..... | 27 |
| 1.2. Gubernamentalidad y mundo del trabajo. Antecedentes y debates actuales | 36 |
| 1.2.1 Estudios de gubernamentalidad, trabajo y sociedad de empresa | 39 |
| 1.2.2. Desocupación, precarización e incertidumbre laboral..... | 46 |
| 1.2.3. Reconfiguraciones de los significados del trabajo: de la subjetividad salarial a la subjetividad de emprendedor | 54 |
| 1.2.4. La juventud entre la precarización y el emprendedurismo | 63 |
| 2. Espacio urbano, escolarización y desigualdades | 80 |
| 2.1. Antecedentes sobre la relación entre desigualdad urbana y desigualdad escolar | 82 |
| 2.2. Gubernamentalidad y vida urbana | 88 |
| 2.3. Desigualdades urbanas en la ciudad empresa: de lógicas de segmentación a las de fragmentación urbana | 93 |
| 2.4. Redes y circuitos de escolarización según las lógicas de fragmentación | 98 |
| 3. Escuela secundaria, formación para el trabajo y diferenciación/desigualdad de saberes .. | 102 |
| 3.1. Estado de la cuestión sobre investigaciones que analizan la relación entre educación secundaria y formación para el trabajo | 103 |
| 3.2. Dispositivo pedagógico, gubernamentalidad y formación para el trabajo | 114 |
| 3.3 Formación y saberes para el trabajo en la sociedad de empresa: empleabilidad y competencias..... | 118 |
| 3.3.1. Pedagogías por competencias: Formar al sujeto aspiracional, buscador, ágil, resiliente, empleable | 124 |
| 3.4. La formación diferencial para el trabajo según orientaciones y modalidades | 130 |
| | |
| CAPITULO 3. Consideraciones metodológicas de la investigación | 133 |

| | |
|--|-----|
| 1. Apuntes metodológicos desde la perspectiva de la gubernamentalidad | 135 |
| 2. Contextualización de las unidades de análisis: trabajo, desigualdad urbana y escuelas secundarias en Caleta Olivia | 139 |
| 2.1. Dinámicas socio-laborales en el enclave petrolero de la Cuenca del Golfo San Jorge . | 139 |
| 2.2. Configuración del espacio urbano en la ciudad intermedia de Caleta Olivia | 145 |
| 2.3. Las escuelas secundarias de la muestra en contexto | 152 |
| 3. Trabajo de campo y técnicas de investigación para la producción de la información | 165 |
| 3.1. Producción de mapas socio-educativos. | 166 |
| 3.1.1 El Índice de Necesidades Básicas Insatisfechas como indicador para caracterizar la pobreza urbana | 168 |
| 3.2. La selección de la muestra..... | 171 |
| 3.3. Las técnicas de encuestas y entrevistas en profundidad a estudiantes de escuela secundaria | 174 |
| 4. La analítica de la información | 178 |
| 4.1. La utilización del SPSS para el procesamiento de la información y la elaboración del índice de vulnerabilidad social de hogares | 178 |
| 4.2. Análisis de la información cualitativa: Codificación y categorización de entrevistas ... | 183 |

CAPITULO 4. Las racionalidades de la oferta formativa de las orientaciones de escuelas secundarias y las perspectivas de la población escolar: la desigualdad urbana hoy entre la fragmentación y el estallido de las redes de escolarización..... 188

| | |
|---|-----|
| 1. Mapeo de la oferta de educación secundaria y sus racionalidades en una localidad petrolera | 192 |
| 1.1. Las racionalidades políticas en y desde los objetivos formativos de las orientaciones en el curriculum oficial | 194 |
| 1.2. ¿Qué formación para quienes? Distribución urbana de las orientaciones escolares | 206 |
| 2. Entre el prestigio, las orientaciones, la relación con el trabajo y las (im)posibilidades de conseguir una vacante para asistir a la escuela | 216 |
| 3. Orientaciones “a la carta”: entre el gusto, la posibilidad de elegir, la utilidad de los saberes y el interés por aprender | 240 |
| 4. A modo de cierre: consideraciones diferenciales sobre las (des)vinculaciones entre los saberes orientados y el trabajo..... | 254 |

CAPITULO 5. Los saberes que enseña la escuela desde la mirada estudiantil: utilidades, demandas correspondencias y contradicciones con el mundo del trabajo..... 266

| | |
|---|-----|
| 1. Los saberes que transmite la escuela y sus relaciones con el trabajo | 270 |
|---|-----|

| | |
|---|-----|
| 1.1. Valoraciones estudiantiles sobre los saberes que se enseñan en la escuela y sus relaciones con el trabajo | 270 |
| 1.2. Saberes con utilidades múltiples en tiempos de flexibilidad, precariedad e incertidumbre | 297 |
| 2. Las demandas de saberes por aquello que podría enseñar o enseñar mejor la escuela | 308 |
| 3. Correspondencias y contradicciones entre las relaciones sociales en la escuela y en el trabajo en las sociedades de empresa..... | 324 |
| 3.1. La formación del saber ser en la escuela: Entre la proactividad, el carácter y el compañerismo | 326 |
| 3.2. La productividad del trabajo escolar en cuestión: entre la <i>intensificación</i> y el “dejar hacer” | 339 |

CAPITULO 6. Los significados del trabajo y las perspectivas laborales de los/las jóvenes en tiempos de precariedad y emprendedurismo. 355

| | |
|---|-----|
| 1. Tensiones entre los sentidos extrínsecos e intrínsecos acerca del trabajo en tiempos de precariedad | 356 |
| 1.1 Entre el sentido instrumental, el esfuerzo, la inversión y la ayuda: definiciones estudiantiles acerca de lo que significa el trabajo | 358 |
| 1.2 La referencia al ingreso, la felicidad, la estabilidad y la aplicación de saberes escolares | 372 |
| 2. Perspectivas de inserción laboral ante la incertidumbre y flexibilización en el mercado de trabajo | 391 |
| 2.1 “En el trabajo te tenes que bancar todas”: Sensaciones ante las posibilidades de conseguir trabajo | 394 |
| 2.2. “La juventud quiere trabajar”: los y las estudiantes ante el laberinto del mundo del trabajo | 399 |
| 2.3. “Depende de cada uno cómo buscar su salida laboral”: Del sujeto asalariado al sujeto emprendedor | 407 |

CAPÍTULO 7. *¿Cómo imaginas tu futuro?* Los enunciados de estudiantes sobre sus horizontes laborales y la relación con la formación 415

| | |
|---|-----|
| 1. Los horizontes de los y las estudiantes: pensar a futuro entre trabajar y seguir estudiando | 417 |
| 1.1 El horizonte como trabajador/a estudiante..... | 421 |
| 1.2 El horizonte como trabajador/a | 427 |
| 1.3 El horizonte como estudiante y trabajador/a en puntos suspensivos..... | 431 |
| 2. Las perspectivas de trabajo futuro y sus (des) vinculaciones con los saberes escolares.... | 435 |
| 2.1 El horizonte de pensarse como trabajador/a en relación con saberes orientados de estudiantes de escuela técnica | 437 |

| | |
|---|-----|
| 2.2. El horizonte de imaginarse como trabajador/a en relación con saberes no escolares de estudiantes de bachillerato | 440 |
| 2.3. Los horizontes múltiples de estudiantes de la escuela técnica y el bachillerato | 442 |
| 3. A modo de cierre provisorio: entre la ilusión, el escepticismo y las apuestas por la educación secundaria..... | 449 |
| | |
| CAPÍTULO 8. Conclusiones | 469 |
| | |
| REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS..... | 484 |

ÍNDICE DE TABLAS, MAPAS Y GRÁFICOS

| | |
|---|-----|
| Mapa N° 1. NBI de radios censales en la localidad de Caleta Olivia, 2018 | 149 |
| Tabla N° 1. Distribución de niveles de VSH según escuelas de la muestra. En %. Caleta Olivia, 2018. | 153 |
| Tabla N° 2. Cantidad de cuadras entre la escuela y el hogar de los y las estudiantes según escuelas de la muestra. En %. Caleta Olivia, 2018..... | 153 |
| Tabla N° 3. Estudiantes que han cambiado de escuela secundaria según escuelas de la muestra. En %. Caleta Olivia, 2018..... | 160 |
| Tabla N°4. Necesidades, dimensiones, variable e indicadores de NBI. | 169 |
| Mapa N° 2. Ubicación de las escuelas secundarias bachilleratos y técnicas seleccionadas, según nivel de NBI del radio censal. Caleta Olivia, 2018..... | 173 |
| Tabla N°5. Cantidad de mapas, documentos provinciales, registros de entrevistas individuales a directivos y docentes, encuestas y entrevistas a estudiantes en la muestra de escuelas secundarias públicas de Caleta Olivia | 174 |
| Tabla N° 6. Distribución de estudiantes encuestados según modalidad de la escuela y NBI de emplazamiento escolar. Caleta Olivia, 2018..... | 175 |
| Tabla N° 7. Distribución de estudiantes entrevistados/as según sexo, año de cursada y orientación | 177 |
| Tabla N° 8. Dimensiones, variables e indicadores del Índice de VSH | 180 |
| Tabla N° 9. Distribución de estudiantes encuestados/as según niveles de VSH. En frecuencia y porcentaje. Caleta Olivia, 2018. | 182 |
| Tabla N° 10. Distribución de estudiantes encuestados según niveles de VSH, modalidad y NBI de bachilleratos. En %. Caleta Olivia, 2018. | 182 |
| Gráfico 1. Red semántica realizada con las categorías empíricas construidas. | 186 |

| | |
|---|-----|
| Tabla N° 11. Distribución de las orientaciones en las escuelas según NBI de emplazamiento escolar antes y después de la reforma en Caleta Olivia (2015) | 207 |
| Mapa N° 3. Orientaciones de escuelas secundarias, según nivel de NBI del radio censal. Caleta Olivia, 2018 | 209 |
| Tabla N° 12. Las razones por la que asisten estudiantes a su escuela según VSH y año en curso. En %. Caleta Olivia..... | 217 |
| Tabla N° 13. Las razones por la que asisten estudiantes a su escuela según modalidad y año en curso. En %. Caleta Olivia. | 221 |
| Tabla N° 14. Las razones por la que asisten estudiantes a su escuela según modalidad de la institución y condiciones de VSH de los y las estudiantes. En %. Caleta Olivia. .. | 224 |
| Tabla N° 15. Las razones por la que asisten los y las estudiantes a su escuela, según NBI de emplazamiento escolar y año en curso. En %. Escuelas bachillerato, Caleta Olivia. | 234 |
| Tabla N° 16. Estudiantes que consideran que la escuela prepara Bien o Muy Bien en distintos saberes según modalidad. Caleta Olivia, 2018. En % | 271 |
| Tabla N° 17. Saberes para el trabajo que enseña la escuela, según modalidad. Caleta Olivia. En %..... | 275 |
| Tabla N° 18. Estudiantes que consideran que la escuela prepara Bien o Muy Bien en distintos saberes por NBI de radio escolar de bachilleratos en Caleta Olivia, 2018. En % | 278 |
| Tabla N° 19. Saberes para el trabajo que enseña la escuela según los y las estudiantes de bachillerato, por NBI de radio escolar de Caleta Olivia. En % | 280 |
| Tabla N° 20. Estudiantes que consideran que la escuela prepara Bien o Muy Bien en distintos saberes por modalidad escolar y VSH. Caleta Olivia, 2018, en % | 282 |
| Tabla N° 21. Estudiantes que consideran que la escuela prepara Bien o Muy Bien en distintos saberes por modalidad escolar y género. Caleta Olivia, 2018, en % | 289 |
| Tabla N° 22. Saberes para el trabajo que enseña la escuela según los y las estudiantes, por modalidad y género. Caleta Olivia. En % | 293 |
| Tabla N° 23. Perspectivas futuras de los y las estudiantes al terminar la escuela según vulnerabilidad social de hogares. En %. Caleta Olivia, 2018. | 418 |
| Tabla N° 24. Perspectivas futuras de los y las estudiantes al terminar la escuela según Vulnerabilidad Social de Hogares y Modalidad. En %. Caleta Olivia, 2018..... | 419 |
| Tabla N° 25. La importancia de concurrir a la escuela según vulnerabilidad social de hogares de estudiantes. En %. Caleta Olivia, 2018. | 451 |
| Tabla N° 26. La importancia de concurrir a la escuela según los y las estudiantes de distintas modalidades y según año en curso. En %. Caleta Olivia. | 454 |
| Tabla N° 27. La importancia de concurrir a la escuela según los y las estudiantes, según NBI de radio escolar y año en curso. Caleta Olivia. En %..... | 456 |

Agradecimientos

Como todo trabajo, la presente tesis no es resultado sólo del esfuerzo individual. Sin el trabajo colectivo, el apoyo de los afectos y el respaldo institucional, esta tesis hubiera resultado imposible. En primer lugar, agradezco al Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) que mediante una beca doctoral permitió que sea económica y materialmente posible llevar a cabo este proceso formativo. A la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación y al Doctorado en Ciencias de la Educación de la UNLP, en especial a Myriam Southwell por el apoyo y acompañamiento desde que me inscribí al doctorado.

A Silvia Grinberg por su acompañamiento, orientación y apoyo realizados con generosidad, atención y precisión. A Eduardo Langer por brindar una mirada rigurosa, el compromiso, la organización, la generosidad y el acompañamiento. El acompañamiento y la enseñanza de ambos fueron fundamentales desde el primer día, y lo seguirán siendo durante mi trayectoria como investigador.

A mis compañeros y compañeras del Área Sociopedagógica de la Universidad Nacional de la Patagonia Austral Unidad Académica Caleta Olivia: Silvia, Edu, Lucas, Marie, Maru, Andres, Carla, Laura, Huay, Juli, Noemí, Gastón, Eze. Gracias por el trabajo en equipo, las discusiones, los proyectos, por recibirme en el grupo con calidez y generosidad, por el apoyo durante todo este recorrido de formación doctoral.

A “les chiques” de “Conicet sur”: Carla, Huay, Noe, Gastón, Juli. Por compartir y acompañarnos mutuamente en este sinuoso, difícil y apasionante camino de la formación doctoral y la investigación “coniceteana” en y desde la Patagonia Austral.

A Naty y Tamy, mis amigas “ñoñas” con quienes nos adentramos en el mundo de la investigación educativa en nuestras épocas de estudiantes universitarios/as y empecé a construir la pasión y el sentido político de hacer ciencia. Gracias también por el apoyo durante el proceso de formación de posgrado.

A Carlos, Vero, Rocío y Eze, quienes, primero como estudiantes, luego como compañeros/as de investigación y ahora como colegas me han acompañado y apoyado de distintas maneras y en distintos momentos del recorrido.

A los/as rectores/as, asesoras pedagógicas, auxiliares docentes y docentes quienes amablemente abrieron las puertas de las escuelas, las aulas y las asignaturas para que el trabajo de investigación pueda ser posible, convencidos/as de que la investigación educativa y el vínculo entre la universidad local y las escuelas secundarias es indispensable. A los y las estudiantes que aceptaron con entusiasmo hablar, dialogar, expresarse y hacer saber qué piensan, sienten, desean, sueñan.

A mis amigos y amigas Sara, Carmen, Majo, Cele, Romi, Alexis, Facu, Flor, Gustavo, Rodri, Leti por compartir memorables momentos de la vida y hacerla más llevadera.

A mi papá Victor, mi mamá Blanca, mis hermanas Vale, Debo y Juli, por ser el sostén, el apoyo, la ayuda, el acompañamiento, por estar siempre.

A Yesica, por el amor y cariño diario, por acompañame, apoyarme, bancarme y tenerme paciencia en los momentos más difíciles de todo este recorrido. A Carey, quien nos adoptó como sus humanos y con su acompañamiento felino hizo más llevaderas las desveladas y la rutina.

Resumen

La presente tesis tiene como objetivo caracterizar la formación para el trabajo en escuelas secundarias en la localidad de Caleta Olivia (Santa Cruz), atendiendo a la fragmentación del espacio urbano. La investigación se inscribe en el campo de la sociología de la educación y los estudios de gubernamentalidad, desde donde nos preguntamos por los procesos de subjetivación, específicamente en relación con el trabajo, que se producen en y desde el dispositivo pedagógico. Prestamos especial atención a cómo dichos procesos formativos ocurren diferencialmente en sintonía con la distribución urbana de las instituciones de nivel secundario y de la oferta de orientaciones.

Se llevó a cabo una metodología de base múltiple que consistió en la confección de mapas socio-educativos sobre la oferta formativa, análisis documental del Diseño Curricular de Nivel Secundario, encuestas y entrevistas en profundidad a estudiantes. Se implementaron encuestas semi-estructuradas a 487 estudiantes de seis escuelas secundarias, con distinta modalidad y emplazadas en desiguales condiciones de pobreza por NBI. También se realizaron entrevistas en profundidad a 24 estudiantes de dos escuelas secundarias, una escuela técnica y una de bachillerato, emplazadas en desiguales condiciones de pobreza urbana.

Entre los resultados destacamos que la formación para el trabajo se produce diferencialmente según modalidades y emplazamiento urbano de las instituciones educativas. En escuelas técnicas observamos que los motivos de asistencia que enuncian los y las estudiantes refieren al prestigio, el interés en la orientación y la relación con el trabajo. Ellos y ellas resaltan que allí se transmiten ciertos saberes y disposiciones que se demandan en el mercado de trabajo (trabajo en grupo, uso de tecnologías, aprender a aprender, disciplina, actitud proactiva, acostumbamiento a la intensificación del trabajo). En sintonía con ello, producen significados sobre el trabajo que lo vinculan con nociones de esfuerzo, sacrificio, crecimiento personal y autonomía. A su vez, en los horizontes laborales, la actividad de trabajar es afirmada con seguridad así como la realización de actividades estrechamente vinculadas con la orientación escolar.

En cambio, para quienes concurren a bachilleratos, y principalmente emplazados en zonas con NBI Alto, los motivos principales refieren a la accesibilidad urbana hacia la institución. Los y las estudiantes realizan críticas sobre la “normalidad” que implica tener

como única opción una orientación que no se vincula con el trabajo o con sus intereses para la continuidad de estudios superiores. Para éstos, la utilidad laboral de los saberes escolares no tiene considerable peso, y valoran la multiplicidad de saberes que aprenden en la escuela secundaria en tanto constituyen *fortalezas* para afrontar lo que “van a vivir el día de mañana”. Los sentidos sobre las relaciones sociales en la escuela refieren al compañerismo y solidaridad entre estudiantes, docentes, directivos, así como son recurrentes enunciados en que el trabajo se asocia con *ayudar* a otras personas. En sus horizontes laborales, la actividad de trabajar es puesta en suspenso y tratada con prudencia, así como implica saberes que no se vinculan con la orientación de la escuela y afirman que buscan otros espacios formativos para aprender saberes para el trabajo.

Por último, también hallamos perspectivas similares entre los y las estudiantes de ambas escuelas. La mayoría valora positivamente la enseñanza de saberes en la escuela secundaria a su vez que expresan críticas hacia actividades de repetición, memorización, a investigar sin que haya enseñanza y, ante ello, demandan que les enseñen a pensar. Al referirse al escenario socio-laboral local, describen críticamente las condiciones de precariedad e incertidumbre, así como sus enunciados se alejan de los discursos acerca de la “generación ni-ni” (Feijóo, 2015) o cualquiera de los supuestos sobre la falta de voluntad, esfuerzo o cultura del trabajo en los y las jóvenes. En las perspectivas futuras expresan la voluntad de seguir estudiando casi de manera indiscutida. Finalmente, para la mayoría la escuela secundaria tiene sentido porque, además de ser un lugar en el que aprenden y/o demandan saberes útiles, allí pueden “acomodar un montón de ideas en sus vidas”, “contestar si ven una injusticia”, “ver su futuro reflejado”, “ser mejor persona”, “ser alguien”, “ser feliz”.

Palabras Claves: Formación para el trabajo – Educación secundaria – Desigualdades – Espacio Urbano – Saberes - Orientaciones

CAPITULO 1. Introducción

Desde fines del siglo XX, las mutaciones en la vida social en general y aquellas asociadas directamente a las transformaciones del mundo del trabajo, de la producción y de la educación en particular, han dado lugar a numerosos debates que, entre otros, refieren a las lógicas de acumulación y distribución social de la riqueza que se presentan de modos flexibles y fragmentados, profundizando la desigualdad y tensionando las lógicas que presenta el par inclusión/exclusión hacia nuestros días (Harvey, 2017; Rose, 2007; Laval y Dardot, 2013; Veiga, 2009). Los problemas de desempleo estructural, así como de precarización laboral, afectan principalmente a la población de jóvenes, tanto a quienes han egresado de la escuela secundaria como a quienes no han terminado sus estudios en dicho nivel (Assusa, 2020; Salvia, 2013; Deleo y Fernández Massi, 2016). Muchos de los supuestos que se elaboran desde distintos ámbitos –académicos, políticas públicas, organismos internacionales, mediáticos, etc. –, sostienen que el desempleo juvenil se explicaría a partir de una serie de problemas o déficit que los y las jóvenes desempleados/as poseen. Algunas investigaciones han analizado críticamente aquellos discursos que, desde las lógicas de la *empleabilidad y competencias*, refieren a una falta de *cultura del trabajo* (Assusa y Brandan Zhender, 2014), *bajas aspiraciones* (Spohrer y Beiley, 2018), o que conciben a los y las jóvenes desempleados/as como *analfabetos de los discursos manageriales* (Rivera-Aguilera, 2016), entre otros. Estos refieren a supuestos déficit sobre los que, desde dichas lógicas, las intervenciones pedagógicas

tendrían un papel central para su superación (Brandan Zhender, 2018; Assusa y Gutierrez, 2015; Bradbury, 2019). De allí que la escuela suele ser colocada en el foco del debate puesto que desde dichos discursos se sostiene que “la escuela es la culpable del desempleo porque no forma o forma mal a los/as futuros/as trabajadores/as y por eso no ingresan al mercado laboral formal.” (Levy, 2019, p. 6).

En las últimas décadas se han profundizado los procesos de segmentación y fragmentación en la estructura ocupacional, el espacio urbano y el sistema educativo. Nos encontramos viviendo en sociedades que Foucault (2007) denominó *empresa*, en las que todas las dimensiones vitales, como son el trabajo, la educación y la vida urbana, son políticamente organizadas en base a lógicas de competencia, según las cuales cada sujeto es llamado a hacerse responsable por su bienestar a través de decisiones individuales que, desde dichas lógicas, pasan a ser concebidas como inversiones. De manera que la formación para el trabajo ocurre en el marco de racionalidades y tecnologías de gobierno que corresponden a una *gubernamentalidad* que Foucault (2007) analizó en términos de *neo-liberalismo*, en las que la empresa está reemplazando a la fábrica y donde la racionalidad ya no es de producción sino de productos (Deleuze, 1996).

Ello involucra la aparición de una población de supernumerarios (Castel, 1997) o población liminar (Foucault, 2007) que no es de utilidad como fuerza de trabajo. Es decir, si para los teóricos de la correspondencia (Baudelot y Establet, 1975; Bowles y Gintis, 1985) la escuela formaba para la integración diferencial en la estructura ocupacional capitalista, hoy es la inclusión misma la que se pone en jaque para ciertos sectores sociales. Así, el *déficit de lugares ocupables* y la *inempleabilidad de los calificados* (Castel, 1997) suponen problemáticas que, aunque ya tienen varias décadas de aparición, no dejan de representar problemas que, como lo mencionamos, afectan principalmente a la población de jóvenes (Assusa, 2020a).

En este marco de debates, la presente tesis se inscribe en el campo de la sociología de la educación y de los estudios de gubernamentalidad (Foucault, 2006), desde donde se estudia las características que asume la formación para el trabajo en las escuelas secundarias, atendiendo a las perspectivas de los y las estudiantes. Nos interrogamos acerca de cómo dicha formación se produce diferencialmente en relación a determinadas racionalidades políticas, características de las instituciones educativas, así como de las condiciones socioeconómicas y emplazamientos territoriales en los que viven los y las estudiantes. Ello supone recuperar las preguntas acerca de los circuitos o *redes de*

escolarización (Baudelot y Establet, 1975; Bowles y Gintis, 1985) que referían a la transmisión diferencial de saberes para el trabajo, en *correspondencia* con posiciones socioeconómicas desiguales de los y las estudiantes, así como con la futura integración desigual al mundo del trabajo.

En el contexto actual al que nos referimos, el *problema de la inserción laboral* (Dubar, 2001) supuso en los estudios de educación y trabajo desde fines de siglo XX y principios del XXI la instalación de la pregunta por los procesos de transición¹ (Cassal, 2006; Jacinto, 2010; Miranda, 2017; Tarabini, 2020). Estas investigaciones han mostrado que las trayectorias laborales de los y las jóvenes en el período posfordista son cada vez menos lineales en relación con aspectos socioeconómicos así como educativos (Longo, 2011; Corica y Otero, 2017), aunque no por ello han dejado de estar vinculados con las características de la escolarización secundaria (Filmus y Sendón, 2004; Miranda y Arancibia, 2017; Garino, 2017) así como con el pasaje por distintos *dispositivos de vínculo educación-trabajo* (Jacinto, 2013; Roberti, 2018). Otro conjunto de investigaciones problematizan los sentidos sobre la educación secundaria (Bostal y González, 2020; Corica, 2012; Pimlott Wilson, 2015), en tiempos donde dicho nivel, como lo ha señalado Filmus (2001), es cada vez más necesario pero también insuficiente para incorporarse al mercado formal de empleo. También, se llevan a cabo estudios que analizan los cambios respecto a los saberes para el trabajo que se demandan en el mercado laboral (Jacinto y Millenaar, 2012; Figari, 2011), así como aquellos que circulan en las escuelas secundarias (Martínez, 2019; Fernández, 2013; Atkins, 2013).

Desde los estudios de gubernamentalidad, se problematiza cómo desde el dispositivo pedagógico (Grinberg, 2008) los procesos de subjetivación involucran la transmisión de saberes (Noguera Ramírez y Marín Díaz, 2011; Grinberg, 2011; Jerome y Kisby, 2020), así como la generación de atributos y disposiciones en los y las jóvenes (Brandán Zhender, 2018; Spohrer, 2015), que se vinculan con la figura del emprendedor (Días Silveira y Días da Silva, 2018; Estormovski, 2021). Estas investigaciones suponen lecturas críticas a las versiones actuales de las teorías del capital humano (Aronson, 2007), cuyos supuestos acerca de que los sujetos son responsables de tener o no trabajo se

¹ Como señala Miranda (2015b), si bien los estudios de transición son de larga data dentro del campo de los estudios sobre juventud, es a fines de los 90 cuando se produce un gran incremento de investigaciones que problematizan el pasaje de la educación al trabajo en tiempos de profundización de la precariedad laboral y la desocupación entre la población de jóvenes.

asientan en torno a las nociones de empleabilidad, competencias y formación permanente (Laval y Dardot, 2013).

En esa línea crítica, nos interrogamos acerca de la formación para el trabajo en tiempos en que la precariedad e incertidumbre se han vuelto características centrales de lo social, laboral y educativo, así como por la fragmentación social, laboral, urbana y escolar como una de las formas clave que adquieren las desigualdades en el capitalismo contemporáneo. Es desde allí que en esta tesis nos proponemos como objetivos específicos: a) Identificar y caracterizar la distribución urbana de la oferta de orientaciones de las escuelas secundarias en Caleta Olivia. b) Comparar los relatos de estudiantes de escuelas secundarias ubicadas en diferentes emplazamientos urbanos acerca de los saberes que les enseñan y la relación con el trabajo. c) Caracterizar sus enunciados sobre los significados del trabajo y las relaciones entre dichos enunciados con la formación para el trabajo que se produce en la escuela a la que asisten.

Seguidamente, la pregunta general de investigación que orienta la tesis es ¿qué características asume la formación para el trabajo en las escuelas secundarias de Caleta Olivia atendiendo la perspectiva de los y las estudiantes que asisten a instituciones emplazadas en diferentes condiciones socioeconómicas? Y las preguntas específicas son ¿Qué características adquieren las redes de escolarización atendiendo a la distribución urbana de la oferta de educación secundaria en Caleta Olivia?; ¿Qué similitudes y diferencias se producen en los enunciados estudiantiles acerca de la formación para el trabajo en las escuelas secundarias, en relación con características socioeconómicas del emplazamiento urbano de las instituciones en que ellos y ellas asisten?; ¿Qué relaciones se pueden establecer entre las características socio-espaciales en que se ubican las escuelas secundarias en Caleta Olivia y los saberes y significados que se enseñan y aprenden respecto al trabajo y el mundo del trabajo según los y las estudiantes?

Situamos nuestros interrogantes en la ciudad intermedia (Llop, 2004) de Caleta Olivia. Esta localidad, al igual que las otras que conforman la Cuenca del Golfo San Jorge², ha crecido al calor de la extracción de petróleo desde principios del siglo XX, por

² Golfo San Jorge es el nombre de la cuenca hidrocarburífera conformada por localidades que crecieron al calor de la extracción de petróleo, luego de su descubrimiento a principios del siglo XX en la ciudad de Comodoro Rivadavia, y que actualmente está compuesto por las localidades de: Comodoro Rivadavia, Rada Tilly (ubicadas en la provincia de Chubut) Caleta Olivia, Cañadón Seco, Pico Truncado y Las Heras (ubicadas en la provincia de Santa Cruz). Comodoro Rivadavia y Caleta Olivia son las localidades con mayor densidad poblacional y superficie urbana de la región (177.038 habitantes y 51.733 habitantes respectivamente según censo del INDEC en 2010).

lo que la estructura ocupacional, el sistema educativo y la vida urbana se han constituido bajo una lógica de *enclave* (Salvia, 1997; Pérez, 2013; Bachiller, 2016). Por ello, la reconfiguración del proceso productivo bajo los principios flexibles del capital a fines del siglo pasado, que implicó la privatización de YPF³, produjo efectos desestructurantes en el mercado de trabajo y los trabajadores (Ruiz y Muñoz, 2008). Independientemente de los vaivenes en la actividad petrolera en los últimos años, estructuralmente esos efectos aún persisten en las luchas que se desarrollan para mejorar las condiciones laborales o evitar el desempleo (Schweitzer, 2012; Márquez, 2017). El escenario laboral en Caleta Olivia indica que, según Galareto y Romero (2010), entre un cuarto y un tercio de la población de jóvenes que busca trabajo sufre la desocupación y han devenido desempleados estructurales. Asimismo, en una región cuya estructura económica y productiva sigue basándose en la extracción de petróleo, es mínimo el porcentaje de jóvenes que se inserta laboralmente en ese ámbito laboral (Romero y Galareto, 2012).

Así, la tesis se organiza en ocho capítulos. Luego de este primer capítulo introductorio, en el capítulo dos, denominado “Antecedentes y construcción conceptual en torno a las nociones de trabajo, formación para el trabajo y desigualdad urbana”, se desarrollan las discusiones conceptuales y antecedentes de investigaciones relacionadas con el objeto de estudio de la tesis, procurando definir centralmente las nociones de trabajo, formación para el trabajo y desigualdad urbana. Ello con el objetivo de situar el problema de investigación en los estudios de gubernamentalidad y en el marco de la sociología de la educación, elaborar un conjunto de conceptos y categorías que otorgan soporte argumental a la tesis, así como dar cuenta de áreas de vacancia vinculadas al objeto de investigación (Sautu, 2005; Wainerman, 2011). En el primer apartado problematizamos la noción de trabajo. En tanto constructo socio-históricamente producido, realizamos un recorrido sobre los significados que fue adquiriendo desde la conformación de las sociedades moderno capitalistas y según distintas perspectivas de la sociología. Seguidamente, exponemos los aportes que desde los estudios de gubernamentalidad permiten conceptualizar las características que asumen el trabajo y sus relaciones con procesos de subjetivación. Hacemos foco en las reconfiguraciones de las racionalidades y tecnologías de gobierno en el marco de una racionalidad neoliberal (Foucault, 2007) o de liberalismo avanzado (Rose, 2007). Nos centramos en la noción y

³ Es una empresa del Estado argentino que desde la década de 1930 y hasta mediados de los 90 fue la única empresa encargada de la producción petrolera de Santa Cruz.

los significados del trabajo en el capitalismo flexible y las sociedades de empresa, y cómo ello afecta particularmente a la población de jóvenes. En el segundo apartado, problematizamos las relaciones entre las nociones de espacio urbano, escolarización y desigualdades. Damos cuenta de investigaciones que analizan las características que asume la desigualdad escolar en la intersección con las desigualdades urbanas y problematizamos las relaciones entre urbanización y escolarización a partir de los aportes conceptuales de los estudios de gubernamentalidad. Así desarrollamos las características que asume el gobierno de la urbe en la *ciudad empresa* (Murillo, 2013), y los efectos que produce sobre las desigualdades urbanas, lo que involucra el pasaje de lógicas de segmentación a las de fragmentación. Por último, describimos qué supone pensar las redes de escolarización (Baudelot y Establet, 1985) ante las lógicas de fragmentación social (Rose, 2007), laboral (Harvey 2012), urbana (Veiga, 2009) y escolar. En el tercer apartado, abordamos la noción de formación para el trabajo. Damos cuenta de investigaciones que analizan la relación entre educación secundaria y formación para el trabajo. Seguidamente desarrollamos aportes conceptuales de los estudios de gubernamentalidad en educación, a fin de establecer una definición de formación, y específicamente de formación para el trabajo, atendiendo a la noción de dispositivo pedagógico. Luego exponemos acerca de qué supone formar para el trabajo en tiempos de flexibilidad/agilidad (Gilles, 2011) y sociedades del gerenciamiento (Grinberg, 2008), atendiendo críticamente a las nociones de empleabilidad y competencias (Tanguy, 2001) y los saberes que la escuela secundaria es llamada a transmitir. Por último, retomamos la pregunta por las redes o circuitos de escolarización (Boudelot y Establet, 1975; Braslavsky, 2019) atendiendo al problema de las orientaciones y modalidades en educación secundaria, en tanto nos lleva a los interrogantes por la transmisión diferencial de saberes y desigualdades en la formación para el trabajo.

En el capítulo tres, denominado “Consideraciones metodológicas de la investigación”, describimos la perspectiva y estrategia metodológica, así como el diseño puesto en juego mediante los cuales se desarrollan los objetivos planteados y respuestas a las preguntas de investigación (Guiñazú, 2020; Forni, 2020). En el primer apartado damos cuenta de algunos aspectos que supone asumir la noción de gubernamentalidad en tanto perspectiva metodológica para la investigación educativa (Cortez, 2011). Ello permite dar sustento a la articulación entre la formulación del problema de investigación, la perspectiva teórica asumida y las estrategias y diseño de investigación. En el segundo

apartado contextualizamos y caracterizamos las unidades de análisis. Para ello ubicamos la localidad de Caleta Olivia en el marco de la Cuenca del Golfo San Jorge, cuya configuración socio-ocupacional y cultural se produjo en base a una economía monoprodutiva hidrocarburífera siguiendo una lógica de enclave (Salvia, 1997; Márquez, 1995). Allí describimos las características que asumió y asume el mercado de trabajo en la región (Palermo, 2012; Torres, 2012; Romero y Galaretto, 2013), las dinámicas de distribución y ocupación del suelo urbano (Bachiller, 2016; Perez, 2012; Serrano Becil, 2020), así como la configuración histórica del sistema escolar en la localidad de Caleta Olivia (Perez, 2012; Palma Godoy, 1999; Carrizo, 2009). En el tercer apartado de este capítulo referimos al trabajo de campo y las técnicas de investigación utilizadas para la producción de la información y de datos. En primer lugar, desarrollamos lo concerniente a la elaboración de productos cartográficos mediante el uso de Sistemas de Información Geográficas (Buzai, 2010) y la utilización de fuentes primarias y secundarias de información. Allí definimos el Índice de Necesidades Básicas Insatisfechas en tanto indicador de pobreza urbana (Feres y Mancero, 2001, Arakaki, 2016), y establecemos las implicancias de su uso para la investigación social dando cuenta de los alcances, los límites, así como de la pertinencia para esta investigación. Seguidamente, describimos el proceso de selección de la muestra, la cual fue realizada con carácter intencional siguiendo como criterio la distribución de la oferta formativa de nivel secundario en emplazamientos urbanos diferenciados según NBI de radio censal (teniendo como sustento los productos cartográficos elaborados mediante SIG), así como la especificidad de las escuelas técnicas. Luego describimos lo referido a las técnicas de investigación utilizadas (encuestas y entrevistas en profundidad a estudiantes) así como las características de los instrumentos de recolección de información. Por último, en el cuarto apartado nos referimos al análisis de la información. En primer lugar, se describe el uso del programa informático SPSS para el procesamiento de datos de encuestas, así como su utilización para la elaboración de un índice ponderado que denominamos Índice de Vulnerabilidad Social de Hogares. El mismo fue construido con el fin de lograr una caracterización de las condiciones de vulnerabilidad social de hogares de los y las estudiantes de la muestra. Seguidamente damos cuenta de la analítica de las entrevistas, la cual fue realizada mediante el uso del programa Atlas ti, y siguiendo el método de comparación constante (Glasser y Strauss, 1967; Soneira, 2007).

En el cuarto capítulo, denominado “Las racionalidades de la oferta formativa de las orientaciones de escuelas secundarias y las perspectivas de la población escolar: la desigualdad urbana hoy entre la fragmentación y el estallido de las redes de escolarización”, describimos las características de la oferta de orientaciones de las escuelas secundarias atendiendo a cómo cada una de ellas se relaciona con el trabajo y las dinámicas económicas de la región, así como la manera en que se distribuyen en el espacio urbano. Consideramos las fundamentaciones pedagógicas de cada orientación en el currículum oficial sobre la educación secundaria de la provincia de Santa Cruz, así como las características de emplazamiento urbano de las instituciones en que se ofrecen dichas orientaciones. El estudio de la oferta formativa de nivel secundario nos ubica en la pregunta por la racionalidad política que guía la regulación de los comportamientos (Foucault, 2006), específicamente aquellos vinculados al trabajo, que se producen desde y en el dispositivo escolar. Ello también involucra el interrogante por las formas de distribución desigual de saberes escolares (Braslavsky, 2019) y las características que asumen las redes de escolarización (Baudelot y Establet, 1985) en tiempos de flexibilidad y precariedad del trabajo (Sennett, 2006; Standing, 2011; Lorey, 2016). Aquí cobra importancia la distribución urbana de las instituciones y la/s orientación/es que ofrecen, puesto que cada una guarda mayor o menor relación con la matriz productiva de la región y las configuraciones diferenciales de acceso a ellas producen condiciones desiguales de formación para el trabajo. El análisis de la distribución de la oferta de orientaciones en clave socio-urbana supone indagar la manera en que los procesos de segmentación y fragmentación escolar se articulan con procesos de segmentación y fragmentación urbana (Saraví, 2014; Tiramonti, 2011; Veiga, 2009), y cómo ello se produce en una ciudad intermedia (Bellet y Llop, 2004) como lo es Caleta Olivia. Por otro lado, caracterizamos las consideraciones que expresan los y las estudiantes acerca de las orientaciones que ofrece la escuela a la que concurren, prestando especial atención a cómo se produce en sus perspectivas la vinculación con el trabajo. Asimismo, damos cuenta de las razones por las cuales ellos y ellas manifiestan que asisten a determinadas escuelas. La hipótesis es que existen diferencias entre las perspectivas de estudiantes que asisten a escuelas ubicadas en distintos emplazamientos urbanos y/o según modalidad formativa, así como entre quienes viven en distintas condiciones de vulnerabilidad social en sus hogares. Las distinciones aluden a enunciados estudiantiles sobre las (in)utilidades laborales y la relación, o no, entre la formación que procuran la/s orientación/es de la escuela a la que asisten y el trabajo. Dichos contrastes se relacionan con la distribución urbana de la oferta

formativa y las desiguales posibilidades de acceder a aquellas escuelas cuyas orientaciones guardan relaciones más estrechas con los sectores más dinámicos de la estructura ocupacional de la región.

En el capítulo cinco, denominado “Los saberes que enseña la escuela desde la mirada estudiantil: utilidades, demandas correspondencias y contradicciones con el mundo del trabajo”, analizamos las maneras en que los y las estudiantes consideran la transmisión de saberes para el trabajo que se enseñan en la escuela a la que asisten y aquellos que se podrían enseñar o enseñarse mejor, en función de aquello que sucede en el mercado productivo. Asimismo, atendemos a cómo ellos y ellas se refieren a las interacciones sociales en la cotidianidad escolar, en la medida en que ello alude a la formación de aspectos no cognitivos de la personalidad ligadas al saber ser. La indagación sobre los saberes para el trabajo que se transmiten en la escuela nos ubica en la pregunta por las correspondencias (Bowles y Gintis, 1985), tensiones y contradicciones respecto al mundo del trabajo (Enguita, 1995; De Ibarrola, 2016). Pregunta que se vuelve central en tiempos en que la flexibilidad, incertidumbre y actualización permanente demandan disposiciones laborales que se asocian con las nociones de competencias y empleabilidad (Coriat, 2011; Tanguy, 2001; Neffa, 2006), lo cual ha trastocado las formas en que se producen los procesos formativos en y desde el dispositivo escolar (Da Silva, 1996; Grinberg, 2008; Noguera Ramirez y Marin Diaz, 2012; Langer, 2013) y particularmente lo que respecta a la formación para el trabajo (Grinberg, 2003; Gillies, 2011; Bradbury, 2019). Analizamos las perspectivas estudiantiles teniendo en cuenta las condiciones socioeconómicas del emplazamiento escolar, la modalidad de la formación, las condiciones de vulnerabilidad social de los hogares en que viven, el género y los diferentes momentos en el proceso de su escolaridad secundaria. Ello permite problematizar cómo la formación para el trabajo de estudiantes de escuela secundaria se produce a través de la enseñanza de determinados saberes que se transmiten transversalmente en todas las instituciones en estudio, así como aquellos que se distribuyen diferencial y desigualmente. La hipótesis a desarrollar es que existen saberes asociados a las pedagogías de las competencias (Grinberg, 2008) que se transmiten con similar preponderancia en escuelas emplazadas en desiguales condiciones sociodemográficas, así como en diversas modalidades y orientaciones. Sin embargo, se producen perspectivas diferenciales de los/las estudiantes que asisten a escuelas de distinta modalidad y emplazamiento urbano en relación a la utilidad laboral que otorgan

a los saberes que enseña su escuela. Ello en un marco en que las relaciones sociales cotidianas escolares se ven atravesadas por la coexistencia de lógicas disciplinarias asociadas a la formación del trabajador industrial y lógicas flexibles en sintonía con las regulaciones en las sociedades de control (Deleuze, 1996) o del gerenciamiento (Grinberg, 2008). Esas relaciones y coexistencias de diferente grado e intermitencia en cada institución generan efectos en las formas que los y las estudiantes perciben las continuidades y/o contradicciones entre dichas dinámicas en la escuela y lo que ocurre en el mercado de trabajo. Efectos que se producen diferencialmente en relación con las modalidades formativas, así como con el emplazamiento escolar.

En el capítulo seis, denominado “Los significados del trabajo y las perspectivas laborales de los/las jóvenes en tiempos de precariedad y emprendedurismo”, analizamos las maneras en que los y las estudiantes describen y definen qué es el trabajo así como las características del mundo del trabajo. Entendemos los significados del trabajo como aquellas actitudes hacia el trabajo que, en diferentes momentos de la socialización para y en el trabajo, van desarrollando los sujetos o grupos sociales (Grinberg, 2003). Así, atender los enunciados estudiantiles al respecto permite acercarnos a las características que asumen los procesos de formación para el trabajo desde la escuela secundaria. Caracterizar los significados del trabajo que producen los y las estudiantes nos permite indagar sobre las reconfiguraciones de aquello que es posible decir y asignar a la noción de trabajo en los tiempos que corren. La hipótesis a desarrollar es que en las perspectivas estudiantiles se intersectan y tensionan aquellos significados del trabajo propios de las sociedades industriales y salariales que estamos dejando de ser (Bauman, 2000; Gorz, 1991; Weber, 2010), con aquellos que se producen en torno a las sociedades de empresa (Foucault, 2007; Laval y Dardot, 2013; Zangaro, 2011).

En el capítulo siete, “¿Cómo imaginas tu futuro? Los enunciados de estudiantes sobre sus horizontes laborales y la relación con la formación.”, damos cuenta de sus enunciados sobre sus posibles horizontes laborales hacia el futuro y/o continuando estudios, y las diversas maneras en que los vinculan con las orientaciones formativas de sus escuelas. Asumimos que los diferentes niveles de seguridad o prudencia con que los y las estudiantes enuncian actividades de estudiar y/o trabajar, la relación más o menos estrecha de los trabajos o carreras que imaginan con sus orientaciones formativas producen de diversos modos en función de la modalidad de formación escolar, el emplazamiento de las escuelas, las condiciones de vulnerabilidad social de los hogares y

las particularidades del escenario local. A modo de cierre del capítulo, presentamos los enunciados de estudiantes que refieren a ilusiones, escepticismos y apuestas que realizan por estar y estudiar en la escuela secundaria, y cómo ello se vincula con el escenario de precariedad e incertidumbre laboral que perciben

Finalmente, en el capítulo ocho, desarrollamos las conclusiones finales de la tesis. Ello se realiza recuperando los resultados que se han presentado previamente en las conclusiones iniciales que desplegamos en los capítulos 4, 5, 6 y 7. Asimismo, en este capítulo damos cuenta de la consecución de los objetivos generales y específicos, las respuestas a las preguntas generales y específicas que guiaron la investigación, así como nuevos interrogantes que se abrieron a partir de la investigación realizada.

CAPITULO 2. Antecedentes y construcción conceptual sobre trabajo, formación para el trabajo y desigualdad urbana

En este capítulo, se desarrollan las discusiones conceptuales y antecedentes de investigaciones relacionadas con el estudio de la formación para el trabajo, en tiempos en que la precariedad e incertidumbre se han vuelto características centrales de lo social, laboral y educativo, así como la fragmentación social, laboral, urbana y escolar es una de las formas clave que adquieren las desigualdades en el capitalismo contemporáneo. Ello con el objetivo de situar el problema de investigación en los estudios de gubernamentalidad y en el marco de la sociología de la educación, elaborar un conjunto de conceptos y categorías que otorgan soporte argumental a la tesis, así como dar cuenta de áreas de vacancia vinculadas al objeto de investigación (Sautu, 2005; Wainerman, 2011).

En el primer apartado problematizamos la noción de trabajo. En tanto constructo socio-históricamente producido, realizamos un recorrido sobre los significados que fue adquiriendo desde la conformación de las sociedades moderno capitalistas y según distintas perspectivas de la sociología. Abordamos los desarrollos conceptuales acerca del sentido instrumental que el trabajo adquirió como medio para ganar dinero, el carácter ascético que asumió la ética laboral durante la modernidad industrial y la conformación

de una sociedad salarial que supuso, entre otras cuestiones, la integración social mediante el empleo. Seguidamente, exponemos los aportes que desde los estudios de gubernamentalidad permiten conceptualizar las características que van tomando el trabajo y sus relaciones con procesos de subjetivación. Hacemos foco en las reconfiguraciones de las racionalidades y tecnologías de gobierno según lógicas neoliberales (Foucault, 2007) o de liberalismo avanzado (Rose, 2007). Nos centramos en la noción y los significados del trabajo (Foucault, 2007; Laval y Dardot, 2013; Zangaro, 2011), la empresa flexible como dispositivo (Fleming, 2013; Stecher, 2015), la desocupación y precarización (Castel, 1997; Lorey, 2016), el pasaje de la subjetividad salarial a la subjetividad de emprendedor (Laval y Dardot, 2013; Moruno, 2015), y cómo ello afecta particularmente a la población de jóvenes (Brandán Zehnder, 2014; Salvia, 2013; Assusa, 2020; Longo y Busso, 2017).

En el segundo apartado, problematizamos las relaciones entre las nociones de espacio urbano, escolarización y desigualdades. En primer lugar, damos cuenta de investigaciones que analizan las características que asume la desigualdad escolar en la intersección con las desigualdades urbanas (Magraner, Carrasco y Garrido, 2021; Saraví, 2014; Yoon y Lubienski, 2017; Minchala y Langer, 2021; Grinberg, 2022; Gilblom y Sang, 2019; Sasserá, 2017). Seguidamente, desarrollamos los aportes conceptuales que desde la perspectiva de la gubernamentalidad permiten problematizar las vinculaciones entre urbanización y escolarización, en tanto ambos refieren a problemas instalados desde fines de siglo XVIII acerca del gobierno de la población (Foucault, 2006) y, por lo tanto, relacionados con problemas económicos y políticos de la época (Foucault, 2000). En este sentido, damos cuenta de las características que asume el gobierno de la urbe en el marco de las sociedades empresa (Osborne y Rose, 1999; De Marinis, 2002; Murillo, 2013) y los efectos que produce sobre las desigualdades urbanas, lo que involucra el pasaje de lógicas de segmentación a las de fragmentación urbana (De Marinis, 2002; Janoschka, 2004; Kosak, 2018). Por último, describimos qué supone pensar las redes de escolarización (Baudelot y Establet, 1985) ante las lógicas de fragmentación social (Rose, 2007), laboral (Harvey 2012), urbana (Veiga, 2009) y escolar (Saraví, 2014; Grinberg, 2022).

En el tercer apartado, abordamos la noción de formación para el trabajo. En primer lugar, damos cuenta de investigaciones que analizan la relación entre educación secundaria y formación para el trabajo. Seguidamente, desarrollamos aportes

conceptuales de los estudios de gubernamentalidad en educación (Veiga-Neto, 2013; Noguera Ramírez, 2020; Grinberg, 2008, 2022; Langer, 2017; Spohrer, Stahl y Bowers-Brown, 2018) a fin de abordar una definición de formación, y específicamente de formación para el trabajo. Luego, exponemos acerca de qué supone ello en tiempos de flexibilidad/agilidad (Gillies, 2011) y sociedades del gerenciamiento (Grinberg, 2008), atendiendo a las nociones de empleabilidad y competencias (Tanguy, 2001) y los saberes que la escuela secundaria es llamada a transmitir (Grinberg, 2011; Spohrer y Bailey, 2018; Bori y Petanovic, 2016; Estormovsky, 2021). Por último, retomamos la pregunta por las redes o circuitos de escolarización (Baudelot y Establet, 1985; Braslavsky, 2019) atendiendo al problema de las orientaciones y modalidades en educación secundaria (Camilloni, 2006; Jacinto, 2013; Jacinto y Martínez, 2020; Rujas, Prieto y García, 2020), en tanto permite abordar los interrogantes por la transmisión diferencial de saberes y desigualdades en la formación para el trabajo.

1 Los significados del trabajo en las sociedades capitalistas: una revisión desde distintas perspectivas de la sociología

Referirse a las significaciones construidas acerca del trabajo implica considerar el conjunto de relaciones sociales históricas sobre las que éstas se inscriben (Grinberg, 2003; Avalle y Zehnder, 2011; Dinerstein, 2013; Zangaro, 2011b). Es decir, aquello que se entiende por “trabajo”, “empleo”, “desempleo”, etc. no refiere a categorías abstractas, sino que deben ser pensadas en términos de prácticas discursivas y no discursivas (Foucault, 2007 a), cuya articulación:

conforman los diversos regímenes de enunciación que organizan la experiencia de acuerdo a un conjunto de condiciones de posibilidad históricamente situadas. Estos regímenes tienen por función producir tanto los objetos de los que se habla como los sujetos hablantes. (Botticelli, 2011, p. 123).

Desde esta clave de lectura, Grinberg (2003) y Zangaro (2011a) sostienen que es en la modernidad industrial donde se configura el significado del trabajo como una actividad central a nivel personal y social, a partir de quedar ligado a una actividad que supone fuente de valor, así como la posibilidad de la afirmación de la esencia humana y

el establecimiento de las relaciones sociales con otros. Esta manera de entender al trabajo se volvió posible porque

se instala y se constituye un orden de saber, una episteme, que pone al sujeto y al trabajo en el centro de la escena vinculándolos de manera directa (la economía política) y porque ese saber se articula con ciertas relaciones de poder que, en consonancia, operan en las prácticas sociales presentes en los dispositivos laborales (la disciplina fabril). (Zangaro, 2011a, p.166).

Ahora bien, desde fines de siglo XX se han vivido procesos de reestructuración del capitalismo, bajo lógicas y mecanismos de acumulación y producción flexibles (Antunes, 2009; Castel, 1997; De la Garza, 2006; Harvey, 2017; Sennett, 2000), así como reconfiguraciones en las lógicas y tecnologías de gobierno de la fuerza de trabajo (Foucault, 2007b; Rose, 2007; Laval y Dardot, 2013), las cuales han trastocado las maneras de delimitar y enunciar qué es un trabajo, las características que definen a los sujetos trabajadores, entre otros.

En tanto que los significados del trabajo que se enseñan y aprenden en la escuela constituye un elemento central en la formación para el trabajo (Grinberg, 2003; Fernández, 2017; Sosa, 2014), dicho recorrido nos permite abordar el interrogante acerca de los significados del trabajo que enuncian los y las estudiantes de escuela secundaria que analizamos en la presente tesis. Ello atendiendo a las persistencias de aquellos sentidos que se produjeron en tiempos de capitalismo industrial, los cuales se hicieron eco fuertemente en el contexto socio-laboral de la localidad de Caleta Olivia, y su articulación o tensión con los significados que asume en las actuales sociedades de empresa (Laval y Dardot, 2013). Atendiendo a estos debates, el apartado lo organizamos estableciendo, en primer lugar, las implicancias de la noción de significado del trabajo, para luego desarrollar un recorrido por distintas perspectivas en que, desde el campo de la sociología, suponen aportes para dar cuenta de aquellos significados que fue adquiriendo la actividad de trabajar desde la conformación de las sociedades moderno capitalistas.

1.1. La noción significados del trabajo

Al referirnos a *significados del trabajo* consideramos, siguiendo a Grinberg (2003), a aquellas actitudes hacia el trabajo que, en diferentes momentos de la socialización para y en el trabajo, van desarrollando los sujetos o grupos sociales. Esto quiere decir que el significado que adquiere el trabajo no es universal, puesto que depende de dos elementos centrales que se articulan entre sí: las experiencias personales que directa o indirectamente se relacionan con el trabajo (Grinberg, 2003; Jacinto, Wolf, Bessegra y Longo, 2005; Longo, 2011) y las maneras en que la noción de trabajo es históricamente constituido, definido y valorado en distintas sociedades (Grinberg, 2003; Zangaro, 2011b). Este carácter no universal y socialmente producido de lo que en un momento dado se dice y se entiende por “trabajo” involucra pensar dicha noción en el tiempo y espacio en términos de prácticas discursivas y no discursivas (Foucault, 1979) esto es:

un conjunto de reglas anónimas, históricas, siempre determinadas en el tiempo y el espacio, que han definido para una época dada, y en ámbitos social, económico, geográfico o lingüístico determinados, las condiciones de ejercicio de la función enunciativa. (p. 198).

Para Foucault (1979), todo enunciado se configura por y dentro de una formación discursiva, la cual enmarca “la formación ya sea de los objetos de los que es posible hablar, de las modalidades enunciativas, de los conceptos y las estrategias puestas en juego.” (Zangaro, 2011b, p. 56). Ello no significa que los objetos existan o dependan sólo de una dimensión discursiva, puesto que para Foucault (1979) las condiciones de posibilidad también suponen relaciones independientes de todo discurso. Estas se denominan *relaciones primarias o reales* y refieren a aquellas que se efectúan entre instituciones, técnicas, formas sociales, etc. (Foucault, 1979; Castro, 2018). Así, la noción de trabajo, y lo designado por ella en tanto objeto de la economía política (Marx, 1990; Gorz, 1991) así como de los reglamentos disciplinarios fabriles (Foucault, 1989; Castel, 1997), es resultado de procesos económicos y sociales que en la modernidad establecieron condiciones de posibilidad de su aparición (Gorz, 1991; Zangaro, 2011). En relación a ello, Gorz (1991) señala que aquello que se llama trabajo “es una invención de la modernidad. La forma en que lo conocemos, lo practicamos y lo situamos en el centro de la vida individual y social fue inventada y luego generalizada con el industrialismo” (p. 25).

De manera que los significados del trabajo de los y las estudiantes suponen considerar, por un lado, las reconfiguraciones de aquello que es posible decir y asignar a aquella noción en los tiempos que corren en el que se intersectan y tensionan aquellos propios de las sociedades industriales y salariales que estamos dejando de ser (Bauman, 2000; Gorz, 1991; Weber, 2010), con otros que se producen en torno a las sociedades de empresa y gerenciamiento (Foucault, 2007; Laval y Dardot, 2013; Zangaro, 2011b). A continuación, nos abocaremos a desarrollar dicho derrotero.

1.1.1. El trabajo en tiempos de capitalismo industrial

Para Gorz (1991), aquello que comúnmente se entiende por *trabajo*, es decir “una actividad en la esfera pública, demandada, definida, reconocida como útil por otros y, como tal, remunerada por ellos” (p. 26), corresponde a una invención de las sociedades industriales. Ello porque en las sociedades pre-modernas las actividades destinadas a la producción de bienes para la subsistencia individual y social sólo eran realizadas por las poblaciones excluidas y marginadas de la esfera pública, es decir, los esclavos y las mujeres. Según el autor, trabajar significaba una actividad degradante puesto que estaba “condenado a la servidumbre y a la reclusión en la domesticidad, el trabajo lejos de conferir identidad social, definía la existencia privada y excluía del dominio público aquellas y aquellos que estaban sometidos a él” (p. 29). Será a partir del desarrollo del modo de producción capitalista que el trabajo empieza a adquirir otro sentido.

Así, el punto de partida del análisis que realiza Marx (1990) sobre el modo de producción capitalista y su relación con la explotación de los trabajadores es la consideración del carácter propiamente humano de la actividad laboral. Es decir, para Marx el trabajo es lo que distingue al ser humano en tanto especie. Ello porque consideraba que, por un lado, la actividad transformadora de la naturaleza que realiza el ser humano admite la posibilidad de producir más allá de las necesidades inmediatas (a diferencia de los animales que producen solo en base a lo que necesitan inmediatamente). Por otro lado, entendía que el ser humano puede simbolizar el producto de su actividad antes de ejecutarla:

hay algo en que el peor maestro de obras aventaja, desde luego, a la mejor abeja, y es el hecho de que, antes de ejecutar la construcción, la proyecta en su cerebro.

(...) El obrero no se limita a hacer cambiar de forma la materia que le brinda la naturaleza, sino que, al mismo tiempo, realiza en ella su fin, fin que él sabe que rige como una ley las modalidades de su actuación y al que tiene necesariamente que supeditar su voluntad. (1990, pp. 130-131).

Por ello, desde la perspectiva marxiana, el trabajo supone una actividad eminentemente social en la que las relaciones entre seres humanos implican una transformación de la naturaleza, así como de ellos mismos (Grinberg, 2003). Desde luego, para Marx el significado del trabajo en tanto actividad en la que el ser humano se realiza como tal en las relaciones sociales de producción capitalistas, se produce de forma diametralmente opuesta:

el trabajo es *externo* al trabajador, es decir, no pertenece a su ser; en que en su trabajo, el trabajador no se afirma, sino que se niega; no se siente feliz, sino desgraciado; no desarrolla una libre energía física y espiritual, sino que mortifica su cuerpo y arruina su espíritu. Por eso el trabajador sólo se siente en sí fuera del trabajo, y en el trabajo fuera de sí. Está en lo suyo cuando no trabaja y cuando trabaja no está en lo suyo. (...) De esto resulta que el hombre (el trabajador) sólo se siente libre en sus funciones animales, en el comer, beber, engendrar, y todo lo más en aquello que toca a la habitación y al atavío, y en cambio en sus funciones humanas se siente como animal. Lo animal se convierte en lo humano y lo humano en lo animal. (2010, p. 37).

Para Marx, esta forma de experimentar el trabajo en el capitalismo se explica por la desigualdad estructural entre la clase social que posee la propiedad privada de los medios de producción (burgueses-capitalistas) y la clase social de asalariados que sólo cuenta con su fuerza de trabajo para subsistir (obreros-proletarios). En el mundo de las mercancías, lo único que tienen para vender las personas que pertenecen a la clase obrera es su fuerza de trabajo. Así, en el mercado los capitalistas y proletarios se encuentran en condiciones aparentemente iguales y libres, a partir de lo cual los primeros contratan a los segundos a fin de que éstos cumplan con una jornada de trabajo a cambio de un salario. Según De la Garza (2000), en este punto es central la distinción que realiza Marx entre *fuerza de trabajo* (la capacidad de generar valor) y *trabajo* (la cantidad de valor incorporado en el proceso de producción), ya que en la compra que hace el capitalista de la fuerza de trabajo no se especifica la magnitud de trabajo a realizar dentro de la jornada

laboral.

De esta manera, Marx (1990) establece que la jornada de trabajo puede dividirse en *tiempo de trabajo necesario*, es decir la producción de valor suficiente para los costos de la reproducción de la fuerza de trabajo, y *tiempo de trabajo excedente*, que consiste en el valor adicional –*plusvalía*– que es usurpado por la clase capitalista. Así, la *división del trabajo en el taller* (Marx, 1990; Braverman, 1987) constituye una nota característica del modo de producción en sociedades capitalistas en la medida en que ello permite una intensificación de la fuerza productiva del trabajo, lo que, a su vez, posibilita incrementar la magnitud de plusvalía durante la jornada laboral. Dada la fragmentación del trabajo en actividades simples, la totalidad del proceso productivo es realizado por un *obrero colectivo*, es decir, la sumatoria de *obreros parciales*, cada uno de los cuales realiza una tarea específica y repetitiva.

En suma, para Marx (2010) la experiencia del trabajo en el capitalismo lleva el sello de la *alienación* del trabajador respecto del producto de su trabajo, ya que pierde el control sobre lo que él mismo produce, así como de la actividad misma de trabajar puesto que, como describimos, el proceso productivo se aleja de lo él consideraba como trabajo propiamente humano. Por lo tanto, el trabajo lejos de estar asociado a una actividad en la que el ser humano se realiza como tal, se emparenta con la necesidad de subsistencia.

Dicho sentido del trabajo se vincula con la distinción que proponía Arendt (2003) entre *homo faber* y *animal laborans*, *trabajo* y *labor*, para dar cuenta de cómo la condición existencial del ser humano se ve afectada por las formas en que se produce la relación entre trabajo y consumo en las sociedades moderno capitalistas. Mientras el *homo faber* trabaja guiado por el principio de utilidad y cuyo proceso de trabajo tiene como fin añadir un artificio nuevo y durable a la sociedad, el *animal laborans* labora guiado por el principio de repetición ya que sus productos constituyen medios de subsistencia y reproducción de la fuerza laboral: “esta repetición es obligatoria e inherente al laborar, donde uno ha de comer para laborar y laborar para comer” (Arendt, 2003, p. 163). La autora subraya que en la sociedad de explotación capitalista es la lógica de la labor la que prevalece debido a aquella productividad que Marx había señalado, es decir “puesto que su poder no se agota una vez asegurada su propia reproducción, [la labor] puede usarse para la reproducción de más de un proceso de vida.” (Arendt, 2003, p. 103). De esta manera, se produce no el *obrero-productor* sino el *trabajador-*

consumidor, definido por Gorz (1991) como

el individuo social que no produce nada de lo que él consume y no consume nada de lo que él produce. El fin esencial del trabajo es ganar con qué comprar unas mercancías producidas y definidas por la maquinaria social en su conjunto. (Gorz, 1991, p. 37).

Así, tal como menciona el autor, en el capitalismo industrial surge la noción de *trabajo* asociada directamente con el *trabajo asalariado* ya que la actividad productiva se constituye en un medio para obtener un salario.

Desde una perspectiva diametralmente opuesta, Durkheim (2008) proponía pensar el trabajo, o mejor dicho la división del trabajo en las sociedades moderno-industriales no en relación con una dimensión económica sino en base a su función moral: “los servicios económicos que la División del Trabajo puede ofrecer son poca cosa frente al efecto moral que produce. Su verdadera función es crear entre dos o varias personas un sentimiento de solidaridad” (Durkheim, 2008, p. 137). El autor planteaba que la división del trabajo, asociada con la especialización de las actividades y funciones, es una de las características que asume gran parte de las instituciones y grupos que conforman distintos ámbitos de la vida social en la modernidad (la ciencia, la política, el mercado, etc.). Así, ante la imposibilidad de que todas las personas realicen la totalidad de las tareas, la división del trabajo se constituye en una necesidad, lo que haría posible la cooperación, cohesión y lazos entre los individuos, por lo que sería una condición de la existencia de nuestra sociedad (Durkheim, 2008).

De esta manera, los postulados durkheimnianos suponen una clara diferencia con los planteamientos que describimos en párrafos anteriores respecto a los significados que se le atribuyen al trabajo en las sociedades modernas. Ello porque para Durkheim, como sostiene Bergesio (2007):

el principio organizativo fundamental de la sociedad moderna debe hallarse, no en su carácter *capitalista*, como sistema clasista de propietarios y de carentes de propiedad, sino en la especialización *orgánica* de las divisiones profesionales que cooperan entre sí. (p. 23).

De allí que aquello que para Marx (2001) es leído como conflicto entre clases

sociales, para la perspectiva durkhemniana se concibe como problemas referidos a la coordinación moral de los diferentes grupos profesionales. En este sentido, desde la perspectiva funcionalista, la constitución de lazos sociales a partir de la división del trabajo requiere que cada individuo adquiera conciencia moral del papel y función que cumple en la sociedad (Bergesio, 2007; Fernández y Pilar, 2009). Por este motivo, si para Marx (2010) uno de los efectos de las características que asume el trabajo en el capitalismo es lo que en párrafos anteriores describimos en términos de *alienación*, para Durkheim, en cambio, “la deshumanización de la actividad productiva es un fenómeno que proviene no de las consecuencias fragmentadoras de la misma división del trabajo, sino de la situación moral anómica del trabajador” (Bergesio, 2007, p. 23).

Lo cierto es que, más allá de las diferencias que señalamos, ambas perspectivas coinciden en sostener que con el auge del capitalismo moderno-industrial se produjo un cambio de la centralidad del trabajo en la vida social e individual. Ello implicó una revolución en modos de vida, hábitos y rutinas de campesinos que vivían al día, de artesanos gremiales y del capitalismo aventurero (Bauman, 2000; Gorz, 1991; Weber, 2010). Según Bauman (2000), el problema central era obligar a las personas a adaptarse al cumplimiento de tareas laborales carentes de sentido para ellas. Así, además de políticas y prácticas coercitivas (Castel, 1997), generar la adaptación a una nueva forma de organizar la producción supuso una tarea de tipo moral que consistió en la transmisión e instalación de la *ética del trabajo* (Bauman, 2000), es decir:

Una norma de vida con dos premisas (...) La primera premisa dice que, si se quiere conseguir lo que se necesita para vivir y ser feliz, hay que hacer algo que los demás consideren valioso y digno de un pago. (...) La segunda premisa afirma que está mal, que es necio y moralmente dañino, conformarse con lo ya conseguido y quedarse con menos en lugar de buscar más (...) no es decoroso descansar, salvo para reunir fuerzas y seguir trabajando (...) trabajar es un valor en sí mismo, una actividad noble y jerarquizadora. (p. 17).

Según planteaba Weber (2010), el *ethos* cultural que define las conductas económicas derivadas de las normas de vida mencionadas en la cita anterior, lo que él denomina *espíritu del capitalismo*, remite a los componentes de la ética protestante. La noción de *Beruf*, devenida de la reforma luterana y que refiere a un *calling* o tarea puesta por Dios, supone que es en la labor profesional donde se produce el comportamiento

moral más honroso. Principalmente en aquellas labores que representan beneficios para la comunidad (en que se expresa el amor al prójimo), así como un rédito económico para la persona que las realiza (la probabilidad de una ganancia supone alguna finalidad divina). Grinberg (2003) señala que este *ethos* se expresa en un doble aspecto: “(...) no sólo en el orgullo por el trabajo, sino también en la condena hacia ‘quienes no quieren trabajar’. (...) la imagen del vago es probablemente una de las ofensas más grandes para nuestras sociedades.” (p. 80). Por lo tanto, el protestantismo ascético, es decir el deber (asociado con el trabajo duro y la profesión) antepuesto al placer (asociado con el ocio), sentó las bases de la ética del trabajo en la modernidad:

Aquel sentimiento tan característico acerca del deber profesional, aquel sentimiento es la más peculiar “ética social” del mundo civilizado capitalista. (...) Cuando el empresario actúa de continuo en contra de estas medidas se ve excluido de la contienda económica, al igual que el trabajador que no se percató o no le es posible avenirse a ellas, terminando por verse lanzado a la calle, obligado a ingresar, como otros tantos, en las compactas filas de los sin trabajo. (Weber, 2010, pp. 73-74).

El significado del trabajo, entonces, no sólo queda asociado con la posibilidad de obtener un salario que permitiera vivir al día, además, traería consigo la posibilidad de un progreso moral para la persona que trabaja, así como el honor y riqueza para la nación (Bauman, 2000). De ello resulta que, como indicábamos, deber y placer se escinden ya que, en palabras de Sennett (2000), lo que se valora es el sacrificio diario en el trabajo y la postergación de la gratificación dado que “lo que se debe posponer es el deseo de gratificación y realización; tenemos que modelar la biografía de modo que al final logremos algo; entonces, y sólo entonces, en ese tiempo futuro, estaremos realizados” (p. 75).

Estos preceptos de la ética del trabajo acompañaron el proceso mediante el cual, según Castel (1997), se produce el ascenso de la clase asalariada desde la *condición proletaria* durante el capitalismo manufacturero y de fábrica; pasando por la *condición obrera* de inicios de siglo XX con la organización científica del trabajo y la relación salarial *fordista*; hasta llegar a la *condición salarial* del período fordista-keynesiano. Este *ascenso del asalariado* (Castel, 1997) involucró, entre otras cuestiones, el desplazamiento desde una relación salarial que consistía en “vivir al día” hacia la posibilidad de ingresar

al mundo del consumo. Ello a partir de la implementación del sistema “five dollars day” por parte de Henry Ford:

Lo propio de Ford fue su concepción, su reconocimiento explícito de que la producción en masa significaba un consumo masivo, un nuevo sistema de reproducción de la fuerza de trabajo, una nueva política de control y dirección del trabajo, una nueva estética y una nueva psicología. (Harvey, 2017, pp. 147-148).

El fordismo, entonces, consistió en otro tipo de relación entre trabajo y consumo que fueron inseparables de específicas formas de vivir (Harvey, 2017; Castel, 1997). Aquí, lo concerniente a la vida familiar, la sexualidad, el consumo y demás dimensiones por fuera de la jornada laboral se constituyeron en objetos de intervención por parte de la empresa, a fin de crear al trabajador adecuado para el modelo productivo⁴ (Harvey, 2017). Como afirma Bauman (2000), esta versión norteamericana de la *ética del trabajo* se asociaba no tanto al progreso moral sino principalmente a una mejora material en las condiciones de vida. Es decir, la promoción del esfuerzo en el trabajo ya no se sustentaba solamente en la promesa de una vida moralmente superior, sino que prevaleció la idea del trabajo como medio de ganar más dinero, porque de hecho “fueron las diferencias salariales –no la presencia o ausencia de la dedicación al trabajo, real o simulada– la vara que determinó el prestigio y la posición social de los productores” (Bauman, 2000, p. 40).

Castel (1997) planteaba que el *ascenso de la clase asalariada* hasta llegar al establecimiento de una *sociedad salarial* implicó un proceso progresivo de separación y jerarquización entre distintas posiciones en la división social de las ocupaciones. Esta jerarquización entre asalariados se configuró en base a: núcleos protegidos y trabajadores precarios; el acceso a determinados tipos de consumos que de ello se derivaba; el tipo de actividades y saberes que se desplegaban en las ocupaciones (los trabajos manuales con menos valoración social que las actividades de concepción); la posesión de certificados educativos, lo que implicaba una relativa correspondencia con la posición en las jerarquías ocupacionales así como con los saberes útiles para las tareas a desempeñar. De esta manera, la sociedad salarial

⁴ Harvey (2017) describe que una de las medidas adoptadas por Ford consistía en enviar asistentes sociales al domicilio de sus empleados, a fin de corroborar que “el “hombre nuevo” de la producción en masa “tuviera una probidad moral, una vida familiar y la capacidad de hacer un consumo prudente y racional, a la altura de las necesidades y expectativas de la corporación” (p. 148)

estaba organizada en torno a la competencia entre diferentes polos de actividades salariales. (...) sus antagonismos tomaban la forma de luchas por los puestos de trabajo y las categorías (...) El salariado dejó de ser un estado lamentable, para convertirse en un modelo privilegiado de identificación. (Castel, 1997, p. 365).

En este escenario el trabajo se transforma en el fundamento de una *ciudadanía social* (Castel, 2015), esto es “el salario no es más únicamente una retribución puntual de un trabajo, el asalariado tiene derechos.” (p. 69). Esto quiere decir que, si para los trabajadores del siglo XIX y principios del XX el trabajo supuso simplemente una actividad con qué ganarse la vida, la condición salarial, en cambio, implica que es sobre la base de un trabajo protegido que el trabajador o trabajadora puede acceder y dedicar tiempo a participar en distintas esferas de consumo y de la vida asociativa y social (Castel, 2015; Harvey, 2017; Standing, 2011). Dichas protecciones y seguridades sociales que se vinculaban con el trabajo consistían en:

Seguridad del mercado laboral, en el compromiso estatal con el pleno empleo y salarios dignos; Seguridad en el empleo, marcos reguladores para la contratación y el despido; Seguridad en el puesto de trabajo, dando facilidades para la promoción dentro del empleo; Seguridad en el trabajo, protección del trabajador frente a los horarios, riesgos, compensaciones, etc; Seguridad en la reproducción de las habilidades, proporcionando formación y espacios para el uso de las competencias propias; Seguridad en los ingresos, seguridad de un sueldo estable y adecuado; Seguridad en la representación derecho a organizar sindicatos independientes, participar en ellos, y el derecho a huelga. (Standing, 2011, p. 31).

Varios autores (Neffa, 2010; Valenzuela, 2015) señalan que en América Latina históricamente se produjo una persistencia de grandes sectores de la economía en que los trabajos llevaban el sello de la informalidad y precariedad, por lo que las formas protegidas del empleo no estuvieron tan extendidas como en los países centrales. No obstante, cabe resaltar que representaban al menos el horizonte o norma sobre la que se pensaban e implementaban políticas sociales, laborales y educativas (Gallart, 1997). Lo cierto es que el trabajo bajo las premisas de una sociedad salarial (Castel, 1997) y un régimen de acumulación rígido como el que caracterizó al capitalismo hasta mediados de los 70 del siglo XX (Harvey, 2017), supuso ciertas pautas culturales en las organizaciones, así como en la vida de los y las trabajadores/as (Sennett, 2006; Delfino,

2019).

Según Sennet (2006), desde fines de siglo XIX y hasta fines del XX las empresas, así como otras instituciones de la sociedad, “aprendieron el arte de la estabilidad” (p. 23). Ello implica que las pautas culturales de las organizaciones y de los sujetos en este *capitalismo social* (Sennett, 2006) se basaban en una temporalidad de mediano y largo plazo que es creciente y, sobre todo, predecible. Así, los y las trabajadores/as pudieron pensar su vida y construir relatos con cierta linealidad, no en relación a lo que necesariamente ocurriría sino en términos de lo que debería ocurrir, esto es:

Muchos trabajadores manuales pudieron planificar por primera vez la compra de una casa. La realidad de las convulsiones y las oportunidades en el mundo de los negocios impidieron la materialización de ese pensamiento estratégico (...) pero ya la idea de ser capaz de planificar definía el dominio de la actividad y la potencialidad individuales. (Sennett, 2006, p. 26).

De esta manera, en la sociedad salarial, el trabajo-empleo no solo queda asociado al sentido instrumental y a la ética del trabajo constituidos desde los inicios de la industrialización, sino que también supuso la posibilidad de ingresar a un marco de protecciones sociales y perspectivas a mediano y largo plazo en las que la perspectiva de movilidad social ascendente inter e intra-generacional es lo que le da sentido a la actividad laboral (Delfino, 2019). En este marco, como señala Castel (2015), cabe recordar que “la alienación y la explotación no habían sido completamente vencidas” (p. 57), es decir, más allá de las posibilidades concretas del mejoramiento de condiciones materiales y sociales de vida a través del trabajo, se han enarbolado críticas hacia el carácter repetitivo, masivo, autoritario de la vida laboral y cultural (Merklen, 2013; Berardi, 2007). Ello en algunos países a fines de los 70 ha llegado a constituirse en un movimiento de *rechazo al trabajo* (Berardi, 2007), esto es “rechazo al trabajo industrial, reivindicación de espacios cada vez más amplios de libertad y, por lo tanto, absentismo, insubordinación, sabotaje, lucha política organizada contra los patrones y contra los ritmos de trabajo.” (p. 39). Sobre muchas de estas críticas se asentaron las reestructuraciones productivas y culturales bajo lógicas flexibles que se comenzaron a instaurar desde fines del siglo XX (Boltanski y Chiapello, 1999; Berardi, 2007; Sennett, 2006), las cuales describiremos en próximos apartados.

En definitiva, sostenemos, a modo de hipótesis, que muchos de los significados del trabajo que describimos para el período del capitalismo industrial aún persisten en nuestra sociedad. Ello, particularmente en una región como la del Golfo San Jorge, cuyo desarrollo estuvo y está marcado por la industria petrolera que a mediados del siglo XX presentaba todas las características del modo de producción, pautas culturales y significados del trabajo propios del modelo fordista-keynesiano y de la sociedad salarial (Torres, 2012; Palermo, 2012). Los interrogantes acerca de cómo estos significados del trabajo se tensionan, yuxtaponen y articulan con aquellos de las actuales sociedades de empresa (Laval y Dardot, 2013) son abordados desde las perspectivas estudiantiles en el capítulo 6. Allí nos preguntamos cómo los y las estudiantes enuncian qué es el trabajo, las características del mercado laboral, aquello que define un buen trabajo y cómo dichos significados se relacionan con la formación que reciben en la escuela secundaria a la que concurren. Es decir, si los significados del trabajo se encuentran en estrecha relación con los procesos de socialización para el trabajo (Grinberg, 2003), es necesario considerar lo referido a cómo nos constituimos como sujetos laborales de cierto tipo (Zangaro, 2011b; Stecher, 2015). Así, en el siguiente apartado presentamos los supuestos principales de la perspectiva teórica y analítica de los estudios de gubernamentalidad, lo cual nos permitirá dar cuenta de las reconfiguraciones del mercado laboral y los significados del trabajo en nuestros tiempos en estrecha relación con los procesos de subjetivación.

1.2. Gubernamentalidad y mundo del trabajo. Antecedentes y debates actuales

En el presente apartado se desarrollan discusiones conceptuales y antecedentes que refieren a las características del mundo del trabajo en nuestros tiempos y principalmente aquellos que desde los estudios de gubernamentalidad permiten problematizar las relaciones entre subjetividad y trabajo. Ello con el fin de dar cuenta de las particularidades que asumen en la actualidad los procesos de subjetivación, es decir la manera en que somos construidos como sujetos de cierto tipo (Rose, 2022), y específicamente aquellos vinculados con el trabajo.

Foucault (2006) concibe la gubernamentalidad como un conjunto de instituciones, procedimientos, cálculos, tácticas que refieren a formas específicas de ejercicio del poder que se focalizan en la vida de la *población*; tiene como campo de saber la economía

política y cuya instrumentalización se produce mediante *dispositivos de seguridad*. De manera que podríamos decir, siguiendo a De Marinis (1999) que gubernamentalidad se trata de un neologismo compuesto por el verbo gobernar y el sustantivo mentalidad, lo cual “remite a una doble especificación, orientada a distinguir analíticamente (pero no a considerar separadamente) dos órdenes de cosas: el ámbito y el objeto del gobierno; y el tipo de mentalidad, de manera de pensar que debe usarse para gobernar” (p. 11). Así, en este esquema conceptual, cobran relevancia la noción de *gobierno* y de *racionalidad*.

El concepto de gobierno, en un sentido amplio, remite al conjunto de instituciones y actividades prácticas cuyo propósito es la conducción de las conductas (Foucault, 2001; 2006). Ello supone un conjunto de acciones e intervenciones que no se realizan directamente sobre los sujetos, sino que el gobierno para Foucault (2001) refiere a un modo específico de ejercicio del poder que actúa sobre el posible campo de acciones, “es una estructura total de acciones dispuestas para producir posibles acciones: incita, induce, seduce, facilita o dificulta (...) es siempre una forma de actuar sobre la acción del sujeto, en virtud de su propia acción o de ser capaz de una acción” (p. 253). Esto quiere decir que el gobierno sólo es posible en la medida en que se presupone la libertad de los sujetos. De allí que entre poder y libertad no hay una relación de confrontación excluyente en que la existencia de una supone la supresión de la otra, sino que se trata de una interrelación en que la libertad es “la condición para el ejercicio del poder” (Foucault, 2001, p. 254). Por lo tanto, el gobierno no implica obligar a las personas a actuar de determinada manera en contra de su voluntad, sino en hacer “que esa conducta sea vista por los gobernados mismos como buena, honorable, digna y, por encima de todo, como propia, como proveniente de su libertad” (Castro Gómez, 2012, p. 13).

Por eso, siguiendo a Castro (2018), desde la perspectiva foucaultiana la noción de gubernamentalidad también refiere a la confluencia entre el gobierno de los otros y el gobierno de sí mismo (Foucault, 1994; Rose, 2022). Es decir, se considera de igual manera las formas en que la conducción de la conducta opera sobre aquello que Foucault (1999) denominó *tecnologías del yo*, esto es:

procedimientos, existentes sin duda en cualquier civilización, que son propuestos o prescritos a los individuos para fijar su identidad, mantenerla o transformarla en función de un cierto número de fines, y todo ello gracias a las relaciones de dominio de sí sobre uno mismo o de conocimiento de uno por sí mismo. (p. 255).

Es por medio de estos procedimientos que el sujeto adquiere cierto modo de ser. De allí que, como dice Castro (2018), la elaboración de las nociones de gobierno y gubernamentalidad han hecho posible la articulación entre el análisis de las relaciones de poder con el de las formas de *subjetivación*:

la preocupación de Foucault ha sido cómo, en las prácticas de gobierno de sí y de los otros, se entrelazan las formas de veridicción con las de subjetivación. O, para tomar una expresión del propio autor, cómo se articulan las formas de un saber posible, las matrices normativas de comportamiento y los modos de existencias virtuales de los sujetos. (p. 191).

Para Foucault (2001), los seres humanos devienen sujetos por medio de tres modos de objetivación. El primero de ellos refiere a los saberes que “tratan de darse a sí mismos el estatus de ciencia” (p. 241), y cuyo objeto de conocimiento es el sujeto. Un ejemplo de ello es cómo en el análisis de la economía se objetiva al sujeto que trabaja o sujeto productivo (Foucault, 2001; Zangaro, 2011a). Un segundo modo de objetivación se produce a través de *prácticas divisorias*, las cuales, a través de la producción de individualidades normativamente establecidas y reguladas, los sujetos se dividen por otros o por sí mismo según categorías dicotómicas: “Los ejemplos son el loco y el cuerdo; el enfermo y el sano; el criminal y los ‘buenos muchachos’” (Foucault, 2001, p. 241). Un tercer modo de objetivación está relacionado con lo mencionado anteriormente respecto a las tecnologías del yo, es decir las prácticas que se ejercen sobre uno mismo y que refieren a las formas en que los seres humanos se reconocen a sí mismos, por ejemplo, como sujetos de sexualidad (Foucault, 2001) o, en relación con el objeto de esta tesis, como sujetos trabajadores (Zangaro, 2011b).

Ahora bien, las características que asumen los modos de objetivación que transforman a los seres humanos en sujetos con particulares formas de pensar y obrar se producen en sintonía con las *racionalidades de gobierno* imperantes en un escenario socio-histórico específico (De Marinis, 1999; Rose, 2022; Du Gay, 1994; Gordon, 2015). Siguiendo a Gordon (2015), por racionalidad puede entenderse “una forma o sistema de pensamiento sobre la naturaleza de la práctica de gobierno (quién puede gobernar, qué es gobernar, qué o quién es gobernado) capaz de hacer algún tipo de actividad pensable y practicable, tanto para sus ejecutantes como para aquellos sobre quienes esta práctica se ejerce” (p. 3). La noción de racionalidad, por tanto, refiere a la manera en que se organizan los modos de hacer u obrar orientados hacia ciertos fines. Es decir, supone un sentido

práctico vinculado con la solución de problemas que surgen ante el ejercicio concreto del poder (De Marinis, 1999; Castro, 2018). Las racionalidades de gobierno se combinan y vinculan de diversas maneras con *tecnologías de gobierno* (De Marinis, 1999; Castro, 2018; Gordon, 2015). Estas corresponden a mecanismos prácticos de ejercicio del poder mediante los cuales se pretenden encauzar los comportamientos, aspiraciones y pensamientos de los sujetos en función de ciertos fines, es decir: “se trata, entonces, de los “inocentes” mecanismos, ritualizados, banalizados, casi naturalizados por su aplicación habitual en la práctica cotidiana, a través de los cuales las autoridades buscan “instanciar” la práctica de gobierno” (De Marinis, 1999, p. 15).

En suma, como sostiene Castro (2018), los estudios de gubernamentalidad implican el análisis histórico de las formas de racionalidad, formas de instrumentalización y procedimientos técnicos que refieren a procesos de producción de subjetividades en diferentes campos de relaciones sociales. Así, dicha matriz conceptual permite comprender al sujeto históricamente producido, lo cual, en relación con el objeto de la presente tesis, supone abandonar “perspectivas trascendentalistas que otorgan al trabajo un lugar invariante en la historia del sujeto y que, a su vez, adjudican al trabajo características constantes y, al mismo tiempo, evolutivas” (Zangaro, 2015, p. 2). Atendiendo a ello, a continuación describimos aportes de investigaciones y desarrollos conceptuales que resultan fructíferas para analizar las subjetividades producidas en relación con el trabajo, específicamente en las actuales coordenadas de la sociedad de empresa (Foucault, 2007).

1.2.1 Estudios de gubernamentalidad, trabajo y sociedad de empresa

Según Miller y Rose (2008), se pueden distinguir tres períodos o formas históricas de gubernamentalidad que constituyen al Estado moderno liberal desde el siglo XVIII hasta nuestros días: el liberalismo clásico, el liberalismo social y el liberalismo avanzado o neoliberalismo. Cada uno de ellos supone diferentes racionalidades de gobierno (Gordon, 2015; De Marinis, 1999) y, por lo tanto, diferentes formas de subjetividad, tal como plantea Du Gay (1994):

Las subjetividades son constituidas y están ligadas a particulares formas de poder a través de diversas técnicas, saberes y prácticas inmanentes a esa forma de poder.

Así el poder funciona en y a través de la subjetividad. Diferentes racionalidades de gobierno (...) están ligadas a concepciones y atributos de aquellos a quienes se gobierna (...) involucran la construcción de particulares formas de ser para los individuos. (p. 55).

Aquí interesa la producción de esas subjetividades en cuanto a las formas de concebir la relación entre sujeto y trabajo (Zangaro, 2011b; Stecher, 2015). Atendiendo a ello, en primer lugar se describen brevemente las características del liberalismo clásico y el liberalismo social, y luego se desarrollará con mayor profundidad lo concerniente a la gubernamentalidad correspondiente a la racionalidad política de nuestros tiempos.

El análisis que realiza Foucault (2007) respecto al liberalismo no es a partir de considerarlo como un conjunto de doctrinas políticas y económicas sino en tanto forma de pensamiento que se vincula con el arte de gobernar, esto es “como una práctica, es decir, como una `manera de hacer´ orientada a objetivos y regulada por una reflexión continua” (Foucault en Castro, 2018, p. 237). Así, Foucault (2007) plantea que a mediados del siglo XVIII se comienza a bosquejar el arte de gobierno liberal, cuya característica específica es que tiene como fin limitar de manera frugal el ejercicio del poder de gobernar (es decir, el equilibrio entre lo demasiado y demasiado poco). Y ello mediante la producción de libertad, esto es:

[el arte de gobierno liberal] consume libertad: es decir que está obligado a producirla. Está obligado a producirla y está obligado a organizarla. (...) El liberalismo no formula ese “sé libre”. El liberalismo plantea simplemente lo siguiente: *voy a producir para ti lo que se requiere para ser libre. Voy a procurar que tengas la libertad de ser libre.* (Foucault, 2007b, p. 84).

Esto quiere decir que lo que distingue a las tres formas históricas de gubernamentalidad que mencionamos al inicio de este apartado son distintas racionalidades que refieren a diferentes lógicas de intervención sobre las condiciones o el medio en que se procura que los sujetos actúen libremente. Así, en el *liberalismo clásico* que emerge en el siglo XVIII las prácticas y reflexiones gubernamentales se realizan en base a la concepción del mercado como un lugar de *veridicción*⁵ en que operan

⁵ Foucault (2007b) entiende por régimen de veridicción al “conjunto de las reglas que permiten, con respecto a un discurso dado, establecer cuáles son los enunciados que podrá caracterizarse en él como

mecanismos naturales, tal como proponía la ciencia económica de la época. Por tanto, se considera que el Estado no debe intervenir directamente sobre el mercado, pues eso significaría una desnaturalización de aquellos mecanismos que se conciben como espontáneos y que se acercan a “algo semejante a una verdad” (Foucault, 2007b, p. 49). En este escenario, el sujeto como *homo economicus* se sobrepone al sujeto *homo juridicus* (Castro Gómez, 2012), es decir los gobernados no son vistos en tanto sujetos de derecho sino como sujetos económicos, cuya norma es que el cálculo de intereses genera beneficios económicos. En este sentido, la racionalidad gubernamental liberal involucra tecnologías de gobierno de la conducta, y por tanto procesos de subjetivación, que se basan en un principio de utilidad, esto es:

la *eficacia* con que pueda cumplirse el objetivo central de la práctica gubernamental, a saber, que los hombres se comporten "económicamente" y sean capaces de desplegar su libertad conforme a los intereses de una comunidad económica. En otras palabras: el liberalismo, como tecnología de conducción de la conducta, busca que todos los ciudadanos persigan su propio interés, porque al hacerlo se favorecerán también los intereses del Estado. (Castro Gómez, 2012, p. 146).

En el liberalismo clásico, el *homo economicus* es el socio del intercambio en una sociedad sometida al efecto mercancía (Foucault, 2007b). Es decir, desde esta racionalidad se concibe que trabajadores y patrones se deben encontrar libremente en el mercado, donde los primeros “deciden” intercambiar la mercancía fuerza de trabajo por la mercancía dinero, tal como describimos en el apartado anterior. Así, la gubernamentalidad de tipo liberal clásico consiste en generar las condiciones para que los sujetos puedan “postular un acuerdo espontáneo entre los intereses individuales” (Laval y Dardot, 2013, p. 63). En este sentido, Foucault (2007b) refiere al establecimiento no sólo de una serie de mecanismos jurídicos que comenzaron a implementarse por aquellos años sino también a la “extensión de los procedimientos de control, coacción y coerción que van a construir la contrapartida y el contrapeso de las libertades (...) *grandes técnicas disciplinarias que se hacen cargo del comportamiento de los individuos diariamente*” (p. 87). Foucault (2000) menciona que ello involucró el desplazamiento de un poder

verdaderos o falsos. (p. 53). En este sentido, afirma que “lo que políticamente tiene su importancia no es la historia de lo verdadero, no es la historia de lo falso, es la historia de la veridicción.” (p. 55).

soberano (cuya prerrogativa es *hacer morir, dejar vivir*) hacia un biopoder (que se basa en la fórmula *hacer vivir, dejar morir*).

El establecimiento de un biopoder implicó el despliegue de técnicas de gobierno *anatomopolíticas*, es decir a nivel del cuerpo en detalle (específicamente la disciplina), así como *biopolíticas* dirigidas a la *población*⁶ en términos de conjunto (técnicas regularizadoras). Aunque refieren a fenómenos distintos, utilizan mecanismos diferentes y operan a diferente escala, tanto la anatomopolítica como la biopolítica involucran tecnologías de conducción de la vida que atienden a problemáticas económicas y políticas vinculadas con la expansión y explosión demográfica e industrialización (Foucault, 2000). Zangaro (2011b), siguiendo las herramientas analíticas foucaulteanas, propone que en este contexto el trabajo se considera un a priori histórico constitutivo de la subjetividad, pero no como resultado de una esencia concreta del ser humano sino como producto de relaciones históricas y operaciones políticas. Así, la autora sugiere que en este período surge el *management* como dispositivo articulador de prácticas de subjetivación que produce particulares modos de ser en el trabajo. De esta manera, en tanto dispositivo de saber, el *management* refiere a principios sobre la organización del trabajo; y, como dispositivo de poder, produce divisiones que consisten en la fragmentación de tareas y en la división de dos grupos de trabajadores entre quienes se ocupan de la concepción y los que se encargan de la ejecución (Zangaro, 2011a). Por tanto, el *management* como *tecnología del yo* y dispositivo de gobierno, “además de un saber-hacer heteroimpuesto determina un saber-ser que tiene un carácter eminentemente activo en la construcción de un modo de ser en el trabajo, de un sujeto ético.” (Zangaro, 2011b, p. 168). Las características que asumió el *management* en el período del capitalismo industrial serán modificadas en el marco del capitalismo flexible y de la racionalidad neoliberal que describiremos en párrafos posteriores.

Una segunda forma histórica de gubernamentalidad consistió en el *liberalismo social* (Miller y Rose, 2008), el cual se establece en el primer cuarto de siglo XX en el contexto de crisis económica del capitalismo y del liberalismo, alcanzando la consolidación en el llamado Estado social de bienestar en el período de la segunda

⁶ Con el concepto de población Foucault (2000) se refiere al conjunto de seres humanos en tanto especie. Siguiendo a Castro (2018), ello implica “por un lado, la relación entre el número de habitantes y el territorio; por otro, los vínculos de coexistencia que se establecen entre los individuos que habitan un mismo territorio (tasa de crecimiento, de mortalidad) y sus condiciones de existencia.” (p. 312)

posguerra, entre 1945 y 1975 (Stecher, 2015). Aquí el arte de gobernar supuso el despliegue de mecanismos de protección y seguridad, que corresponden a aquellos que Castel (1997) consideró como el fundamento para el establecimiento de una *sociedad salarial*, tal como describimos en el apartado anterior. De esta manera, las tecnologías de gobierno “se volvieron directamente implicadas en las tareas de integración de los actores sociales (ahora devenidos *partners* para la solución de problemas «comunes») y de socialización de los riesgos del trabajo asalariado y de la vida urbana.” (De Marinis, 2002, p. 325). Según Foucault (2007b), las políticas del *welfare* supusieron intervenciones cuyo objetivo fue “introducir un plus de libertad” (p. 89). Es decir,

Era una manera de garantizar y producir más libertad: libertad de trabajo, libertad de consumo, libertad política, etc. ¿A qué precio? Al precio de toda una serie de intervenciones, intervenciones artificiales, voluntarias, intervenciones económicas directas en el mercado que constituyeron las medidas fundamentales del *welfare*. (Foucault, 2007b, p.90).

De manera que las nuevas evaluaciones, estimaciones y proyectos en el arte de gobernar bajo la racionalidad del liberalismo social refieren a lógicas de intervención sobre las condiciones o el medio en que se procura que los sujetos actúen libremente, aunque de maneras diferentes a las que correspondían al liberalismo clásico. Además de intervenciones directas sobre el mercado, otra de las diferencias refiere a cómo se concibe al sujeto en tanto *homo economicus*. Al respecto Stecher (2015) señala que:

Se trató de mecanismos basados en lógicas de solidaridad e interdependencia mutua que se alejaban parcialmente de la figura del *homo economicus* responsable por sí mismo de la gestión de los riesgos, y que instituían la figura del “ciudadano social” como un sujeto de necesidades, gobernado a través de su inserción y dependencia en una tupida malla de reglamentaciones y categorizaciones colectivas. (Stecher, 2015, p. 1784).

En suma, el liberalismo social surgió ante la insuficiencia de los mecanismos del liberalismo clásico para atender a una serie de problemáticas asociadas con el hacinamiento, pauperismo, insalubridad, migración, crecimiento urbano, entre otras (De Marinis, 2002; Castro Gómez, 2012), e implicó lo que Rose (2007) denomina *gobierno de lo social* que “postuló una única matriz de solidaridad, una relación entre una sociedad

orgánicamente interconectada y todos los individuos contenidos en su seno” (p. 120). Estos mecanismos de control estatal de la economía y el establecimiento de un sistema de protecciones sociales fueron fuertemente criticados por los postulados de las diferentes escuelas de pensamiento⁷ que constituyen la formulación de un neo-liberalismo (Foucault, 2007b). Estas críticas se sintetizan en aquello que Foucault (2007b) denominó *fobia al Estado*, esto es, desde las perspectivas neoliberales se concibe que

el *welfare* introduce toda una serie de prácticas de intervención que son el caldo de cultivo para el comunismo, el socialismo y el fascismo. Es decir, el dirigismo estatal no hace sino llamar aquellos mismos fantasmas que el liberalismo había querido exorcizar. (Castro Gómez, 2012, p. 176).

De manera que en el neoliberalismo la lógica de protección social de los riesgos da paso a otra en la que cada individuo es llamado a hacerse a sí mismo dado que ya “no se trata, en suma, de asegurar a los individuos una cobertura social de los riesgos, sino de otorgar a cada uno una suerte de espacio económico dentro del cual pueda asumir y afrontar dichos riesgos.” (Foucault, 2007b, p. 178). Ello supone que dicho espacio económico debe ser producido, es decir, el mercado deja de ser concebido como un dato natural tal como era pensado por el liberalismo clásico y pasa a constituirse en objeto de intervención. Sin embargo, ella no se realiza directamente sobre el mercado (lo que consistiría en un dirigismo estatal keynesiano de la economía), sino que tiene como punto de aplicación el *marco del mercado* (Foucault, 2007; Castro Gómez, 2012). Esto es “aquellos [ámbitos] que funcionan como “condición de posibilidad” para una economía de libre mercado: la vida de la población, los conocimientos científicos y tecnológicos, la organización jurídico- política de la sociedad, la estructura psicológica de los individuos, etc. (...)”. (Castro Gómez, 2012, p. 185).

En el neoliberalismo de lo que se trata es de instalar mecanismos de competencia en todos los ámbitos de la vida social, como pueden ser el mercado de trabajo, la vida urbana y el sistema educativo, en tanto condiciones de producción del *homo economicus neoliberal* (Foucault, 2007; Rose, 2007; Laval y Dardot, 2013; Castro Gómez, 2012): “los neoliberales [buscan] sustituir en todo momento el *homo economicus* socio del intercambio por un *homo economicus* empresario de sí mismo, que es su capital, su propio

⁷ Entre las principales a las que refiere Foucault se encuentran el ordoliberalismo alemán de los años 30 y la escuela económica de Chicago de los años 50 y 60.

productor, la fuente de sus ingresos.” (Foucault, 2007b, p. 265). De esta manera, Foucault (2007b) refiere a la configuración de una *sociedad de empresa* en que la racionalidad de gobierno tiene como objetivo que las instituciones, los sujetos, en definitiva, todas las relaciones sociales adquieran la forma-empresa.

Según Rose (2007), en este marco se produce el pasaje del gobierno de lo social al *gobierno de la comunidad*. Esto implica un movimiento de *des-totalización*, puesto que si *lo social* era imaginado como una totalidad orgánicamente interconectada, en el liberalismo avanzado el gobierno se ejerce sobre una diversidad de comunidades, las cuales “son construidas de modo localizado, heterogéneo, superpuesto y múltiple” (Rose, 2007, p. 120). Estas lógicas de la comunidad se articulan con el *ethos* del *sujeto activo* que se promueve desde las racionalidades empresariales: “elección, responsabilidad personal, control sobre el propio destino, autopromoción y autogobierno” (Rose, 2007, p. 123).

En lo que respecta al trabajo, para Foucault (2007b), los análisis neoliberales representan un cambio epistemológico en cuanto al objeto de estudio de la economía. Si tanto para Marx como para el liberalismo clásico el trabajo era concebido como productor de valor, reducido al factor tiempo, a una variable cuantitativa, los neoliberales proponen situarse en un análisis cualitativo considerando la perspectiva de quien trabaja, es decir:

habrá que estudiar el trabajo como conducta económica, como conducta económica practicada, puesta en acción, racionalizada, calculada por la persona misma que trabaja. ¿Qué significa trabajar para el que trabaja? ¿Y a qué sistema de decisiones, a qué sistema de racionalidad obedece esa actividad laboral? (Foucault, 2007b, p.261).

De esta manera, los economistas neoliberales establecen que, desde el punto de vista del trabajador, el salario constituye un *ingreso* y, por lo tanto, no equivale al precio por *vender* su fuerza de trabajo, sino que sería producto de una *inversión* realizada en una transacción económica (Foucault, 2007b; Castro Gómez, 2012). Desde allí se produce al trabajador como *empresario de sí* (Foucault, 2007b), al obrero como un *inversionista* (Castro Gómez, 2012). Desde esta perspectiva, el capital que tendrían para invertir los trabajadores consiste en “el conjunto de los factores físicos, psicológicos, que otorgan a alguien la capacidad de ganar tal o cual salario” (Foucault, 2007b, p. 262), es decir, sus

aptitudes, *competencias*, idoneidad (Castro Gómez, 2012). Los destinos económicos de los ciudadanos, como señala Rose (2007), “pasan a ser entendidos y gobernados como una función de sus niveles particulares de emprendimiento, habilidad, inventiva y flexibilidad” (p. 128).

En suma, en la gubernamentalidad de tipo neoliberal el mercado de trabajo, los significados del trabajo y las subjetividades laborales adquieren particulares características, en sintonía con racionalidades de gobierno de la población más amplias (Rose, 2007). Considerando lo anterior, en los siguientes apartados nos abocamos a describirlas, atendiendo a la desocupación, la precarización e incertidumbre que caracteriza al mercado de trabajo desde hace ya un par de décadas (Castel, 1997; Harvey, 2017; Lorey, 2016), así como a las reconfiguraciones en los significados del trabajo y las subjetividades laborales desde los discursos del *new management* (Zangaro, 2011a), el emprendedurismo (Laval y Dardot, 2013; Moruno, 2015), la positividad y el rendimiento (Han, 2012, 2014), entre otros.

1.2.2. Desocupación, precarización e incertidumbre laboral

A fines del siglo pasado, Castel (1997) planteaba que, como consecuencia de la crisis de la sociedad salarial y los cambios en la organización del trabajo bajo lógicas flexibles, se producían tres grandes problemas que configuraban la (en ese entonces “nueva”) cuestión social: la precarización del trabajo, la inestabilidad de los estables y la aparición de una población de supernumerarios. El objetivo de este apartado es desarrollar lo referido a la desocupación, precarización e incertidumbre laboral considerando que estas características del mercado de trabajo forman parte del diagrama político de la sociedad de empresa (Foucault, 2007) que describimos en el apartado anterior. Esto quiere decir que, como sostiene Lorey (2016), la precarización y la incertidumbre no representan una anomia amenazadora y destructiva, tal como proponía Castel (1997), sino que constituyen tecnologías de gobierno neoliberales, esto es “la precarización no es ninguna excepción, sino que es la regla” (Lorey, 2016, p. 17). Por lo tanto, desde la perspectiva de la gubernamentalidad, la precarización y la incertidumbre laboral son producidas por intervenciones políticas que involucran procesos de subjetivación ligados a la producción del homo economicus empresario de sí. Atendiendo a ello, a continuación

desarrollamos lo referido a las discusiones respecto al concepto de *precariedad*, puesto que es una de las nociones centrales que se han utilizado en las elaboraciones teóricas sobre las transformaciones del mundo del trabajo en las últimas décadas.

Entre las primeras formulaciones de la precarización del trabajo en el marco de la reestructuración del capitalismo de fines de siglo XX se encuentra, como mencionamos, los postulados de Castel (1997) sobre la crisis de la sociedad salarial. Allí, la precariedad corresponde a aquellas situaciones laborales que se alejan de las características y las seguridades asociadas con el empleo fordista-keynesiano. En relación a ello, el autor afirmaba que la crisis de la sociedad salarial supuso un proceso de *desestabilización de los estables*, ya que la precarización del trabajo ha generado por primera vez en la historia que un grupo de trabajadores haya perdido sistemáticamente los derechos conquistados (Castel, 1997; 2012). Asimismo, pertenecer a los sectores ocupacionales más estables del mundo laboral implica poseer altos niveles educativos (Harvey, 2017, Antunes, 2009). Sin embargo, no es posible establecer una relación inversa entre ambos. Es decir, que se requieran elevados niveles de calificación no quiere decir que quienes los posean tengan garantizados esos lugares. Esto es lo que Castel (1997) denominaba el problema de la *inempleabilidad de los calificados*.

De esta manera, la precariedad laboral se concibe en estrecha relación con los procesos de flexibilización en el mundo del trabajo (Castel, 1997; Harvey, 2017; Sennett, 2006). La producción *just in time* implica que las organizaciones empresariales deban estar preparadas para la adaptación rápida a la demanda (Castel, 1997; Harvey, 2017), así como la rigidez constituye un obstáculo ante los vaivenes de una economía sometida a las lógicas inestables del mercado financiero (Harvey, 2017; Bauman, 2000; Sennett, 2006). Ante ello, las mutaciones en el mercado de trabajo consistieron en la expansión de formas flexibles de contratación (flexibilidad externa) y en la división de tareas, demanda de saberes, uso de tecnologías (flexibilidad interna) (Castel, 1997). Según Sennett (2006), en las organizaciones flexibles prevalecen las sensaciones de *ansiedad* debido a las incertidumbres que dichas condiciones producen, lo que se diferencia del *temor* que se producía ante situaciones que se preveían con cierta certeza en organizaciones rígidas. Así, precariedad, flexibilización e incertidumbre constituyen las coordenadas sobre las que se estructura el mercado laboral y la manera en que es vivido el trabajo en tiempos de capitalismo flexible.

Otros desarrollos teóricos han propuesto distinguir entre *precariedad del empleo* (Paugam, 2000; Longo y Busso, 2017; Rodgers y Rodgers, 1989) o *precariedad objetiva* (Linhart, 2011; Olivera, Alfaro y Estrada, 2012); y, por otro lado, la *precariedad del trabajo* (Paugam, 2000; Longo y Busso, 2017) o *precariedad subjetiva* (Linhart, 2011; Olivera, Alfaro y Estrada, 2012; Rodgers y Rodgers, 1989). La precariedad del empleo o precariedad objetiva se ha utilizado para referirse a la degradación de la calidad del empleo debido a la inestabilidad y discontinuidad del tiempo de trabajo, así como de las condiciones de contratación y características de la relación salarial (Paugam, 2000). Olivera, Alfaro y Estrada (2012) sostienen que debido a la heterogeneidad que caracteriza a la precariedad laboral en América Latina, así como la confusión con las nociones de vulnerabilidad, informalidad, pobreza, entre otros, no sería pertinente “una división entre empleos precarios y no precarios, sino que debe entenderse como un *continuum*, expresado por *grados de precariedad y vulnerabilidad*, que puede afectar a empleos aparentemente seguros” (Olivera, Alfaro y Estrada, 2012, p. 218).

La precariedad del trabajo o precariedad subjetiva refiere a las vivencias de los sujetos sobre las actividades que realizan, el nivel de reconocimiento simbólico o satisfacción que dichas actividades supondrían (Linhart, 2011; Rodgers y Rodgers, 1989). Asimismo, se relaciona con la utilización de saberes de los trabajadores, las condiciones de cualificación/descualificación de las tareas así como las posibilidades de aprendizaje en el trabajo (Paugam, 2000). Longo y Busso (2017) sostienen que la distinción entre ambos tipos de precariedades permite dar cuenta de situaciones en las que no necesariamente hay una superposición de ambas dimensiones de la precariedad. Es decir, pueden existir situaciones de precariedad del empleo que no necesariamente conllevan a una precariedad subjetiva, así como es posible que se produzcan situaciones de precariedad subjetiva ante condiciones de empleo no precarias.

Aquí también cabe hacer mención a la propuesta de Standing (2011) sobre el advenimiento de una clase social en formación que él nombra *precariado*. El precariado –en cuya denominación se busca combinar el adjetivo “precario” y el sustantivo “proletariado”– supone la existencia de un grupo poblacional en el que la precariedad no sería un estado pasajero sino una situación persistente. Esta clase estaría compuesta por quienes se encuentran vulnerados en aquellas seguridades que habían caracterizado al mundo del trabajo en el período fordista-keynesiano que describimos en apartados anteriores. Según el autor, el precariado se trata de una generación de trabajadores que se

caracteriza por adaptar expectativas de vida a empleos inestables, ya que la sobrecualificación y la búsqueda de empleo por tiempo prolongado son las experiencias que marcan a fuego las relaciones que este grupo poblacional mantiene con el trabajo.

Entre las lecturas críticas que se han realizado a esta postura⁸, aquí nos interesa resaltar aquellas referidas a la consideración de la precariedad en la región latinoamericana (Valenzuela, 2015), así como aquellas que ponen en relación la variable generacional y las desigualdades sociales (Miranda y Arancibia, 2017a; Longo y Busso, 2017). Ante el reconocimiento de que las características de la sociedad salarial no se han desarrollado y expandido en Latinoamérica como sí lo ha hecho en los países europeos, Valenzuela (2015) sostiene que la existencia de una población precaria no coincide con el retroceso del Estado de bienestar. Por lo que el proceso de precarización que se intensificó en las últimas décadas se ha combinado con precariedades preexistentes en esta región del mundo. Es decir que las poblaciones precarias en estas latitudes “son categorías sociales de larga data, tan sólo que se hallaban invisibilizadas por las formas de comprensión dominantes que hemos heredado de las sociedades avanzadas, y que supondría la universalización de una particular figura del trabajador –varón, sindicalizado, capacitado, ciudadano–” (Valenzuela, 2015, pp. 10-11). En esta misma línea, Longo y Busso (2017) muestran que la precariedad supone una situación con sentidos distintos según diferentes variables asociadas con las condiciones sociales en que viven los sujetos y con las características del trabajo que se realiza:

Si bien para un conjunto de trabajadores la precariedad implica sólo ausencia de garantías, para otros la precariedad es una manera controlada y contenida de inserción en el mercado de trabajo y de desarrollo profesional, elegida, incluso frente a otras. (...) Si bien el origen social es la principal dimensión para pensar las diversas precariedades en el mercado de trabajo (...) también damos cuenta de elementos relativos al lugar de trabajo, a la calificación y al tipo de tareas que realizan los trabajadores, que se vuelven fundamentales para explicar las heterogéneas implicancias de la precariedad. (Longo y Busso, 2017, p. 22)

Ahora bien, como sostiene Lorey (2016), la precariedad en las ciencias sociales suele ser considerada principalmente en lo que tiene de negativo, es decir como amenaza,

⁸ Por ejemplo, las realizadas desde una perspectiva estructuralista que refiere a si el precariado se trata o no de una clase social (De la Fuente, Villamarín y Zarza, 2017).

peligro e inseguridad, cuyo planteamiento implica contraponerla con una norma de seguridad. En este sentido, coloca como ejemplo de dicho parámetro explicativo los postulados de Castel, para quien el Estado representa la posibilidad de protección del individuo, así como “no concibe la precarización como un fenómeno que se ve gradualmente normalizado, que alcanza también el “centro” (...). Por el contrario, Castel insiste en que la “precariedad” afecta sobre todo a los estratos más desfavorecidos.” (Lorey, 2016, pp. 65-66). Por lo tanto, dicha manera de concebir la precariedad obstaculizaría dar cuenta de aquello que, en tanto forma de regulación de la vida, tiene de productivo, es decir “no podría llegar a entenderse como regulación y por ende como un instrumento de dirección y técnica de gobierno neoliberales.” (Lorey, 2014, p. 54).

Lorey (2016) propone pensar la precariedad como forma de regulación de la vida, es decir como principio de organización por el cual somos gobernados y llegamos a gobernarnos a nosotros mismos. Ello supone articular la precarización del trabajo con la incertidumbre y exposición al peligro como modos de existencia. Al respecto, la autora propone tres dimensiones de lo precario: la *condición precaria*, referido a una dimensión socio-ontológica de la vida y los cuerpos; la *precariedad* en tanto categoría que permite ordenar efectos políticos y sociales dentro de la condición precaria generalizada, esto es los posicionamientos sociales diferenciales en la inseguridad; la tercera dimensión es la *precarización como gubernamentalidad*, lo que remitiría a modalidades de gobierno presentes desde la conformación de las relaciones industriales capitalistas. Es decir, “entender la precarización en tanto *gouvernementale* permite problematizar las complejas interacciones de un instrumento de gobierno con las relaciones económicas de explotación, así como con los modos de subjetivación en sus ambivalencias entre sumisión y empoderamiento” (Lorey, 2016, p. 28).

Consideramos que esta manera de entender la precariedad y la precarización nos resulta la más adecuada para los objetivos de esta tesis. Ello porque articular la *precariedad* y la *precarización como gubernamentalidad*, es decir en su conexión con ciertos modos de subjetivación, permite problematizar la formación para el trabajo y sus relaciones con las mutaciones en el trabajo y en el mercado de trabajo, así como la manera en que ello es vivido diferencial y desigualmente. Es decir, aquí la hipótesis es que tanto el mercado de trabajo, el espacio urbano y el sistema educativo constituyen dimensiones de la vida social que son políticamente gobernados por medio de la precarización (Lorey, 2016). Ello como parte del establecimiento del *ambiente de inseguridad generalizada*

(Castro Gómez, 2012) que es propio de una gubernamentalidad de tipo neoliberal (Foucault, 2007), y que produce las condiciones para que los individuos se comporten según los preceptos del sujeto empresario de sí (Foucault, 2007), sujeto activo (Rose, 2007) o, como veremos en el apartado siguiente, sujeto emprendedor (Laval y Dardot, 2013).

Por lo tanto, la precarización no es sinónimo ni atañe solamente a las poblaciones que viven en condiciones de pobreza o, como señalaba Castel (1997), que se encuentran en los *márgenes de la sociedad*, sino que, en tanto tecnología de gobierno, forma parte de los modos de existencia de sujetos que viven en diferentes posiciones sociales (Lorey, 2016). Esto es, “la precarización en el neoliberalismo se encuentra en un proceso de normalización que hace posible gobernar mediante la inseguridad. En el neoliberalismo, la precarización se ve, por así decirlo, democratizada.” (Lorey, 2016, p. 26). No obstante, cabe mencionar que ello no significa que haya una igualdad en la exposición a la inseguridad, puesto que en las sociedades de empresa el gobierno “se apoya” en las desigualdades:

[la igualación] no puede constituir un objetivo en un sistema en el cual, justamente, la regulación económica, es decir, el mecanismo de los precios, no se obtiene en absoluto a través de los fenómenos de igualación sino por un juego de diferenciaciones que es característico de cualquier mecanismo de competencia (...) Una política social no puede fijarse la igualdad como objetivo. Al contrario, debe dejar actuar la desigualdad. (Foucault, 2007, p. 176).

Foucault (2007) sostiene que esas condiciones de desigualdad propias de los mecanismos de competencia involucran, entre otras cuestiones, el abandono del proyecto político de pleno empleo que formaba parte de las intervenciones en el liberalismo social. Ello porque en las sociedades de empresa es preciso que sólo algunos trabajen, es decir, “incluso puede resultar que un índice flotante de desempleo sea de absoluta necesidad para la economía” (Foucault, 2007, p. 171). De esta manera, dejando actuar las desigualdades en el mercado laboral así como a partir del gobierno de la precarización dentro de ciertos umbrales⁹ (Lorey, 2016), se produce una suerte de fragmentación en el

⁹ En relación con ello, Lorey (2016) sostiene que “El arte de gobernar consiste en la actualidad en tender a un máximo de precarización (que probablemente no puede ser calculado con exactitud) correlativo a un mínimo de aseguramiento, y en hacer que el mínimo no caiga por debajo de ese umbral.” (p. 75).

mundo del trabajo en que hay cada vez mayor distancia entre las posiciones, actividades y condiciones en que los sujetos trabajan, y a su vez entre estos y quienes viven en condiciones de desempleo estructural.

Harvey (2017) y Antunes (2009) proponen pensar la estructura del mercado de trabajo bajo la forma de círculos concéntricos, en cuyo núcleo primario se encuentran las esferas más estables de la producción, aquellos donde se requiere de tecnologías avanzadas. Luego, existe un primer grupo periférico, representado por las funciones de secretariado y menos nivel educativo, cuyos integrantes poseen capacidad para reinsertarse en el mercado laboral. Seguidamente, otro grupo periférico compuesto por un gran número de trabajadores contratados por tiempo determinado, participantes de programas de becas, etc. Un tercer grupo que corresponde a los trabajadores más afectados por las relaciones laborales vulnerables y la crisis del empleo. Las lógicas flexibles en los mercados laborales imponen una tendencia de “reducir el número de trabajadores pertenecientes al núcleo y apelar cada vez más a una fuerza de trabajo que pueda reclutarse rápidamente así como despedirse con la misma rapidez y sin costo cuando los negocios empeoran.” (Harvey, 2017, p. 175). Desde otra perspectiva, Berardi (2021) propone la idea de *búnker* para describir cómo se produce la composición social en base a la separación entre quienes están dentro o fuera del mismo. Así, *dentro-del-búnker* existe una relación jerárquica entre quienes se ocupan de las decisiones financieras (controlan y explotan el ciclo productivo), y los trabajadores cognitivos, los cuales se encontrarían precarizados pero relativamente protegidos por su rol indispensable para la acumulación de capital. Del lado *extra-búnker*, se encontrarían aquellos cuya subsistencia “depende de una relación directa con la materia física de su producción. Este es el territorio desprotegido de la metrópolis, el de los trabajadores industriales, los desempleados, los inmigrantes y los refugiados.” (Berardi, 2021, p. 149). Por su parte, Antunes (2009) utiliza la metáfora del *péndulo* para graficar el movimiento de distribución del trabajo en la clase trabajadora, es decir mientras que en un extremo hay cada vez menos hombres y mujeres que trabajan mucho, del otro lado nos encontramos con cada vez más hombres y mujeres que encuentran menos trabajo.

Asimismo, conceptos como *supernumerarios* (Castel, 1997), *clase marginada* (Bauman, 2000) o *población liminar* (Foucault, 2007) dan cuenta de la existencia de un grupo poblacional cuya utilidad como fuerza de trabajo es puesta en cuestión. Castel (1997) sostiene que el *déficit de lugares ocupables*, es decir la falta de posiciones con una

utilidad social y reconocimiento público, produce la conformación de un perfil de poblaciones sobrantes que denomina *supernumerarios*, esto es “los inútiles para el mundo, que viven en él pero no le pertenecen realmente (...) flotan en una especie de tierra de nadie social, no integrados y sin duda inintegrables.” (Castel, 1997, p. 416). Bauman (2000) destaca que la *clase marginada*, a diferencia de la *clase obrera* (que supone una contribución útil con su labor) o *clase baja* (que admite la movilidad y abandono de una situación de inferioridad), refiere a un conjunto heterogéneo de personas consideradas sin una utilidad económica y sobre la que se ha abandonado su inclusión o integración. Según el autor, dada la peligrosidad que recae sobre los *nuevos pobres*, la forma de intervenir sobre la pobreza se ha convertido en un “asunto de justicia penal y criminal” (Bauman, 2000, p. 119), ello porque “los pobres sin trabajo ya no son el ejército de reserva de mano obra, desde el punto de vista de la economía no tiene sentido mantenerlos por si llega a surgir la necesidad de convocarlos como productores” (Bauman, 2000, p. 120).

Para Foucault (2007b), en el marco de la sociedad de empresa, se trata de una *población liminar* que se ubica en el umbral mínimo de ingreso económico y cuya utilidad como fuerza de trabajo es requerida sólo ante ciertas condiciones del mercado (Foucault, 2007). Es decir, se trata de un grupo poblacional que oscila entre la asistencia económica y la utilización como reserva fluctuante de mano de obra, por lo que la desocupación, desde la racionalidad empresarial, significa estar en una situación de “tránsito entre una actividad no rentable y una actividad más rentable” (Foucault, 2007b, p. 171). Lo anterior quiere decir que en el neoliberalismo se ha pasado de la *cuestión trabajo* a la *cuestión pobreza* (Giavedoni, 2017). Ello porque en la racionalidad de gobierno neoliberal se concibe que nadie debe ser tan pobre como para no poder integrarse como jugadores económicos en la sociedad de empresa, de allí que la preocupación en el neoliberalismo no es la pobreza relativa sino la pobreza absoluta (Foucault, 2007b). En este sentido, se produce una distinción entre los pobres y no pobres, asistidos y no asistidos (Foucault, 2007b) o, como señala Castro Gómez (2012), entre *ciudadanos empresa* y *ciudadanos empresariales*. De esta manera,

se deja a la gente la posibilidad de trabajar si quieren y de no trabajar si no quieren. Existe sobre todo la posibilidad de no hacerlos trabajar si no hay interés en que lo hagan. Se les garantiza simplemente la posibilidad de existencia mínima en cierto umbral, y así podrá funcionar esta política neoliberal. (Foucault, 2007b, p. 248).

En suma, la racionalidad neoliberal produce un ambiente de inseguridad generalizada que involucra la instrumentalización de la precarización, y particularmente la del trabajo, en tanto tecnología de gobierno de la vida de la población. Ello con el objetivo de generar las condiciones para que sea posible la producción de subjetividades laborales asociadas ya no con la figura del trabajador asalariado sino con la del emprendedor, tal como veremos en el siguiente apartado.

1.2.3. Reconfiguraciones de los significados del trabajo: de la subjetividad salarial a la subjetividad de emprendedor

La extensión de la forma empresa a toda la sociedad que anunciaba Foucault (2007) es aquello sobre lo que se asientan la inestabilidad, inseguridad e incertidumbre que caracterizan las formas de experimentar la vida laboral en nuestros tiempos. La producción de este *ambiente de inseguridad generalizada* (Castro Gómez, 2012), que refiere al arte de gobernar la precariedad dentro de ciertos umbrales (Lorey, 2016), promueve la producción del sujeto económico de la gubernamentalidad neoliberal y el trabajador flexible y ágil del capitalismo en nuestros tiempos. Atendiendo a lo anterior, en este apartado desarrollamos lo referido a las mutaciones en los significados del trabajo, así como al pasaje de las características del trabajador de la sociedad industrial/salarial hacia otras figuras laborales vinculadas con el mundo del trabajo en el capitalismo contemporáneo.

Entre dichos cambios podemos mencionar aquellos que refieren al desplazamiento de la imagen del trabajador fabril hacia otras construcciones vinculadas al trabajo intelectual. En este sentido, Grinberg (2003), analizando los significados del trabajo desde los campos de producción curricular en la escuela, alude al pasaje del *obrero* al *operario*. Por otro lado, visto desde el lenguaje de las organizaciones empresariales, las mutaciones de la noción de “obrero/operario” al de “operadores” (Figari, 2011) supone la incorporación de dimensiones intelectuales y socioemocionales. Esas mutaciones y desplazamientos respecto a lo que implica la actividad de trabajar se vinculan con los postulados de las teorías acerca del proceso de inmaterialización del trabajo de fines de siglo XX (Lazzarato y Negri, 2006; Lazzarato, 2006; Lazzarato, 2005). Según Lazzarato y Negri (2006), la reestructuración del capitalismo desde la década del 70 del siglo pasado implicó un proceso en que el trabajo vivo e intelectualizado se ha vuelto hegemónico en

la producción y acumulación capitalista, lo que implica el reemplazo del *obrero fordista* por otro tipo de trabajador cuyo aspecto subjetivo se vuelve central:

Es su personalidad, su subjetividad, lo que debe ser organizado y dominado. Cualidad y cantidad del trabajo son reorganizadas en torno a su inmaterialidad. Esta transformación del trabajo obrero en trabajo de control, de gestión de la información, de capacidad de decisión que requieren la inversión de su subjetividad toca a los obreros de manera diferente según sus funciones en la jerarquía de la fábrica pero se presenta de aquí en adelante como un proceso irreversible. (Lazzarato y Negri, 2006, p. 45).

En sintonía con dichos postulados se han elaborado nociones como la de *trabajador cognitivo* (Berardi, 2007), la cual da cuenta de ciertas diferencias respecto al *obrero industrial*: por un lado, la mecanización y simplificación de las tareas en el capitalismo industrial involucraba una despersonalización e intercambiabilidad entre trabajadores; en cambio, debido a que el trabajo cognitivo consiste en realizar actividades mentales de elaboración de signos que contienen saber, “uno no podría jamás ocupar el puesto del otro porque el contenido de su trabajo es irreductiblemente distinto y no traducible.” (Berardi, 2007, p. 85). Una segunda diferencia que, en parte, se desprende de la anterior tiene que ver con el establecimiento de los límites de la jornada laboral y, por lo tanto, las diferencias entre trabajo y no trabajo. Es decir, al tratarse de actividades y tareas personalizadas y singulares, para los trabajadores cognitivos “los límites del trabajo productivo se vuelven inciertos” (Berardi, 2007, p. 84); al contrario de lo que ocurría con el obrero industrial, ya que “las ocho horas de prestación asalariada eran especie de muerte temporaria de la que se despertaba sólo cuando sonaba la sirena del fin de la jornada.” (Berardi, 2007, pp. 85). De esta manera, la fragilidad que forma parte de las condiciones laborales del trabajador cognitivo significa que éste no ha dejado de estar sujeto a las lógicas del capitalismo, devenido *semiocapitalismo* (Berardi, 2007, 2020), tal como lo sugiere la noción de *cognitariado*:

El capital deviene un flujo semiótico generalizado que corre por las venas de la economía global, mientras que el trabajo se convierte en la activación constante de la inteligencia de incontables agentes semióticos vinculados entre sí. Los cognitariados son el cuerpo social del alma que trabaja en el ámbito del semiocapital. (Berardi, 2020, p. 88).

En este escenario, nociones como *cibertariat* (Huws, 2003) y *ciber-proletariado* (Dyer-Whiteford, 2015) se piensan en torno al eje de la relación capital-trabajo en que se inscriben quienes trabajan en el ámbito de la informática, y permite dar cuenta de las características compartidas con otros sectores de la clase trabajadora. Por su parte, Palermo, Radetich y Reygadas (2020), sostienen que el lenguaje de programación tiene un sesgo de clase, puesto que son las grandes empresas quienes lo diseñan y lo controlan, es decir “la clase trabajadora está sub-representada en el diseño de lo digital” (Palermo, Radetich y Reygadas, p. 14). Asimismo, los autores mencionan que existe un segundo sesgo referido a desigualdades de género, puesto que tanto en el campo de la programación como en la industria tecnológica en general las mujeres han sido discriminadas y excluidas:

la mayor parte de los programadores son hombres. (...) El mundo digital está en su mayor parte diseñado y programado por varones (...) Las mujeres están en buena medida excluidas de la codificación de la actual digitalización de la vida social. (Palermo, Radetich y Reygadas, p. 15).

Además, Federici (2013) expresa que el salto tecnológico desarrollado con vistas a acelerar el proceso y trabajo productivo no tuvo su correlato en el ámbito del trabajo reproductivo, es decir: “no se ha producido ningún avance tecnológico en las esferas del trabajo doméstico que reduzca significativamente el trabajo socialmente necesario para la reproducción de la fuerza de trabajo.” (Federici, 2013, p. 174). Sumado a lo anterior, la autora señala que, ante la expansión del *trabajo en casa*, posibilitado por el avance tecnológico, muchas mujeres optan por esta modalidad de trabajo con el fin de buscar “conciliar la obtención de un salario con el cuidado de sus familias” (p. 177). En este punto, cabe considerar los postulados de teorías feministas que ya desde las últimas décadas del siglo XX proponían pensar las actividades no productivas destinadas a la reproducción familiar como trabajo dado que “al clasificar el trabajo doméstico como trabajo develó su parte mistificada; mistificada por el afecto, el amor, el estatus y la búsqueda de un rol predefinido y codificado socialmente” (del Re, 2020, p. 166).

Según Federici (2013), esta no consideración del trabajo reproductivo como trabajo se debe a dos aspectos centrales del capitalismo industrial: por una parte, debido

a la circunscripción del concepto de trabajo al de empleo, lo que en el modelo keynesiano supuso la subordinación de las labores domésticas al salario masculino. Por otro lado, la consideración de que dichas labores domésticas correspondería a un atributo natural femenino que supone actividades que no están dirigidas a ser remuneradas es desde el punto de vista del capitalismo “inevitable e incluso una actividad que te hace sentir plena, para así hacernos aceptar el trabajar sin obtener un salario.” (Federici, 2013, p. 37). Incluso en los momentos en que se produjo un incremento de la inserción de mujeres a trabajos remunerados, éstos fueron principalmente en ocupaciones como enfermeras, secretarias, criadas, profesoras, es decir en extensiones de la labor de ama de casa (D’Alessandro, 2019; Federici, 2013). De manera que, dada la división sexual de trabajo en que las labores de reproducción se consideran actividades típicamente femeninas, el traspaso de la responsabilidad por el propio bienestar hacia los individuos y comunidades (Rose, 2007) supone un incremento de trabajo, remunerado y no remunerado, para las mujeres (del Re, 2020; Dinerstein, 2017; Federici, 2013). Esto es, “las mujeres han actuado como parachoques (...) compensando con su trabajo el deterioro de las condiciones económicas producidas por la liberalización de la economía mundial y el incremento en desinversión social acometido por los Estados” (Federici, 2013, p. 176).

Así, los análisis de del Re (2020), Federici (2013) o Dinerstein (2009, 2017) proponen que lo que ha ocurrido en las últimas décadas, al compás del proceso de reestructuración productiva y los cambios en las lógicas de acumulación en el capitalismo, es una *crisis de la reproducción social* de los y las trabajadores y trabajadoras. Ello no sólo porque la constante pérdida del poder adquisitivo del salario dificulta satisfacer necesidades de subsistencia (Dinerstein, 2017), sino que, además, la reducción del gasto destinado a la reproducción de la fuerza de trabajo tanto por parte del Estado como de las empresas privadas (del Re, 2020) conduce a que “los trabajadores se vean obligados a hacerse cargo de los costes de su reproducción (...)” (Federici, 2013, p. 167). Como mencionamos en apartados anteriores, las políticas que implican dicha responsabilidad individual del bienestar forman parte de las lógicas de gobierno del *liberalismo avanzado* (Rose, 2007) o neoliberalismo (Foucault, 2007). Ello involucra un desplazamiento desde el gobierno de lo social hacia el *gobierno de la comunidad* en tanto “territorio nuevo para la gestión de la existencia individual y colectiva” (Rose, 2007, p. 119) y, por lo tanto, “sus ataduras, lazos, fuerzas y afiliaciones deben ser celebradas, fomentadas, nutridas, conformadas e instrumentalizadas con la esperanza de producir consecuencias deseables

para todos y cada uno” (Rose, 2007, p. 123).

En este sentido, han proliferado una serie de programas y acciones locales, barriales y/o comunitarias que consisten en actividades sociales relacionadas con la reproducción social en áreas como salud, vivienda, alimentación, tierra, etc. y que suponen cierto desborde de las *conceptualizaciones productivistas del trabajo* (Dinerstein, 2017) o de la *noción restringida de trabajo* (De la Garza, 2006). Es decir, nos referimos a mutaciones sobre los significados del trabajo que en tiempos de capitalismo industrial referían principalmente a aquellas actividades sobre las que se recibe un salario, así como su centralidad en la producción de valor (De la Garza, 2000). Conceptos como los de *clase-que-vive-del-trabajo* (Antunes, 2005) o *concepto ampliado de trabajo y sujeto laboral ampliado* (De la Garza, 2006) buscan dar cuenta de las reconfiguraciones sobre los límites que definen las actividades que son consideradas como trabajo.

Ante la tendencia hacia la desindustrialización, lo que supone una reducción del proletariado industrial, y el incremento del sector terciario en la economía así como el aumento de los índices de desocupación, Antunes (2005) propone la noción de *clase-que-vive-del-trabajo*, la cual “incluye a todos aquellos y aquellas que venden su fuerza de trabajo a cambio de un salario, incorporando, además del proletariado industrial, a los asalariados del sector de servicios (...) incorpora al proletariado precarizado, o subproletariado moderno, part-time.” (Antunes, 2005, p. 93). De la Garza (2006), retomando algunas tesis sobre el trabajo inmaterial que presentamos al inicio de este apartado, refiere a cambios en el objeto de trabajo (referidos a la producción inmaterial), la actividad de trabajar (una mayor importancia de la actividad intelectual), la actividad laboral (en que no necesariamente debe haber interacción cara a cara) y, principalmente, el conjunto de relaciones sociales amplias con las que se articulan los procesos productivos. Respecto de estas mutaciones que implican una nueva importancia de trabajos no industriales, el autor propone el *concepto ampliado de trabajo* para dar cuenta de la heterogeneidad que caracteriza al mundo del trabajo:

Implica un objeto de trabajo, que puede ser material o inmaterial (...) una actividad laboral que no solo implica lo físico y lo intelectual sino más analíticamente las caras objetivas y subjetiva de dicha actividad (...), interacción social de manera inmediata o mediata, con sus componentes físicos y subjetivos.

(...) los límites entre Trabajo y no Trabajo no son naturales o universales sino dependen de las propias concepciones sociales dominantes en este respecto. (De la Garza, 2006, p. 22).

Asimismo, cabe remarcar que las mutaciones respecto a la actividad de trabajar bajo lógicas flexibles, inmateriales y de precarización (Lorey, 2016) que venimos describiendo implican situaciones fluctuantes y cambiantes que consisten en la combinación de momentos de desocupación con períodos de empleos a corto plazo o *empleos múltiples* (Smith y McBride, 2021). Es decir, la insuficiencia del salario para poder solventar los gastos vinculados al consumo, así como la proliferación de empleos de medio tiempo y la inestabilidad laboral empuja a grandes cantidades de personas a buscar más de un trabajo. Mc Bride, Smith y Mbala (2017) refieren a la noción de *in-poverty work* para dar cuenta de la situación de trabajadores pobres que deben realizar hasta siete trabajos (entre trabajos de media jornada y trabajos informales) para poder obtener ingresos suficientes. Ello conlleva a una *extensificación del trabajo* (Smith y Mc Bride, 2021), es decir una amalgama de trabajos dispersos en temporalidades y espacialidades fragmentadas, expansivas y complejas. En sentido similar, Pérez-Roa (2019) describe la situación de trabajadores profesionales en Chile que conciben la realización de *emprendimientos por necesidad*, los cuales consisten en combinar emprendimientos formales (la búsqueda de un segundo empleo o el incremento de la jornada laboral) con emprendimientos informales (realización de pequeños trabajos). Ello como estrategia para pagar las deudas (principalmente las vinculadas con la formación universitaria) así como gastos de subsistencia del día a día: “el emprendimiento formal buscaba pagar las cuentas, el emprendimiento informal, en cambio, busca permitir el acceso al dinero y con ello pagar los gastos como el pan, la feria y el transporte.” (Pérez-Roa, 2019, p. 69). Estas investigaciones coinciden en sostener que los trabajadores caracterizan sus situaciones laborales como *estresantes, desafiantes y agotadoras* (Smith y Mc Bride, 2021) así como una *sobrecarga laboral extenuante* y con mucha *carga mental* (Pérez-Roa, 2019). En relación a ello, Han (2012) menciona que nos encontramos viviendo en una *sociedad del cansancio* puesto que la productividad y el rendimiento se han configurado como imperativos de auto-explotación. Esto es, si la productividad del trabajo durante el siglo XX estuvo asociada con el *deber*, la maximización del rendimiento ahora está relacionado con el *poder sin límites*, lo cual, además, supone que no existen coacciones externas. Por lo tanto,

El exceso de trabajo y rendimiento se agudiza y se convierte en autoexplotación. Esta es mucho más eficaz que la explotación por otros, pues va acompañada de un sentimiento de libertad (...) Las enfermedades psíquicas de la sociedad de rendimiento constituyen precisamente las manifestaciones patológicas de esta libertad paradójica. (Han, 2012, p. 32)

En los inicios de este siglo, Sennett (2000) proponía que este escenario de relaciones lábiles con diversas ocupaciones, así como la pérdida de la especialización en un único oficio produce *corrosión del carácter* en la subjetividad de los trabajadores. Esto quiere decir que los relatos que construyen ya no se presentan bajo la forma de narraciones lineales, sino que éstas se expresan como una suma de fragmentos. Ello porque estas perspectivas que articulan pasado, presente y futuro se piensan en un mundo en que el lema es “nada a largo plazo” (pp.13). Asimismo, el autor menciona que el contenido cultural que forma parte de las *organizaciones flexibles* genera una serie de *déficits sociales*, a saber: “la baja lealtad institucional, la disminución de la confianza informal entre los trabajadores y el debilitamiento del conocimiento institucional. Cada uno de ellos se hace sentir agudamente en la vida de los trabajadores” (Sennett, 2006, p. 58). Como hemos mencionado en el apartado anterior, si *el temor* era una emoción propia de la arquitectura piramidal y rígida de las organizaciones del capitalismo de siglo XX, para Sennett (2006) es *la ansiedad* aquella sensación característica de nuestros tiempos. Ello porque en una organización flexible la imprevisibilidad e incertidumbre son sus componentes esenciales sobre todo “cuando se rediseñan las empresas, a menudo los empleados no tienen idea de qué les sucederá (...) Esta indeterminación genera ansiedad entre el personal.” (Sennett, 2006, p. 50). En relación a lo anterior, investigaciones como las de Griep, Kinnunen, Nätti, et al. (2016) muestran que, al comparar las percepciones de diferentes grupos de trabajadores, quienes trabajaban en un empleo inseguro expresan mayores padecimientos psicológicos que aquellos que se desempeñan en condiciones de seguridad laboral e incluso con grupos de desempleados (tanto de corta y larga duración).

Por lo tanto, el trabajador ya no sería aquel hombre calculador y productivo de las organizaciones industriales (Laval y Dardot, 2013); tampoco sería el asalariado fordista, disciplinado, que cuenta con protecciones sociales, cuya trayectoria se puede proyectar con cierta estabilidad y, por lo tanto, anclarse en una fuerte identidad de oficio y clase (Sennett, 2000; Stecher, 2015). Sino que emerge un ideal de trabajador en que éste se concibe como *empresario de sí mismo* (Foucault, 2007) que debe hacerse responsable por

su bienestar (Rose, 2007), así como es incitado a saber re-invertir el *capital semilla* que representaría su salario (Castro Gómez, 2012). Es también el *sujeto de rendimiento* que es llamado a producir en base al imperativo de positividad (Han, 2012); y cuyo malestar en términos de salud mental y estrés derivado de ello es llevado a ser solucionado individualmente mediante *tecnologías psi*¹⁰, basadas en la *resiliencia y autonomía* (Martínez Lucio, 2021).

Asimismo, ya no le alcanzaría con transformarse en un *trabajador flexible* (Sennett, 2000) sino que debe ahora devenir un *trabajador ágil* (Gillies, 2011), puesto que “la flexibilidad tenía la sugerencia de ser manipulada por otros, de pasividad voluntaria, incluso de docilidad. La agilidad sugiere agencia. El nuevo trabajador “ágil” será activo y flexible. El trabajador “ágil” no solo podrá responder al cambio, sino que anticipará el cambio y buscará oportunidades para aprovechar las circunstancias cambiantes.” (Gillies, 2011, p. 213). Dicha apelación a la autonomía también supone el desplazamiento del trabajador como obrero/operario al trabajador como *operador* (Figari, 2011), es decir, se busca que éste articule de manera activa el *saber hacer* con un comportamiento autorregulado en el que se transmita los valores de la empresa. Del mismo modo el trabajador es interpelado a devenir *emprendedor* (Laval y Dardot, 2013; Stecher, 2015). Tal como explica Stecher (2015):

se trata de un trabajador autoexigente, versátil, competitivo, autorregulado, polivalente, calculador, siempre disponible, eficiente, innovador, autónomo dentro de los márgenes establecidos, implicado física, cognitiva y afectivamente con la organización, leal y no conflictivo, apto para el trabajo en equipo, pero teniendo como valor último la proyección personal. (Stecher, 2015, p. 1790).

Estos cambios que venimos describiendo también involucran una reconfiguración de los significados del trabajo. A fines del siglo pasado, Bauman (2000) anunciaba que la *ética del trabajo* estaba dejando lugar a la *estética del consumo* como principal articulador en una sociedad de consumidores. Esto quiere decir que aquello que se espera en el ámbito del consumo (que despierte deseos, genere experiencias placenteras y novedosas, produzca satisfacciones inmediatas) son utilizados como criterios valorativos para

¹⁰ Al respecto, Acosta (2018) menciona que “en las prácticas de psicología es común ver que los conceptos predominantes son los famosos tres “auto”: autoconcepto, autoeficacia, autoestima, que afirman un último auto, autonomía, concepto necesario para producir un yo emprendedor.” (p. 255).

evaluar todos los ámbitos de la vida incluyendo, desde el luego, al trabajo. Si la *ética del trabajo* implicaba anteponer el deber al placer, el sacrificio en una jornada laboral en nombre de una gratificación diferida, ahora la *ética empresarial* (Laval y Dardot, 2013) consiste en que “trabajar debería dejar de ser esa acción, rutinaria y desgastante, que supone realizar una tarea desagradable para encontrar como única recompensa el salario. Ahora, los sujetos estamos llamados a encontrar que nuestros deseos se colman en el proceso mismo del trabajo” (Grinberg, 2008, p. 210).

Sennett (2000, 2006) sostiene que pierde sentido la gratificación diferida como principio de autodisciplina, puesto que han cambiado las condiciones institucionales que permitían pensar en un sacrificio en nombre de metas a largo plazo. Laval y Dardot (2013) señalan que, si bien el trabajo sigue siendo considerado como vehículo de la realización, la *ética empresarial* no se relaciona con la auto-renuncia, “no hace de la obediencia a las órdenes de un superior una virtud.” (p. 338). Ello porque, el trabajador deja de ser concebido según la condición pasiva y asistida que representaba la figura del asalariado (Rose, 2007; Laval y Dardot, 2013). Los verbos modales *Yes, we can* (Han, 2012), *Puedes ser lo que quieras ser* (Grinberg, 2008), *Jus do it* (Acosta, 2018; Berardi, 2020), *Ocúpate de ser feliz y todo lo demás vendrá por añadidura* (De la Fabian y Stecher, 2012), entre otros, corresponden a enunciados imperativos que refieren al *ethos* de nuestros tiempos. Es decir, según Han (2012), el sujeto de nuestras *sociedades del rendimiento* se basa en la positividad y, por tanto, se aleja progresivamente de la negatividad que implica el deber. Según el autor, ello no necesariamente lleva a que una anule a la otra, más bien se da una relación de continuidad entre poder y deber. Por lo tanto, si la racionalidad de gobierno neoliberal supone interpelar un sujeto activo, buscador, emprendedor, eso implica que “el talante de la ética empresarial es más guerrero, exalta el combate, la fuerza, el vigor, el éxito” (Laval y Dardot, 2013, p. 338).

En este escenario, entonces, el trabajo ha pasado de significar una actividad asociada con el sacrificio y escindida del placer, como lo fue en el período del capitalismo industrial, hacia la necesidad de una articulación entre “proyecto personal y proyecto de la empresa” (Laval y Dardot, 2013, p. 339), lo que supone que el trabajo sería un espacio que “ya no opone deseo y deber” (Grinberg, 2008, p. 218). No obstante, cabe señalar que no todo el mundo podría responder a dichos imperativos. Como dijo Bauman (2000), “el trabajo como *vocación* se ha convertido en privilegio de unos pocos, en marca distintiva de la elite, en un modo de vida que la mayoría observa, admira y contempla a la distancia”

(p. 60). Es decir, para un grupo cada vez más grande de personas, la satisfacción de las necesidades humanas se transforma en “una tarea angustiosa producto de la necesidad de trabajar sin poder vender la fuerza de trabajo” (Dinerstein, 2017, p. 35).

Puesto que en el centro de la integración social aún persiste la articulación entre trabajo, salario y consumo, “este llamado que apela al trabajo como acto de realización personal más allá de toda riqueza (...) no deja de enfrentarse con su propia imposibilidad cuando los supernumerarios se enfrentan a ese difícil núcleo de articulación que está en nuestras sociedades” (Grinberg, 2008, p. 211). Esto es, si tenemos en cuenta que la precarización como gubernamentalidad implica posicionamientos sociales diferenciales y desiguales en la inseguridad (Lorey, 2016), sólo un grupo minoritario estaría en condiciones de transformar la precariedad en una virtud (Chadderton, 2020; Lorey, 2016).

Lo cierto es que, en la sociedad de empresa (Foucault, 2007), tanto quienes trabajan en diferentes actividades y condiciones de contratación, así como quienes se encuentran desempleados son llamados a devenir empresarios de sí, o, mejor dicho, *emprendedores* (Laval y Dardot, 2013; Moruno, 2015; Fridman, 2019). Es decir, el modelo de emprendedor:

hace las veces de la figura proletaria; un precariado a veces asalariado, a veces falso autónomo, a veces pequeño empresario, a veces sin papeles, donde, en distinto grado, condición, situación y descripción, comparte la ausencia o erosión en lo referente a todo derecho adquirido, a toda garantía social; en definitiva, a cualquier opción de integración social que no dependa de su capacidad subjetiva e individual. (Moruno, 2015, p. 132).

Atendiendo a lo desarrollado hasta aquí acerca de las características que asume el mercado de trabajo en tiempos en que la precarización se constituye en tecnología de gobierno neoliberal (Lorey, 2016), así como a la interpelación al trabajador en términos de emprendedor, en el siguiente apartado nos abocamos a describir cómo ello se produce vinculado con la población de jóvenes.

1.2.4. La juventud entre la precarización y el emprendedurismo

En este apartado el objetivo es dar cuenta de investigaciones que refieren a las

características que asume el trabajo en la vida de los y las jóvenes. Centralmente, nos enfocamos en aquellos estudios que analizan sus inserciones y trayectorias laborales, los significados que el trabajo adquiere para ellos y ellas, así como lo referido al problema de los *jóvenes ni-ni* (Feijóo, 2015). Finalmente, presentamos investigaciones que, desde la perspectiva de la gubernamentalidad, analizan las maneras en que es problematizada la relación entre juventud y trabajo, las disposiciones que se buscan producir en ellos y ellas mediante ciertas intervenciones pedagógicas y cómo lo anterior se relaciona con las características que asume el trabajo en la actualidad tal como venimos describiendo (Brandán Zehnder, 2018; Spohrer, 2011). Así, en la presente tesis resulta relevante analizar cómo las racionalidades de gobierno del trabajo se articulan con procesos de subjetivación que refieren específicamente a la población de jóvenes, en la medida en que dicha población constituye aquella hacia la cual están dirigidas las prácticas formativas de nivel secundario.

Desde varios estudios y diversos enfoques se ha señalado que la reestructuración productiva del capitalismo desde el último cuarto de siglo XX ha involucrado ciertas particularidades en la población de jóvenes (Brandán Zehnder, 2018; Casal, 2006; Castel, 1997, 2014; Salvia, 2008; Miranda y Arancibia, 2017a; Standing, 2011; Jacinto, 2006). Desde los estudios de transiciones, Miranda y Arancibia (2017a) trabajan que los procesos de cambio del capitalismo de fines del siglo XX han desorganizado las formas en que se daba la reproducción de la estructura social. Es decir, “(...) el nuevo modelo de organización social y económica (...) no garantizaba la continuidad intergeneracional de las clases sociales, sino que dejaba librada a la suerte de cada individuo su destino en un contexto de tendencias a la vulnerabilidad y exclusión social” (Miranda, 2017a, p. 197). Según Casal (2006), hay dos grandes transiciones que caracterizan a la juventud y que en las últimas décadas serían cada vez más des-estandarizadas: la transición escuela-trabajo y la dependencia familiar-independencia. Desde esta perspectiva, las instituciones que organizaban el ritmo de las biografías (familia, escuela y trabajo) ya no podrían hacerlo, por lo que los itinerarios o trayectorias dependerían cada vez más del protagonismo de los individuos (Bendit y Dermont, 2004). Ello supone que dichas transiciones se vuelven diversas, múltiples y no lineales.

Desde una perspectiva similar, Salvia (2008) denomina *cuestión juvenil* al “momento de definición y formación de capacidades personales que implican una etapa de transición biológica, económica, social y cultural hacia la edad adulta” (p. 11). Según

el autor, entrada la década del 80 comienza a formar parte de las preocupaciones de la agenda de políticas públicas ante los cambios asociados con procesos de reestructuración productiva (específicamente el desempleo y la desafiliación social), la dinámica de la globalización y crisis de las instituciones que mediatizaban la integración a la vida adulta. Salvia (2008) señala que, hasta la década del 70, el panorama era muy distinto, puesto que existía cierta linealidad entre escolarización, inserción laboral e integración social dado que “el pasaje por la escuela primaria era una garantía de entrada al mundo del trabajo y de autonomía económica. Los jóvenes de hogares pobres lograban así enfrentar los escollos de una sociedad que comenzaba a cambiar radicalmente” (p. 12).

Diversas investigaciones en nuestro país (Assusa, 2020; Deleo y Fernández Massi, 2016; Miranda, 2009; Salvia, 2008, 2013; Salvia y Tuñón, 2006) muestran que aún en los momentos de mejoras de indicadores laborales y sociales en el conjunto de la población en las últimas dos décadas, se mantuvo como constante el hecho de que las condiciones laborales de la población de jóvenes presentan características de mayor precariedad que en adultos. En este sentido, Salvia (2013) analiza la escolaridad y actividades laborales de jóvenes de 16 a 24 años durante la primera década del presente siglo (2001-2010). Menciona que la tasa de desocupación de jóvenes entre los 16 y los 24 años casi cuadruplica a la de la población que se sitúa de los 25 a los 64 años, lo cual se ha sostenido durante el período analizado. Asimismo, establece que en esos años se produjo un descenso en la tasa de actividad juvenil, así como un aumento en la tasa de escolaridad, sobre todo entre las mujeres. Por último, señala que en el último año que abarca el estudio (2010), sólo el 34 por ciento de los jóvenes desocupados eran nuevos ingresantes al mercado de trabajo, mientras que el 66 por ciento restante había tenido alguna ocupación anterior. Según el autor, ello indicaría que el problema principal respecto al trabajo en los y las jóvenes no sería el contacto con el empleo sino la dificultad para mantenerlo.

Por su parte, Deleo y Fernández Massi (2016) analizan las desigualdades intergeneracionales atendiendo a la evolución de los niveles, la calidad y las inserciones sectoriales que corresponden al empleo juvenil en el periodo 2003-2014, a partir de datos provenientes de la Encuesta Permanente de Hogares (EPH). Las autoras señalan que la mejora en los indicadores a lo largo del período ha sido algo en común entre los grupos etarios en estudio. Sin embargo, no se dió con la misma intensidad puesto que la reducción de la precariedad fue más pronunciada en el grupo de adultos, lo que supuso que la brecha entre jóvenes y adultos haya aumentado, incluso en tiempos de expansión económica.

Ello se produjo principalmente en relación con las condiciones de contratación, observándose que la presencia de contratos de duración determinada es casi el triple para jóvenes que para adultos. En lo que respecta a los sectores de la economía en que se insertan jóvenes y adultos, las autoras muestran que los y las jóvenes están sobrerrepresentados en actividades de comercio y la construcción, las cuales se caracterizan por su mayor precariedad; mientras que en adultos ello ocurre en actividades vinculadas con servicios sociales, las cuales representan “una de las ramas de servicios con mejores indicadores de calidad de empleo: menor informalidad, puestos más calificados y mejores salarios.” (Deleo y Fernández Massi, 2016, p. 24). Asimismo, cabe considerar que aun cuando se incorporen en el mismo sector de actividad y/o tipo de empresa, los y las jóvenes suelen obtener empleos de peor calidad que sus pares adultos/as (Fernández Massi, 2016). En un estudio reciente, Assusa (2020) explora la situación laboral de las juventudes entre el período 2004 al 2019 –en base a datos de la EPH– y muestra que se mantienen algunas de las tendencias señaladas en las investigaciones mencionadas anteriormente. Ello porque los datos que analiza indican que en 2004 el desempleo juvenil era poco menos del triple que el de adultos, mientras que en 2019 es más del cuádruple.

Ante este escenario en que los y las jóvenes presentan mayores componentes de precariedad en sus inserciones laborales, ciertas lecturas refieren a una generación precaria como las que proponen las investigaciones basadas en la noción de *precariado* (Standing, 2011; Gilmore, Wagstaff y Smith, 2017; Sabater Fernández, 2016). En ellas se sostiene que las condiciones de precariedad laboral estarían siendo normalizadas al punto que los y las jóvenes adaptan sus expectativas futuras a un empleo y una vida inestable. Gilmore, Wagstaff y Smith (2017) exploran las sensaciones de jóvenes profesionales atendiendo a su vida laboral, personal y expectativas futuras en ambas dimensiones. Encuentran que la inestabilidad laboral, así como la flexibilidad en los límites entre el hogar y el trabajo eran reconocidas como inherentes a la profesión. Los autores señalan que en las narrativas analizadas observan que la precariedad resulta internalizada e inadvertida. Sabater Fernández (2016) explora las características de la precarización laboral de jóvenes en relación a la configuración de sus identidades laborales y sentimientos en relación a sus trayectorias. Muestra que existen sensaciones compartidas respecto a que la labor tiene un sentido instrumental (necesario para vivir), oportunista (aceptando lo que sale) y precario (inseguro). También, estipula que serían

desempleados ocupados puesto que realizan actividades sobre la que dedican una gran parte de su tiempo diario (consultas diarias por la web, visita a orientadores profesionales, trámites para la ayuda familiar, cursos de formación, etc.). Por último, en cuanto a los sentimientos experimentados, señala que aquellos asociados con la alegría y satisfacción por la consecución de un trabajo son de corta duración, puesto que se tratan de poblaciones que combinan de manera fluctuante tiempos de empleo con momentos de desocupación. En cambio, los más habituales son el de la frustración e impotencia ante la ruptura de las expectativas de conseguir un empleo estable, por ello el autor sostiene que “en general, el precariado se ha adaptado a su situación con cierta resignación, que aceptan pero que no entienden por su cualificación y por la escasez de oportunidades” (Sabater Fernández, 2016, p. 58).

En discusión con esas perspectivas de precariado, para Miranda y Arancibia (2017a) referirse a una *generación precaria* tiene sus limitaciones si no se consideran en las trayectorias laborales variables vinculadas con desigualdades de clase, género, étnicas y, como algo característico que señalan las autoras para la región latinoamericana, la segregación urbana. Así, afirman que si bien la des-estandarización de las transiciones de la juventud a la adultez forma parte de las *gramáticas de la juventud*¹¹ como condicionante social en general, la discusión abierta y en construcción es si es la generación o la clase social el antecedente con mayor importancia para pensar las trayectorias laborales en las juventudes. Vinculado con lo anterior, Deleo y Fernández Massi (2016) sostienen que, además de las desigualdades inter-generacionales como las que describimos, el análisis sobre la situación de las juventudes respecto al trabajo supone también considerar las desigualdades intra-generacionales.

Atendiendo a dicha diferenciación según clase social, Vonfiglio, Salvia, Tinoboras y van Raap (2008) exploran la relación entre la ubicación en la estructura social de jóvenes de 15 a 29 años, los logros educativos y la calidad de las inserciones laborales alcanzadas, a partir de datos de la EPH para el año 2006. Allí encuentran que los y las jóvenes de sectores más vulnerables son los primeros en ingresar al mundo del trabajo, así como son los últimos en la fila para acceder a un empleo de calidad. Asimismo,

¹¹ Con este concepto las autoras refieren a la delimitación de rituales de pasaje y designación de actividades válidas que operan como estructuradores de la organización del ciclo de vida en una sociedad. Ejemplo de ello son las reformas educativas de principio de siglo que han extendido los años de escolaridad obligatoria (y que suponen edades teóricas en que todos y todas los y las jóvenes deberían sólo estudiar), o bien las regulaciones sobre el trabajo infantil (Miranda y Corica, 2015)

señalan que es la posición social el condicionante con mayor peso en comparación con los niveles educativos adquiridos, puesto que observan que aún con logros educativos similares, los niveles de acceso a empleos de calidad presentan amplias desigualdades según el estrato de procedencia:

Los datos confirman que si bien el mayor nivel de escolarización se corresponde con mejores empleos, esto no es general sino que depende también –y sobre todo– de la posición socioeconómica del hogar de origen del joven. De hecho, para posicionamientos educativos similares, la relación entre escolarización creciente y posibilidades de acceso a empleos estables y protegidos tiende a anularse al descender en la escala social. (p. 55).

Mediante datos estadísticos de la EPH y entrevistas en profundidad sobre población de jóvenes de 15 a 24 años del Gran Buenos Aires, Pérez y Busso (2015) realizan un ejercicio de contraposición entre lo que denominan *mitos y realidades* que refieren a tres problemáticas comúnmente presentes en los estudios laborales sobre jóvenes: los empleos a los que acceden, los períodos de desocupación que atraviesan, y la configuración de sus trayectorias laborales. Entre los resultados señalan que la alta rotación laboral en la población de jóvenes no tiene que ver con un carácter meramente voluntario como se le suele asignar, sino que ello difiere según clase social. En este sentido, serían los jóvenes de clase media y alta quienes tendrían una mayor rotación laboral, voluntaria, mientras que los de clase baja tienen como prioridad la conservación del empleo cuando lo consiguen. Asimismo, establecen que los y las jóvenes que más articulan trabajo y estudio son los de mejor posición socioeconómica, mientras que quienes poseen menores recursos raramente presentan esta doble trayectoria. Por otro lado, afirman que la supuesta “imprevisibilidad” en las trayectorias laborales de las juventudes presenta en realidad ciertos márgenes de previsibilidad, conforme a los ingresos económicos de dichos jóvenes y sus familias. Ello porque los y las jóvenes de clases altas y media gozan de una mayor estabilidad laboral, mientras que los y las jóvenes de menores recursos “tienen menor posibilidad que los más ricos de pasar de un empleo precario hacia uno no precario y mayor posibilidad de abandonar un empleo no precario a cambio de un puesto precario” (p. 157).

Por su parte, Assusa (2020) analiza indicadores laborales de jóvenes de 15 a 29 años durante el período 2004-2019 comparando las situaciones según quintiles de ingreso

familiar. Allí observa que los jóvenes del Quintil 1 (con menos ingresos) necesitan buscar empleo en los períodos de crisis (es decir, en los peores contextos para insertarse laboralmente de manera estable), mientras jóvenes del Quintil 5 (con mayores ingresos) cuentan con recursos familiares para esperar, formarse y encontrar mejores condiciones de inserción laboral en el futuro. Algo similar propone Corica (2012), quien señala que los y las jóvenes con menos urgencias económicas que finalizan estudios secundarios gozan de un tiempo “suspendido” o “liberado”, el cual aparece como disfrute y adquisición de experiencias nuevas. Ello admite la posibilidad de combinar estudios universitarios con trabajo, siempre y cuando éste se asocie a la carrera profesional, a modo de acumulación de antecedentes laborales (Miranda y Corica, 2015). Para los jóvenes en condiciones de mayor pobreza, en cambio, ese tiempo aparece como tiempo de elecciones acotadas (Corica, 2012). En cuanto a las características de los trabajos que logran conseguir, Assusa (2020) muestra que jóvenes de familias con mayores ingresos tienen mejores chances de conseguir empleos registrados, calificados y con uso de tecnología, así como con ocupación plena y cobran más por cada hora trabajada que jóvenes de familias con menores ingresos.

Muñiz Terra y Roberti (2018) analizan comparativamente las trayectorias laborales de jóvenes de clases medias y clases trabajadoras. Ello con el objetivo de comprender cómo se produce y expresa la desigualdad social en la configuración de trayectorias diversificadas, atendiendo a las articulaciones/tensiones que establecen los jóvenes con instituciones relacionadas con la inserción laboral, especialmente las educativas. Las autoras encuentran que en jóvenes de clase media los trabajos precarios suponen un tránsito hacia empleos estables, en la que se encuentran presentes perspectivas de ascenso y promoción. En cambio, en jóvenes de clase trabajadora la precariedad se constituye en un estado perdurable, y en cuyas perspectivas se hace presente la imposibilidad de un camino continuo en la vida laboral. Asimismo, encuentran como similitudes entre jóvenes de ambas clases sociales que las políticas de inserción juvenil, tanto públicas como privadas, de la que forman parte buscan desarrollar prácticas basadas en la individualidad que supone hacer responsable a los y las jóvenes de su incorporación al mundo del trabajo. Según las autoras, ello produce, por un lado, un sostenimiento de desigualdades en las posibilidades de integración al mercado laboral y, por otro lado, supone reconocer en los jóvenes relativos márgenes de acción en las inserciones y permanencia en las instituciones, así como en la construcción de la propia trayectoria

vital.

Estudios recientes referidos a la combinación de actividades de trabajo y de estudio no se da de la misma manera en el conjunto de jóvenes. Busso y Pérez (2015) muestran que la clásica hipótesis “bourdeana” según la cual existe una disminución de estudiantes que trabajan a medida que aumenta la categoría social, ya no se corresponde con la cantidad de jóvenes que combinan trabajo y estudio según origen socioeconómico. Esto es “(...) para los jóvenes egresados del nivel secundario, es más frecuente que los jóvenes de estrato alto y medio combinen trabajo y estudio, en relación a aquellos de sectores más desfavorecidos” (Busso y Pérez, 2015, p. 6). Los autores señalan que la búsqueda de empleo mientras se realizan estudios superiores no sólo se asocia a necesidades económicas, sino que también es una manera de acumulación de antecedentes que pueda utilizarse para conseguir mejores empleos. La combinación de actividades laborales y de estudio no se presenta de igual forma en jóvenes de distintas posiciones socioeconómicas, dado que los de estratos bajos tienen mayores dificultades para llevarlo a cabo. Estas diferencias responden a las características de los trabajos a los que suelen acceder: mayor carga horaria, condiciones más precarias e inestables, actividades que requieren carga física, poca relación con los estudios (Busso y Pérez, 2015, p. 12).

Asimismo, cabe mencionar las investigaciones que exploraron los significados del trabajo en jóvenes de distintas condiciones socioeconómicas, así como en diferentes situaciones ocupacionales. Jacinto, Wolf, Bessegra y Longo (2005) analizan significados del trabajo en jóvenes de sectores medios bajos y que representan a la primera generación de sus familias en acceder a estudios secundarios, atendiendo a lo que implicaría para ellos y ellas un buen trabajo, así como los cambios en dichos sentidos considerando diversos momentos de sus trayectorias laborales. En cuanto a lo primero, los significados de un buen trabajo, encuentran que los jóvenes tienen en cuenta el *tipo de contratación*, en el que el empleo en blanco se asocia a mayor tranquilidad y protección; *el contenido* de la actividad, en la que el aprendizaje es valorado como fuente de gratificación; *el salario*, lo cual suele ser el factor inicial que prima sobre los otros; las *relaciones sociales*, buscando identificaciones con el grupo de pares a fin de generar sentimientos de pertenencia; *organización del tiempo*, asociado con la posibilidad de compatibilizar el trabajo con otras actividades; *el trabajo independiente*, en el que se valora las posibilidades de autonomía en las actividades laborales. En lo que respecta a cómo esos

significados se producen y modifican según trayectorias laborales, las autoras señalan que las experiencias laborales de los y las jóvenes entrevistados/as presentan un mosaico de situaciones de trabajo que influyen en los criterios que consideran para considerar y aspirar a un buen trabajo. Así, sostienen que “múltiples trabajos, en condiciones de explotación y actividades laborales no gratificantes junto a alguna actividad gratificante, lleva a algunos jóvenes a que su expectativa laboral se limite a la búsqueda de una actividad que remite a esa experiencia de trabajo que resultó placentera” (p. 22). Al mismo tiempo, muestran que, para quienes comienzan a trabajar, las motivaciones se asocian principalmente a una dimensión instrumental vinculada con los ingresos, y luego algunos/as jóvenes van cambiando los criterios de valoración de un trabajo.

Freytes Frey (2009) explora los sentidos subjetivos que adquiere el trabajo para jóvenes que viven en asentamientos precarios del Área Reconquista, en Buenos Aires. Allí al analizar las relaciones que establecen los y las jóvenes con el trabajo encuentra que existe una diferenciación en torno al género. Ello porque los varones muestran trayectorias laborales con alternancia o superposición entre distintos empleos temporarios, informales y actividades ilegales (“cirujeo”, “changas”, “delitos amateurs”) asociados con la naturalización de la responsabilidad en el ingreso familiar; mientras que en mujeres prevalecen trabajos más diversos que varones (recolección de residuos, servicio doméstico, venta callejera) y donde el trabajo reproductivo es considerado como una obligación. En lo que respecta a los varones, la autora organiza los significados del trabajo en tres grupos. Un grupo de jóvenes varones se presentan a sí mismos como *proveedores* de sus familias, en las que la imagen de proveedor se liga fuertemente a la de trabajador y éste, además, se vincula con significados de responsabilidad, sacrificio y esfuerzo. Aquí la autora señala que esta valoración a partir del trabajo no se asienta en un “saber hacer” específico sino en cualidades como fuerza y resistencia física asociadas con valores de virilidad. Un segundo grupo expresó una *escisión* entre el mundo laboral y sus intereses subjetivos debido a experiencias laborales en que los jóvenes van percibiendo las dificultades de acceder a trabajos que se relacionen con su *propio mundo*, lo cual va generando una primacía del sentido instrumental del trabajo. El tercer grupo también presenta un sentido instrumental, pero con connotaciones diferentes al grupo anterior, puesto que refiere a quienes alternan trabajos precarios con actividades delictivas. Aquí el trabajo en tanto constituye una actividad legal y socialmente reconocida para obtener ingresos supone *rescatarse* de los riesgos y peligro que conlleva la ilegalidad. En cuanto

a las jóvenes mujeres, las actividades laborales aparecen desdibujadas en el presente, dada las obligaciones en actividades reproductivas en el hogar, pero el trabajo se constituye en un espacio de proyección a futuro y ruptura de los estereotipos relacionados con lo femenino, esto es “el trabajo resulta la posibilidad de salir del “encierro” en la vida doméstica” (Freytes Frey, 2009, p. 12). Por último, la autora señala que en las mujeres, a diferencia que en los varones, el trabajo supone un ejercicio de mayor reflexividad puesto que ellas introducen el aspecto vocacional al referirse a la proyección laboral futura.

Roberti (2016) analiza la manera en que jóvenes varones de barrios periféricos configuran subjetividades laborales y delinear recorridos divergentes en sus trayectorias, atendiendo a los sentidos intrínsecos (donde el trabajo se presenta como un valor en sí mismo) y sentidos extrínsecos del trabajo (la relación del trabajo con otras esferas vitales) que expresan. En cuanto a los sentidos intrínsecos, muestra que en primera instancia el trabajo aparece asociado a la posibilidad de obtener ingresos, principalmente para satisfacer necesidades y consumos familiares. A su vez, señala que las experiencias de *rebusque* y el *saber arreglárselas* en sus trayectorias laborales suponen la construcción de una identidad laboral indefinida, puesto que en sus recorridos halla una “disposición a trabajar de lo que venga” (Roberti, 2016, p. 231). En contraposición a ello, al analizar los *sentidos ideales*, encuentra horizontes asociados con la utilidad social, el divertimento y la realización personal. La autora sostiene que en los sentidos intrínsecos los relatos juveniles no suponen disputas respecto al significado del trabajo, puesto que éste se asocia aun al empleo asalariado, sino en cuanto al modo de *actuar changas* dada las dificultades de inserción en el mundo laboral. En lo que respecta a los sentidos extrínsecos en que el trabajo se constituye en un medio, la autora establece una tipología de tres trayectorias: *Trayectorias escolarizadas*, en la cual el trabajo queda subsumido a la principalidad de la finalización de estudios secundarios, lo cual se entrelaza con proyectos de continuar una formación profesional; *Trayectorias reproductivas*, vinculadas a la conformación de una familia propia por lo que las expectativas laborales se remiten a mantener las condiciones laborales actuales o alcanzar ocupaciones paternas; *Trayectorias territorializadas*, en las que el trabajo supone la posibilidad de acceder a bienes de consumo relacionados con el sentido de pertenencia entre amigos, por lo que la subjetividad se conforma centralmente en torno al barrio y grupo de pares. La autora concluye afirmando que el mundo laboral no ha perdido importancia en la vida de los jóvenes sino que ha adquirido una *centralidad relativa*, es decir “adopta nuevas prácticas y sentidos que deben aprehenderse en su

relación con otras esferas vitales significativas” (Roberti, 2016, p. 234).

Longo (2016) explora las percepciones y significados acerca de las condiciones laborales en jóvenes que trabajan en empresas de supermercados, atendiendo a los sentidos de la temporalidad. A partir de la distinción entre *temporalidad objetiva* (impuesta por el empleador) y *temporalidad subjetiva* (establecida por el trabajador), se establece entre los hallazgos que ésta última puede, en ciertos casos, constituir una resistencia ante condiciones de precariedad laboral, es decir “la temporalidad puede no ser sinónimo de instrumentalidad o desinterés por el trabajo, sino que constituye una *estrategia defensiva*, cuando la precariedad del trabajo aparece como una realidad infranqueable en la cotidianeidad laboral de los jóvenes” (Longo, 2016, p. 118). Para la autora, este sentido de la temporalidad está fuertemente condicionado por la existencia o inexistencia de situaciones de conflictos sindicales, ya que cuando los jóvenes expresaban sentirse respaldados y representados por la organización sindical los términos “temporal” y “de paso” desaparecían de los relatos en entrevistas.

Longo y Busso (2017) exploran investigaciones que refieren a los significados de la precariedad laboral en trabajadores jóvenes, atendiendo a tres sentidos acerca de lo precario: la precariedad como sinónimo de pobreza y vulnerabilidad, como degradación de la calidad del trabajo y como sustantivo referencial para la organización colectiva. En cuanto a la *precariedad como sinónimo de pobreza*, las autoras señalan que este significado varía según posiciones socioeconómicas, pues para sectores medios y altos los empleos con características precarias (horarios flexibles, contratos temporales) suponen la posibilidad de combinar estudio y trabajo durante breves tiempo, por lo que la precariedad es sólo un momento de sus trayectorias laborales. En lo que respecta a la *precariedad como degradación del empleo*, se establece la necesidad de distinguir entre precariedades objetivas (asociada con condiciones de contratación) y precariedades subjetivas (vinculada con satisfacción de la actividad realizada). Ello porque se producen situaciones en que empleos sin precariedad objetiva (asociados con “empleos fordistas”) pueden representar actividades que no implican sentidos de realización personal o relación con saberes aprendidos dado el carácter alienante, repetitivo y/o rutinario de las tareas, así como, a la inversa, existen “trabajos absolutamente inestables en términos contractuales pero altamente calificados, empleos contractualmente precarios pero donde los trabajadores logran recuperar el control de su estabilidad a través de la organización colectiva” (Longo y Busso, 2017, p. 21). Por último, señalan que la precariedad no

implica siempre desmovilización puesto que existen casos de sistematización de demandas y recomposición de colectivos fragmentados a partir del reconocimiento de la experiencia compartida en la precariedad. No obstante, también marcan que el origen social condiciona las posibilidades y formas en que puede ocurrir, ya que la organización e identificación como “precarios” se produce generalmente en trabajadores ligados a organizaciones universitarias, mientras que en sectores populares ello se produce solo cuando se trata de trabajos con relaciones asalariadas.

Por otro lado, cabe señalar aquellas investigaciones que han analizado críticamente los supuestos que sostienen que el desempleo juvenil se explicaría a partir de una serie de problemas o déficit de los mismos jóvenes desempleados. Al respecto cabe hacer mención a las investigaciones que examinan las nociones de *jóvenes ni-ni* y *jóvenes vulnerables* considerando los indicadores de actividad e inactividad de la población de jóvenes (Feijóo, 2015; Assusa, 2019a; Miranda, 2015a; Girolami, 2017; García-Fuentes y Martínez García, 2020) así como las que exploran las características de las políticas y programas dirigidos a jóvenes desempleados (Avis, 2014; Costa y Brunila, 2016; Mäkelä, Mertanen y Brunila, 2021; Assusa y Brandán Zehnder, 2014; Rivera-Aguilera, 2016; Jacinto y Millenaar, 2012).

Russel (2014) explora a través de estudios de caso, y mediante entrevistas semiestructuradas, los obstáculos y barreras relacionados con ser un joven “ni ni” en cuanto al acceso y sostenimiento de un empleo en Inglaterra. Entre los resultados muestra que jóvenes con antecedentes de haber sido “ni ni”, particularmente de entornos socioeconómicos más bajos, suelen relacionarse con el trabajo a través de lógicas informales, es decir obtienen información sobre vacantes disponibles y acceden a puestos laborales a través de vías informales. Según la autora, ello contribuye a que sea menos probable que obtengan un empleo que implique seguridad y buena remuneración, puesto que existe un hiato entre la forma en que los jóvenes acceden a los empleos y la capacitación y aquella en que los empleadores y los profesionales contratan y anuncian las vacantes laborales.

Feijóo (2015) afirma que el término “ni-ni” constituye una categoría que responde a agendas mediáticas y del sentido común y no a un constructo sociológico sobre la situación de las juventudes latinoamericanas respecto al estudio y al trabajo. Por ello, sostiene que la existencia de “jóvenes ni-ni” supone una *visión mitológica* en tanto que

“son como sirenas o centauros contemporáneos, todos lo conocemos aunque no existan como tales” (p. 24). La autora enfatiza en que el término *ni-ni* tiene como uno de sus implícitos el hecho de que no estudiar y no trabajar sería resultado de una voluntad personal de los jóvenes, desconociendo las dificultades estructurales de conseguir trabajo y, por lo tanto, de sostener la escolaridad. Avis (2014) analiza la categoría “ni-ni” como una formación ideológica y discursiva que, en un contexto socio-laboral de inseguridad y precariedad, supone la búsqueda de la integración social mediante la adaptación a las necesidades económicas y el modelo de producción del capitalismo posfordista.

En esta misma línea de análisis, Assusa (2019a) organiza los supuestos y las estructuras argumentales sobre los jóvenes ni-ni en tres hipótesis: *hipótesis de la ociosidad* (supone la equivalencia entre estadísticas de inactividad económica y la inactividad plena y real de los sujetos); *hipótesis de la crisis de valores* (se considera el fenómeno de los ni-ni como síntoma de un proceso anómico más amplio); *hipótesis de la peligrosidad* (la improductividad del tiempo conllevaría a estos jóvenes a prácticas de riesgo propio o para los demás). No obstante, el autor señala que estas tres hipótesis resultan injustificadas e inexactas. Al respecto, realiza un análisis de investigaciones antecedentes así como datos estadísticos sobre la dinámica del mercado de trabajo en España, México y Argentina comparando los años 2007 y 2014. Allí muestra que la situación de los jóvenes ni-ni es transitoria y que la proporción de adultos que cumplen con la condición de no trabajar ni estudiar es comparativamente mayor que la de jóvenes, por lo que pierde sentido referirse a una *generación ni-ni*. También, señala que en España el principal componente de los jóvenes ni-ni es el desempleo, algo que condice con el estudio de García-Fuentes y Martínez García (2020) en ese país quienes afirman que, dado que los indicadores son similares para la población de adultos, éste no podría considerarse un problema exclusivo de los jóvenes. En México y Argentina, en cambio, la situación de los ni-ni tiene que ver con la inactividad. En relación a esto, Assusa (2019a) afirma que la alta proporción de miembros inactivos en Centro y Latinoamérica se relaciona con condiciones de vida en clases populares que, ante la falta de recursos y las composiciones familiares, deben dedicar tiempo a tareas domésticas. Por lo tanto, el autor señala que existe una heterogeneidad de condiciones que son simplificadas e invisibilizadas por la caracterización que se hacen de los jóvenes ni-ni: “(...) el desempleo, las escolaridades truncas y la sobrecarga de tareas de cuidado y reproducción doméstica cristalizan en *procesos de producción y reproducción de las desigualdades*,

cuya caracterización ha sido obturada por los usos mediáticos y académicos de esta categoría” (Assusa, 2019a, p. 108). En este sentido, García-Fuentes y Martínez García (2020) sostienen que la categoría ni-ni lo que hace es ocultar las restricciones estructurales que producen la problemática de empleo en los jóvenes así como contribuir a una estigmatización que recae sobre ellos y ellas.

Muchos de estos supuestos sobre los jóvenes ni-ni se vinculan con las reorientaciones que se produjeron en las políticas activas de empleo a principios de este siglo. Mientras en la década del 90, en nuestro país, la empleabilidad implicaba principalmente la enseñanza y aprendizaje de saberes técnicos (Jacinto, 2010), a principios de este siglo volver *empleables* a los jóvenes supone una fuerte intervención pedagógica para producir un *saber ser* en relación al trabajo, (Assusa y Brandán Zehnder, 2013; Jacinto, 2010). Así, desde los estudios de gubernamentalidad se sostiene que, desde la racionalidad neoliberal, la “juventud” emerge como un sujeto-objeto que se constituye en el blanco de un conjunto de intervenciones políticas que refieren al gobierno del trabajo y no trabajo¹² (Brandán Zehnder, 2018), es decir:

Estos programas públicos operan como estrategias para la reducción de las condiciones de inempleabilidad de ese conjunto de población desempleada, al tiempo que desarrollan técnicas específicas de gobierno que fijan los límites, lo enunciable y lo posible de ser inscripto en una u otra posición, una “biopolítica” montada para administrar lo que es el trabajo y sus sujetos, o lo que es lo mismo, una economía de las relaciones de poder en torno al trabajo. (Brandán Zehnder, 2018, p.335)

Desde esta perspectiva analítica, Costa y Brunila (2016) exploran las prácticas educativas en proyectos de empleabilidad dirigidos a jóvenes desempleados en Finlandia. Estos proyectos consisten en programas de educación a corto plazo que tienen el objetivo de mejorar la vida laboral de jóvenes desempleados, buscando enriquecer sus habilidades laborales mediante una serie de *actividades de transición*. Las autoras muestran cómo estas propuestas formativas se basan en el supuesto de que el problema a abordar reside en algún tipo de déficit personal, de allí que la tarea consistiría en una preocupación y

¹² La autora sostiene que el término no-trabajo consiste en “una forma de nominar la situación de los sujetos que se encuentran desocupados. No es una negación de su condición de trabajadores sino una manera de referir la suspensión que esa inscripción de la “falta” imprime en los sujetos en el mundo del trabajo.” (Brandán Zhender, 2018, p. 335)

trabajo interno en aspectos propios. Ello permitiría que los destinatarios se puedan volver emprendedores de la propia vida, por lo que las habilidades que se buscan producir suponen comportamientos acordes al discurso empresarial.

En esta misma línea de investigación, Mäkelä, Mertanen y Brunila (2021) dan cuenta de las prácticas discursivas en programas de apoyo “Outhrech Youth Work” dirigido a *jóvenes en riesgo*. Encuentran que la categorización “en riesgo” se utiliza para designar a jóvenes que se presume que tienen problemas con el empleo, la educación superior, la transición de la educación al trabajo y el compromiso social. Según los autores, ello opera como etiqueta para encontrar y detectar a jóvenes necesitados de intervención, quienes son considerados “una amenaza para el crecimiento económico y el éxito futuro de la sociedad y, por lo tanto, deben orientarse hacia la educación, el empleo u otras formas de actividad económicamente reconocibles” (Mäkelä, Mertanen y Brunila, 2021, p. 101). De esta manera, las propuestas de formación que analizan los autores se plantean el objetivo de *empoderar* y mejorar el conocimiento de los jóvenes, buscando mejorar su empleabilidad. Encuentran que aquí el *psi-conocimiento* y el *ethos de la vulnerabilidad* se articulan en torno a la empleabilidad y las políticas del neoliberalismo, dirigidas a producir capacidades de autogestión en los sujetos.

Las investigaciones de Spohrer, Sthal y Bowers-Brown (2017) y Spohrer y Bailey (2018) exploran las características que asume lo que ellos/as denominan *gobierno de aspiraciones*, es decir modos de subjetivación que consisten en construir y legitimar tanto los “problemas” como las “soluciones” vinculados con la población de jóvenes en términos de *bajas aspiraciones* que habría que elevar mediante la educación. Así, Spohrer, Sthal y Bowers-Brown (2017) y Spohrer y Bailey (2018) exploran documentos de políticas públicas en Reino Unido con el objetivo de analizar los *discursos de aspiración* en tanto tecnología de gobierno de producción de subjetividades neoliberales. Spohrer, Sthal y Bowers-Brown (2017), al analizar discursos políticos en documentos publicados entre 2003 y 2011, encuentran que los discursos dominantes de aspiración definen de manera ambivalente a los jóvenes en términos de “déficit” y de “potencial”, donde el cambio de *actitud* se constituye en un requisito central para la transformación interior, así como para la movilidad social. Por tal motivo, desde los discursos políticos se alienta a los jóvenes a *aumentar sus aspiraciones* mediante un trabajo interno, el cual consistiría en mejorar atributos disposicionales que los autores agrupan en tres tipos: *orientación futura* (asociados con la ambición y optimismo), *autoconcepto* (referidos a la

autoestima o confianza), *motivacionales* (persistencia o resiliencia).

En esta misma línea, Spohrer y Bailey (2018) estudian el documento "Manifiesto sobre el carácter y la resiliencia" aprobado por los partidos políticos que componen el grupo parlamentario de Inglaterra. Describen que allí el "carácter" se concibe como un conjunto de habilidades y disposiciones, dentro de las cuales la principal es la *resiliencia* para el logro de buenos resultados en el mercado laboral así como un crecimiento económico del país. De esta manera, la *educación del carácter* aparece como un imperativo que se pronuncia en el documento particularmente dirigida hacia los sectores sociales desfavorecidos, puesto que ello les permitiría ser capaces de adaptarse a las fluctuaciones e incertidumbres del mercado laboral. Es decir, para los autores se promueve el mejoramiento de las disposiciones psicológicas en tanto que se consideran la forma más valiosa de capital humano. Ello es consistente con los resultados de la investigación de Jerome y Kisby (2020), quienes analizan una serie de recursos didácticos producidos por el Jubilee Center for Character and Virtues, un centro de investigación y transferencia sobre "Educación del carácter" dependiente de la Universidad de Birmingham. Allí dan cuenta de la promoción de un modelo de sujeto que se admite como precursor de cambios tanto a nivel personal como en el mundo en general, a partir de asumir una responsabilidad individual en una mejora moral de sí mismo. Según los autores, se fomenta insistentemente una forma de trabajo interno en el que se combinan diversos aspectos asociados con la psicología positiva, como son la regulación emocional, altruismo, resiliencia y responsabilidad.

Por su parte, Rivera-Aguilera (2016) investiga cómo las políticas de empleo en Chile construyen al *joven trabajador*, a partir de análisis del discurso que toma como referencia documentos públicos de políticas de empleo juvenil elaboradas entre los años 2008-2015. Desde la analítica de la gubernamentalidad, el autor indaga cómo se gobierna a la 'juventud vulnerable' desde un discurso centrado en el management, la empleabilidad y la autoestima. Entre los resultados señala que desde las políticas públicas los y las jóvenes desempleados/as se asocian a la noción de *joven vulnerable*, y se los define a partir de la carencia de habilidades que, dentro de la lógica de autogobierno centrada en la autoestima, son consideradas fundamentales para la vida y específicamente corresponden a aquellas que se demandan en el mercado de trabajo. A partir de lo anterior, los y las jóvenes usuarios/as de los programas de empleo son considerados/as *analfabeto del discurso managerial*.

Por último, recuperamos la investigación de Assusa y Brandán Zehnder (2013) quienes analizan un programa para la inserción laboral de jóvenes desocupados en nuestro país, a través del análisis documental, así como de entrevistas a referentes que llevan a cabo la implementación de la política pública. En sintonía con el estudio de Rivera-Aguilera (2016) al que aludimos en el párrafo anterior, los autores dan cuenta de cómo desde los referentes del programa se considera que dicha política de empleo está destinada a jóvenes vulnerables, cuya condición se define por situaciones externas al mundo del trabajo (violencia familiar, uso de drogas, bajos niveles educativos). Desde la perspectiva de los funcionarios, se considera que este contexto problemático afecta negativamente lo que ellos definen como *sentido de la responsabilidad*, a partir de lo cual se supone que estos/as jóvenes carecen de hábitos y valores vinculados con el esfuerzo, dignidad y voluntad que constituyen la *cultura del trabajo* que necesitarían para volverse empleables. De esta manera,

El criterio de la empleabilidad vinculada al esfuerzo, y por lo tanto, la construcción de la práctica laboral (entrenamiento) en términos de práctica de rutinización y disciplina, apunta a la “promoción humana” y a la generación de sujetos “autónomos”, rompiendo con la “dependencia” del Estado producto de las políticas asistencialistas. (Assusa y Brandán Zehnder, 2013, p. 171).

En definitiva, en tiempos en que la precarización se vuelve la norma por la cual se produce el gobierno bajo la lógica neoliberal (Lorey, 2016), las investigaciones referenciadas dan cuenta de cómo el mundo del trabajo para los y las jóvenes se presenta con características mucho más precarias que para los adultos, así como el desempleo es, efectivamente, mayor. En este escenario, desde la racionalidad de gobierno, la *cuestión juvenil* (Salvia, 2008) suele ser problematizada como un asunto de jóvenes inempleables. Ante dicho diagnóstico, se instrumentalizan intervenciones políticas que, en tanto tecnologías de gobierno, están dirigidas a producir disposiciones en ellos y ellas que corresponden a las habilidades y atributos del empresario de sí (Foucault, 2007), sujeto activo (Rose, 2007) y trabajador emprendedor (Laval y Dardot, 2013) que describimos en apartados anteriores.

Atendiendo a lo desarrollado hasta aquí acerca de las características que asume el trabajo en nuestros tiempos, en los próximos apartados nos ocupamos de problematizar la formación diferencial para el trabajo atendiendo a las relaciones entre desigualdades

urbanas y escolares. Ello porque el diagrama político en las sociedades de empresa (Foucault, 2007b) involucra ciertas racionalidades de gobierno del trabajo y no-trabajo (Brandán Zehnder, 2018), así como de la ciudad (Osborne y Rose, 1999) y de la educación (Grinberg, 2008; Veiga-Neto, 2018). Así, en el siguiente apartado “Espacio urbano, escolarización y desigualdades” nos abocamos a dar cuenta de las vinculaciones entre urbanización y escolarización, teniendo en cuenta que ambas refieren a tecnologías de gobierno que habilitan y producen ciertas prácticas que involucran procesos de subjetivación (Foucault, 2001). Teniendo en cuenta lo anterior, en las páginas que siguen desarrollamos cómo la formación diferencial para el trabajo en nuestros tiempos se relaciona con las desigualdades urbanas que se producen en la ciudad empresa (Murillo, 2013).

2. Espacio urbano, escolarización y desigualdades.

Las relaciones entre las características de la espacialidad urbana y la escolarización pueden rastrearse en los planteos de Foucault (2000; 2006) respecto al pasaje paulatino que se produjo desde las lógicas de poder soberano hacia el biopoder desde el siglo XVIII. Dichas mutaciones involucraron articulaciones entre *mecanismos disciplinarios* presentes en instituciones, entre ellas la escuela, que operan a nivel del cuerpo en detalle (anatomopolítica) y *mecanismos de seguridad* que actúan al nivel de la *población* mediante la intervención sobre el *medio* (biopolítica), lo cual supuso, entre otros procesos, la urbanización del territorio (Foucault, 2006). Para Foucault (2000), tanto a nivel de la anatomopolítica como de la biopolítica, y por lo tanto de la escolarización y la urbanización, el poder tiene como objetivo la producción de sujetos acordes a problemas económicos y políticos de la época.

Como desarrollamos en el apartado anterior, históricamente se produjeron distintas formas de gubernamentalidad (Foucault, 2006; Miller y Rose, 2008) que implicaron diferentes racionalidades de gobierno (Gordon, 2015) e involucran distintas maneras de concebir y administrar la vida de la población y, por tanto, de intervenir sobre el espacio urbano. Nos encontramos viviendo en sociedades de empresa (Foucault, 2007b), cuya racionalidad de gobierno consiste en el establecimiento de mecanismos de

competencia en todas las dimensiones de la existencia humana, lo que involucra, como hemos visto, la precarización como tecnología de administración de la vida (Lorey, 2016). En este escenario, la gubernamentalidad consiste en una individualización de las protecciones ante los riesgos (Rose, 2007) así como produce desigualdades, en tanto ambas se consideran condiciones para que se desarrolle el juego de las competencias (Castro Gómez, 2012) y, de esta manera, los sujetos puedan devenir empresarios de sí (Foucault, 2007b). Ello supone el pasaje del gobierno de lo social, vinculado con la integración de segmentos desiguales, hacia el gobierno de la comunidad (Rose, 2007) en que la desigualdad se configura bajo la lógica de fragmentos.

Atendiendo a dichos procesos, en este apartado problematizamos las relaciones entre urbanización y escolarización en la medida en que ambas, en tanto dimensiones de la vida social que son objeto de intervenciones de gobierno (Foucault, 2000), refieren a tecnologías que habilitan, inducen, producen ciertas prácticas que involucran procesos de subjetivación (Foucault, 2001). Específicamente, interesan en tanto herramientas conceptuales que permiten analizar la formación para el trabajo atendiendo a las intersecciones entre desigualdad urbana y desigualdad escolar, y en particular las características que dicha formación diferencial asume bajo las lógicas de fragmentación en las actuales sociedades de empresa.

En el primer sub-apartado nos abocamos a describir antecedentes de investigaciones que abordan la pregunta por las desigualdades educativas en relación con desigualdades urbanas. Sin desconocer que la desigualdad involucra múltiples dimensiones (Reygadas, 2004), aquí nos centramos en aquellos estudios que refieren a desigualdades socioeconómicas y socio urbanas atendiendo a los objetivos de la presente tesis. Si bien algunas de las investigaciones que describimos no reflexionan directamente sobre la formación para el trabajo, consideramos relevante tenerlas en cuenta puesto que refieren a experiencias escolares desiguales, que suponen procesos formativos desiguales y que guardan una relación estrecha con procesos de desigualdad urbana.

Seguidamente, en un segundo sub-apartado, realizamos un desarrollo conceptual que, desde la perspectiva de la gubernamentalidad, refieren a la vida urbana de la población. Ello lo hacemos describiendo las características que asumieron la racionalidad y administración del espacio urbano bajo la gubernamentalidad de tipo liberal y del liberalismo social o keyneasiana (De Marinis, 2002). En el tercer sub-apartado nos

centramos en lo referido al gobierno del espacio urbano bajo las lógicas de la racionalidad neoliberal (Murillo, 2013), lo que involucra el pasaje de las lógicas de segmentación al de fragmentación urbana.

Finalmente, en el cuarto sub-apartado problematizamos la formación diferencial en el sistema educativo atendiendo a la noción de redes y circuitos de escolarización, relacionando dichos procesos con las desigualdades urbanas bajo las lógicas de fragmentación. Es decir, nos preguntamos por los procesos de subjetivación y las dinámicas de escolarización atendiendo a las intersecciones entre desigualdad escolar y desigualdad urbana.

2.1. Antecedentes sobre la relación entre desigualdad urbana y desigualdad escolar

La consideración de la variable territorial para pensar las desigualdades escolares tiene larga data en el campo de la sociología de la educación. Investigaciones como las de Coleman (1966) o las de Bourdieu y Saint Martin (1998) y Bourdieu (2002) dan cuenta de análisis que consideran el barrio, la zona o posición espacial de los sujetos entre las dimensiones explicativas de la desigualdad social y educativa. Coleman (1966) comparó las características institucionales y los logros educativos entre escuelas para estudiantes “negros” que vivían en los *ghettos* y escuelas para “blancos”, con el fin de problematizar la igualdad de oportunidades educativas. Entre los hallazgos encontró que la distribución de los recursos materiales entre las diferentes escuelas era similar, así como estableció que son las características sociodemográficas de los y las estudiantes aquello que tiene mayor peso para dar cuenta de las diferencias en el rendimiento escolar.

Por otro lado, Bourdieu (2002) sostiene que, en tanto *agentes sociales*, nos encontramos en un lugar del *espacio social*, del cual el espacio habitado supone su simbolización espontánea. De manera que “en una sociedad jerárquica, no hay espacio que no esté jerarquizado y no exprese las jerarquías y distancias sociales.” (Bourdieu, 2002, p.120). De ello, para el autor, resulta un *espacio social reificado* (es decir, físicamente objetivado) que consiste en una distribución en el espacio físico tanto de bienes y servicios como de agentes y grupos, lo que implica también una distribución de oportunidades de apropiación de esos bienes y servicios. Según Bourdieu (2002), las

desiguales posesiones de capital (económico, cultural, social) supondrían desiguales posibilidades para la realización de ciertas *prácticas urbanas*, esto es: “la posesión de capital asegura además la cuasi ubicuidad que hace posible el dominio económico y simbólico de los medios de transporte y comunicación (...) La falta de capital intensifica la experiencia de la finitud: encadena a un lugar.” (pp. 123). Así, cuando Bourdieu y Saint Martin (1998) analizan cómo el sistema de clasificación escolar establece una correspondencia entre propiedades de los agentes y posiciones escolares jerarquizadas, mencionan que dichas jerarquizaciones se establecen, entre otras variables, según la localización del establecimiento educativo así como el origen residencial de las estudiantes.

En nuestro país, en la década del 80, la investigación de Braslavsky (2019) respecto a la configuración de circuitos de escolarización diferenciales establece que la ubicación geográfica de las instituciones educativas es una de las múltiples y heterogéneas variables que definen el prestigio con el que se asocia cada escuela. Asimismo, la accesibilidad de las familias mejor posicionadas socialmente (que, siguiendo los postulados bourdeanos, también lo están espacialmente) definen las posibilidades de matricularse en las escuelas más buscadas. En este sentido, “debido a los menores grados de libertad de los sectores populares, éstos se vieron constreñidos a asistir a los colegios más cercanos” (Braslavsky, 2019, p. 130).

En estudios recientes, Yoon, Gulson y Lubienski (2018) señalan que en los últimos años se ha incrementado el interés en el uso de herramientas y enfoques geográficos en las investigaciones educativas. Particularmente, en relación al objeto de esta tesis, cabe señalar aquellas que buscan analizar cómo las variables sociodemográficas, económicas y de localización influyen en la asistencia a distintos centros escolares (Bonal y Zancajo, 2020; Magraner, Carrasco y Garrido, 2021; Pérez, 2014; Saraví, 2015; Yoon y Lubienski, 2017), las relaciones entre índices de rendimiento escolar –sobreadad, repitencia, promoción- y las características de emplazamiento de las instituciones (Minchala y Langer, 2021; Grinberg, 2022), así como aquellos que dan cuenta de una distribución urbana desigual de la oferta escolar (Gilblom y Sang, 2019; Rujas, Prieto y García, 2020; Sassera, 2017).

Bechely (2007) explora problemas socioespaciales de dos formas de elección de escuela que son habituales en los EE. UU., las *magnet schools* (que transportan a los

estudiantes a escuelas que no están en sus vecindarios residenciales) y *charter schools* (que a menudo se establecen en comunidades locales como alternativas a las escuelas de vecindario de bajo rendimiento). Entre los hallazgos se destaca que el transporte de estudiantes de instituciones sobrepobladas hacia escuelas en vecindarios donde había más vacantes supuso un gran problema para la administración estatal del distrito, ante lo cual se ha fomentado el incremento de la participación de las familias en la elección de escuela y en la implementación de estrategias para garantizar la movilidad hacia ellas. Según el autor, en una ciudad racial y económicamente desigual, y con un sistema de transporte público deficiente, ello reforzaría la segregación escolar y social. Bechely (2007) sostiene que la elaboración de políticas públicas y las prácticas de elección de escuelas públicas que dichas políticas suponen, se basan en las necesidades de educadores y familias de clase media como modelo estándar. Por lo tanto, concluye que al ofrecer una ampliación de opciones de elección a las familias, los distritos pueden estar perpetuando inadvertidamente desigualdades históricas y estructurales presentes en las relaciones socioespaciales de la escolarización en las ciudades.

Billingham (2015), a través de análisis de entrevistas en profundidad, documentos gubernamentales y relatos de los medios de comunicación, explora las características de las reformas escolares de Boston atendiendo a las políticas de asignación de estudiantes en las escuelas públicas de la ciudad. Entre los resultados, el autor muestra que casi la totalidad de las familias más acomodadas que viven en barrios *aburguesados* prefieren escuelas locales dentro de la zona de residencia, lo cual contrastaba con el sistema de asignación previo a las reformas educativas donde los padres tenían una amplia gama de opciones. Así, las políticas de asignación que analiza el autor tienen entre sus objetivos el persuadir a familias de clase media para que matriculen a sus hijos e hijas en escuelas del distrito, lo que supondría cierta forma de gentrificación producida por el Estado. Para Billingham (2015), esta suerte de restricción de la elección que devino de las políticas de zonificación escolar podría igualmente exacerbar desigualdades ya que operaría como un mecanismo de cierre social, lo que generaría una preservación de instituciones de prestigio para los ricos y obstáculos para acceder a ellas por parte de familias de clase baja.

Bonal y Zancajo (2020) analizan la relación entre elección de escuela, movilidad y segregación escolar en estudiantes de la ciudad de Barcelona, atendiendo a sus condiciones socioeconómicas de vida y nacionalidad. En base a datos socio-residenciales

y de escolarización del estudiantado, los autores muestran que la segregación residencial y las características de movilidad del alumnado producen una segregación escolar que es mayor entre alumnos de nivel socioeconómico bajo y de nacionalidad extranjera. Magraner, Carrasco y Garrido (2021) exploran los patrones que intervienen en la elección de centro escolar en Valencia, atendiendo a las variables sociodemográficos, económicas y de localización que subyacen en ellos. Los autores indican que el principal criterio de elección de la escuela es la proximidad entre el hogar y el colegio, y que el desplazamiento se produce usando como medio principal el peatonal. Asimismo, señalan que los costos de desplazamiento y los medios utilizados están directamente relacionados con dos elementos: uno de ellos son las características socioeconómicas de las familias, el otro está relacionado con la morfología urbana de los barrios en los que se emplazan las instituciones educativas y las residencias de los y las estudiantes.

Gómez Espino (2019) analiza en las ciudades de Sevilla y Málaga el modelo de Área de Influencia (Sistema de puntuación basado en diversos criterios entre los cuales destaca la residencia del alumno/a en el área del centro escolar al que se aspira) para la asignación de establecimientos educativos. Entre los resultados destaca que los centros escolares del Área de Influencia no son en muchos casos los más próximos a la residencia o empleo de las familias. El autor sostiene que ello fomenta la inequidad puesto que diferencia a los ciudadanos según sus posibilidades de elección de acuerdo al lugar donde residan, lo cual además supone una homogeneidad de los agrupamientos. Asimismo, destaca que tiende a la segregación al trazar fuertes límites sobre el territorio que producen efectos simbólicos y prácticos.

Yoon y Lubienski, (2017) indagan cómo las posiciones espaciales urbanas de las familias de bajos ingresos influyen en sus prácticas de elección de escuela. Los autores encuentran que, debido a restricciones económicas y opciones de vivienda así como a los apoyos institucionales y sociales (familiares y amigos), la mayoría de las familias racialmente marginadas y de bajos ingresos eligen escuelas cercanas a donde viven. Asimismo, señalan que dichas elecciones están también asociadas con un sentido de las escuelas como espacios sociales. Es decir, el desarrollo de rutinas de traslado, las relaciones con los vecinos, los recursos que se utilizan, entre otros aspectos vinculados a lo escolar en la vida cotidiana de las familias, contribuyen a producir en ellos y ellas sentimientos y emociones que producen una sensación de zona de confort.

A partir de un trabajo empírico desarrollado en México, Saraví (2015) construye bajo la forma de tipos ideales dos modelos de escolarización: la escuela total y la escuela acotada. Ambas suponen formas fragmentadas de experiencia escolar, a partir de lo cual el autor identifica sentidos diferenciales en torno a la escuela. La *escuela total* recibe una población escolar proveniente de sectores privilegiados, cuya experiencia social se centra casi con exclusividad en la escuela o gira en torno a alguna actividad escolar, constituyéndose en una experiencia total. Según el autor, las trayectorias de estos jóvenes suelen ser continuas, lineales y más previsibles. La *escuela acotada* corresponde a aquella a la que asisten los sectores populares. Aquí los grupos de estudiantes son excesivamente numerosos y la jornada escolar es reducida en comparación con la de la escuela total. Asimismo, la organización escolar es deficiente, con escaso cumplimiento de reglas y poco profesionalismo. Para Saraví (2015), esto contribuye a acotar los alcances de la escuela, ya sea en relación con la espacialidad,¹³ así como con la temporalidad.¹⁴ Esto generaría que las trayectorias de los estudiantes sean más fracturadas, intermitentes y poco lineales.

Minchala y Langer (2021) analizan las (re)configuraciones de las desigualdades socioeducativas en el Partido de San Martín (Buenos Aires) en las décadas de 1990 y 2000, mediante la georreferenciación de datos censales sociodemográficos (NBI, hacinamiento, desocupación laboral) y aquellos que refieren a la población que ha completado nivel escolar primario y secundario. Como parte de los resultados muestran que se produce un incremento de la escolaridad primaria y secundaria en todos los radios censales del municipio a lo largo de las décadas, aunque con varianzas significativas entre los lugares con bajas condiciones de pobreza y las áreas con altos niveles de NBI, hacinamiento y desocupación laboral. Así dan cuenta de profundizaciones de desigualdades sociales y educativas de manera dispersa, a punto tal que sostienen que las dinámicas de segmentación y fragmentación resultan insuficientes para dar cuenta de las relaciones entre urbanización y escolarización.

En una similar línea de indagación, Grinberg (2022b) analiza las tasas de escolaridad de la población del partido de General San Martín e índices escolares de escuelas secundarias emplazadas en diferentes condiciones de pobreza urbana por NBI

¹³ Es decir que la experiencia escolar solo se circunscribe en la escuela.

¹⁴ En el sentido que la escuela es una actividad más entre otras, muchas veces menor.

dentro del mismo partido, considerando datos censales de 1991, 2001 y 2010, con el fin de problematizar las relaciones entre desigualdad urbana y desigualdad escolar. Entre los resultados indica que, por un lado, se produce una correlación entre niveles educativos y NBI de radio censal tal como muestran las investigaciones clásicas. No obstante, paralelamente, hay un crecimiento de las credenciales educativas de nivel secundario y universitario en zonas con altos niveles de NBI. Asimismo, la autora señala que los índices escolares “no guardan relación *vis a vis* con el emplazamiento urbano” (Grinberg, 2022b, p.87). Ello porque las altas tasas de repitencia y sobreedad no sólo están presentes en los asentamientos precarios, sino también en escuelas emplazadas en zona céntricas. De esta manera, los datos indican que mientras la distribución de credenciales se expresa en una lógica clásica centro periferia, los índices escolares “no admiten lecturas lineales respecto de la correlación espacial de la desigualdad social y educativa” (p. 82). Así, Grinberg (2022) propone que las relaciones entre desigualdad urbana y educativa se expresa bajo la forma de redes de escolarización estalladas.

Di Virgilio y Serrati (2019) analizan las relaciones entre desigualdades territoriales y acceso a la educación, a través de datos del Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas 2010 (INDEC), la Encuesta Anual de Hogares realizada por el Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires correspondiente al período 2012-2018, el Relevamiento Anual (RA-MEN) y las evaluaciones TESBA (2017 y 2018) y FEPBA (2017 y 2018). Entre los resultados resaltan que “las poblaciones de las comunas de mayor estatus socioeconómico parecen tener ventajas a la hora de conseguir trayectorias escolares exitosas” (p. 94), así como muestran que si bien los recursos educativos parecen tener una fuerte cobertura espacial en el conjunto urbano, las urbanizaciones populares de origen informal acceden a una oferta menor de establecimientos de proximidad.

Por último, cabe resaltar las investigaciones de Sassera (2014, 2018) y Herger y Sassera (2018) quienes, mediante la georreferenciación de instituciones educativas, analizan la accesibilidad y barreras hacia la formación para el trabajo en espacios locales. Las autoras muestran cómo la ubicación espacial de las escuelas condiciona el acceso a espacios formativos con desiguales condiciones de equipamiento, oferta formativa e infraestructura, lo que configura la segmentación del sistema escolar. Así, tal como señalan Jacinto y Martínez (2020), dichas investigaciones que atienden a la distribución de la oferta escolar mediante la georreferenciación de las instituciones tienen escaso desarrollo en el campo de estudio de la relación entre educación y trabajo.

De manera que, la presente tesis supone aportes a dicha área de escasez respecto a la investigación educativa sobre la formación para el trabajo en escuelas secundarias atendiendo al emplazamiento urbano de las instituciones, buscando establecer relaciones entre escolarización y urbanización, específicamente en ciudades intermedias con las características que presenta la localidad petrolera de Caleta Olivia.

2.2. Gubernamentalidad y vida urbana

Es posible rastrear hacia fines de siglo XIX y principios del XX análisis sociológicos que problematizaban la vida en las ciudades en estrecha relación con el desarrollo del capitalismo industrial y la división social del trabajo que describimos en el primer apartado del presente capítulo. Entre dichas investigaciones podemos mencionar a Engels (2021) para quien es central la *cuestión de la vivienda* en términos de insalubridad y superpoblación en los barrios obreros de la ciudad de Manchester. A esas problemáticas, devenidas en extensión de la ciudad y los flujos migratorios producto del desarrollo del capitalismo industrial, la burguesía busca resolverla no eliminando esas condiciones de las viviendas sino desplazando esos barrios, esto es “todos estos focos de epidemia, esos agujeros y sótanos inmundos, en los cuales el modo de producción capitalista encierra a nuestros obreros noche tras noche, no son liquidados, sino solamente...desplazados” (Engels, 2021, p. 3).

Asimismo, Simmel (2001) proponía que las metrópolis surgidas al compás del establecimiento de una economía monetaria configuraba un tipo específico de subjetividad, o *vida psíquica*, que difería de aquella que se producía en pueblos y pequeñas ciudades. Así, por ejemplo, sostenía que mientras el ritmo de vida rural ocurría de manera más tranquila y homogénea, en la metrópolis, en cambio, el ritmo vertiginoso de estímulos sensoriales generaba comportamientos diferentes. El autor asociaba las relaciones emocionales profundas con la vida rural y las pequeñas ciudades, en contraposición a un modo de actuar del *tipo metropolitano de hombre* que se basaba en el entendimiento. Dicha intelectualización de las relaciones sociales así como la intensa estimulación sensorial propias de las metrópolis producen, según Simmel (2001), una *actitud blaseé* que consiste en la “insensibilidad ante la diferencia de las cosas” (p. 4).

Será a fines del siglo XX que, de la mano de teorizaciones como las de Lefebvre (2013), De Certeau (2000) o Foucault (1992, 2000), se produce en las ciencias sociales lo que se conoce como *giro espacial* (Soja, 2008). Es decir, el reconocimiento de que el espacio urbano no es un mero reflejo de las estructuras sociales sino que en su constitución las prácticas de los sujetos tienen un papel preponderante, por lo que su análisis no sólo implica considerar aquello que el espacio informa materialmente sino que también supone considerar las relaciones sociales vividas y producidas en y por él. De esta manera, “asistimos así a una renovada conciencia acerca de la simultaneidad y la compleja interrelación de las dimensiones social, histórica y espacial de nuestras vidas, su inseparabilidad y su interdependencia con frecuencia problemática” (Soja, 2008, p. 35).

En este sentido, Lefebvre (2013) sostenía que el espacio debe ser entendido no como un objeto sino en términos de proceso de producción. Es producto de acciones humanas pasadas y presentes, así como condiciona las prácticas presentes y futuras ya que “el espacio social permite que tengan lugar determinadas acciones, sugiere unas y prohíbe otras” (p. 129). Así, el autor propone una tríada conceptual que articula, no de manera lineal, el *espacio percibido* (vinculado con prácticas sociales cotidianas de trabajo, ocio y reproducción de la vida que implican interacciones físicas y materiales en el espacio), *espacio concebido* (dimensión racionalizada, de signos y significaciones) y *espacio vivido* (espacio apropiado por los habitantes que involucran nuevos sentidos y posibilidades de las prácticas espaciales).

En sentido similar, De Certeau (2000) proponía pensar de manera articulada el *lugar*, es decir, el orden espacial que organiza ciertas posibilidades y prohibiciones, y las *prácticas urbanas*, esto es “prácticas del espacio que remiten a una forma específica de *operaciones* (maneras de hacer), a *otra espacialidad* (experiencia antropológica, mítica y poética del espacio), y a una esfera de influencia *opaca y ciega* de la ciudad habitada.” (De Certeau, 2000, p.105). El autor afirma que “un orden espacial organiza un conjunto de posibilidades y de prohibiciones, el caminante actualiza algunas de ellas. Pero también las desplaza e inventa otras” (pp. 110). Aquí la noción de *caminantes* supone concebir el espacio urbano y sus desigualdades no centrado en los supuestos de la *ciudad-concepto*¹⁵,

¹⁵ Al respecto, De Certeau (2000) sostiene que son tres los supuestos instaurados por el discurso utópico y urbanístico: la producción de un espacio *propio*; la sustitución de las resistencias inasequibles y pertinaces

sino desde la consideración de las *prácticas microbianas*. Esto es, el conjunto de “procedimientos –multiformes, resistentes, astutos y pertinaces– que escapan a la disciplina,¹⁶ sin quedar, pese a todo, fuera del campo donde ésta se ejerce” (pp. 108). De allí la distinción que realiza De Certeau (2000) entre *lugar* (el orden en que los elementos se distribuyen) y *espacio* (asociado a las movilidades). En suma, para De Certeau (2000), el espacio como lugar practicado supone “un cruzamiento de movilidades. Está de alguna manera animado por el conjunto de movimientos que ahí se despliegan. (...) funciona como una unidad polivalente de programas conflictuales o de proximidades contractuales” (p. 129).

Desde la perspectiva de la gubernamentalidad, Osborne y Rose (2004) afirman que el análisis sobre el espacio implica no una comprensión del espacio en sí mismo sino dar cuenta de las *prácticas de espacialización*, esto es las formas en que el espacio ha sido pensado e intervenido. Los técnicos del espacio en el siglo XIX (ingenieros, médicos, cartógrafos) dan cuenta de cierta forma de confluencia entre el conocimiento y el espacio dirigida a concebir la espacialidad de la existencia humana como una cuestión vital, es decir, espacios de la enfermedad, del nacimiento y de la muerte, del trabajo y del descanso, etc. (Foucault, 2006; Osborne y Rose, 1999, 2004; De Marinis, 2002). En otras palabras, “la relación espacial del ciudadano con el hábitat se convirtió en una relación que puede y debe ser gobernada” (Osborne y Rose, 1999, p. 742). Ello refiere a un sentido positivo del poder en tanto que estas intervenciones espaciales se dirigen a producir “cierto tipo de subjetividad regulada y civilizada en la población urbana” (Osborne y Rose, 1999, p. 744). Así, el proceso de *urbanización del territorio* que Foucault (2000, 2006) describe como parte del desplazamiento del poder soberano al biopoder supone intervenciones espaciales sobre problemas de gobierno relacionados no con el cuerpo individual, tal como lo hace la disciplina, sino con procesos biológicos del ser humano en tanto especie, es decir tiene como blanco la *población*:

de las tradiciones, con un *no tiempo*, o sistema sincrónico; y la creación de un *sujeto universal* y anónimo que es la ciudad misma.

¹⁶ Aquí el autor trabaja la noción de *disciplina* desde la acepción foucaultea, es decir, “los dispositivos y los procedimientos técnicos, “instrumentalidades menores” capaces, mediante la sola organización de “detalles”, de transformar una multiplicidad humana en sociedad “disciplinaria” y de manejar, diferenciar, clasificar, jerarquizar todas las desviaciones concernientes al aprendizaje, la salud, la justicia, el ejército o el trabajo” (De Certeau, 2000, p. 108)

La biopolítica va a extraer su saber y definir el campo de intervención de su poder en la natalidad, la morbilidad, las diversas incapacidades biológicas, los efectos del medio (...) La biopolítica tiene que ver con la población, y ésta como problema político, como problema a la vez científico y político, como problema biológico y problema de poder. (Foucault, 2000, p. 222).

En el curso *Defender la sociedad*, Foucault (2000) aclara que los mecanismos de poder biopolíticos no se oponen ni reemplazan al poder disciplinario, ambos tienen como objetivo maximizar y extraer fuerzas que sean productivas y dóciles, pero lo hacen siguiendo caminos diferentes en tanto que “esta nueva técnica no suprime la técnica disciplinaria, simplemente porque es de otro nivel, de otra escala, tiene otra superficie de sustentación y se vale de instrumentos completamente distintos” (Foucault, 2000, p. 219). De manera que el espacio urbano así como las instituciones, entre ellas las escolares, constituyen tecnologías de gobierno (Gordon, 2015) que, aunque operan en diferentes escalas, ambas se conforman en base a formas específicas de gubernamentalidad (Foucault, 2006), por lo que configuran el campo de posibilidades para que determinado tipo de subjetividad se produzca.

Los mecanismos propios de la biopolítica son denominados por el filósofo francés como *dispositivos de seguridad* (Foucault, 2006). Estos, a diferencia del modelo de la lepra para el poder soberano (exclusión mediante el fraccionamiento entre leprosos y no leprosos) y el modelo de la peste propio del poder disciplinario (cuadricular las regiones apestadas y establecer normas de comportamiento cotidiano), se guían por el modelo de la viruela o las prácticas de inoculación. Ello implica intervenciones sobre lo aleatorio a partir del cálculo de probabilidades porque “cuántas personas son víctimas de la viruela, a qué edad, con qué efectos, qué mortalidad (...) cuál es la probabilidad de que un individuo muera o se contagie la enfermedad a pesar de la inoculación” (Foucault, 2006, p. 26). En este esquema, uno de los ámbitos sobre los que se despliegan los mecanismos del dispositivo de seguridad es la materialidad dentro de la que existe la *población*, es decir aquello que Foucault (2006) denominó el *medio* y que remite esencialmente al *problema de la ciudad* (Foucault, 2000). La ciudad pensada e intervenida por mecanismos de seguridad, es decir en base a cálculos de probabilidades, significó una gubernamentalidad de tipo liberal ya que, como sostienen Osborne y Rose (1999), lo que se buscaba era la regulación de una libertad cuidadosamente modulada.

Los mecanismos de seguridad intervienen en la ciudad procurando maximizar elementos positivos de circulación y minimizando los negativos. Elementos que refieren a funciones higiénicas, al comercio interior, a la articulación con rutas externas y a la inseguridad urbana. Este último aspecto, sostiene Foucault (2006), era uno de los problemas más importantes de las ciudades del siglo XVIII y se asociaba a procesos migratorios del que se derivaba un incremento de *poblaciones flotantes* (mendigos, vagabundos, delincuentes, ladrones, etc.). Estas poblaciones flotantes son las que Castel (1997) y Bauman (2000) mencionan como aquellas que se buscaban disciplinar para el trabajo mediante medidas coercitivas, así como la promoción de la *ética del trabajo*. Así, sostienen Osborne y Rose (1999), la *ciudad liberal* de fines de siglo XVIII y durante el XIX se configuraba esencialmente en torno a la promoción de la salud y orden. Según De Marinis (2002), este ordenamiento de la materialidad en la que vive la población supuso una lógica en la que se volvía necesario ubicar a las clases sociales en lugares específicos dentro de la ciudad, esto es, “desde la perspectiva de las clases dominantes, era un importante objetivo lograr que la pertenencia a una clase fuera asociada a una determinada localización espacial en el ajedrez urbano (...) A cada cual su sitio era la consigna disciplinaria del momento” (p. 324).

En tiempos del Estado de Bienestar, y bajo la lógica de la gubernamentalidad del liberalismo social (Miller y Rose, 2008), la *ciudad keynesiana* (De Marinis, 2002) no presentaba considerables diferencias respecto a la ciudad liberal en cuanto a la pretensión de integración de las clases sociales en espacios urbanos diferenciales: “No se relajaron las viejas pretensiones de control sobre sujetos y poblaciones: a cada uno su lugar, se proclamaba a viva voz, igual que antes, aunque ahora habían cambiado algunas de las condiciones de habitabilidad” (De Marinis, 2002, p. 325). En sintonía con las lógicas de segmentación bajo la racionalidad del *gobierno de lo social* (Rose, 2007), predominaban las perspectivas orgánicas del espacio urbano en las que, a través de tecnologías de gobierno implicadas en la socialización de los riesgos del trabajo asalariado y de la vida urbana, se producía una coordinación efectiva entre las funciones de habitar, circular, trabajar y descansar (De Marinis, 2002; Miller y Rose, 2008). De esta manera, durante este período la vida en las ciudades se configuraba de manera *dispersa* (Caldeira, 2007) y según un patrón de urbanización que sigue la lógica *centro-periferia en las que* “las clases sociales viven lejos unas de las otras en el espacio de la ciudad: las clases media y alta en los barrios centrales, legalizados y bien equipados; los pobres en la periferia,

precaria y casi siempre ilegal” (Caldeira, 2007, p. 266).

Ahora bien, si la *ciudad liberal* y, principalmente, la *ciudad keynesiana* (De Marinis, 2002), aun siendo profundamente desiguales, eran racionalizadas según una lógica de la integración (Osborne y Rose, 1999), en la ciudad neoliberal ello es algo que va a sufrir grandes cambios. Es decir, lo que va a caracterizar al espacio urbano en el neoliberalismo es que la racionalidad de gobierno y administración de la vida se basan en una lógica en que la desigualdad es pensada ya no según una lógica de segmentación sino de fragmentación. Atendiendo a dichas lógicas de fragmentación, en el siguiente apartado nos centramos en caracterizar las desigualdades urbanas desde allí.

2.3. Desigualdades urbanas en la ciudad empresa: de lógicas de segmentación a las de fragmentación urbana

En las sociedades de empresa en la que vivimos (Foucault, 2007), el establecimiento de mecanismos de competencia en todos los ámbitos de la vida de la población, entre ellas la vida urbana, implica una racionalidad de gobierno que ya no se piensa interviniendo en la sociedad como un todo orgánico integrado sino que se trata de un gobierno de fragmentos (Grinberg, 2011), cuyo *locus* es la comunidad (Rose, 2007). Siguiendo estas lógicas, se han instrumentalizado formas de administración del espacio urbano que han dado lugar a re-configuraciones de las desigualdades en la ciudad. Szupiany (2018) muestra que las primeras conceptualizaciones referidas a procesos de fragmentación urbana en el contexto norteamericano y europeo tienen sus antecedentes a mediados del siglo XX a partir del análisis de la suburbanización, y encuentra su máximo desarrollo desde fines de los 70 para comprender los efectos del proceso de desindustrialización y globalización. Así, se produjo una variedad terminológica que buscaron describir procesos de intensificación del control social y espacial, privatización urbana (Soja, 2000), aislamiento personal ante el incremento de inseguridad (Davis, 1990), así como prácticas urbanas espontáneas y autoorganizadas (Nel-lo, 2012), entre otras.

De esta manera, las desigualdades en el espacio urbano desde fines de siglo XX han sido caracterizadas bajo conceptos tales como *fragmentación urbana* (Prevot-

Schapira, 2001; Veiga, 2009, Saraví, 2014), *ciudad archipiélago* (Soja, 2000; Gorelik, 2011) *ciudad de islas* (Janoschka, 2004), *urbanismo astillado* (Graham y Marvin, 2001), *ciudad de muros* (Caldeira, 2007). Lo cierto es que, tal como señala Kozak (2018), estas diversas denominaciones intentan dar cuenta de reconfiguraciones urbanas que nos hablan de “reconocimiento de nuevas formas de separación, o la exacerbación de formas divisorias preexistentes, que en la actualidad parecieran cobrar un creciente protagonismo en la forma y estructura de las ciudades y regiones metropolitanas” (Kozak, 2018, p. 21). En el marco de estas discusiones, en este apartado nos proponemos abordar las características que asumen las desigualdades urbanas bajo las lógicas de fragmentación en la sociedad de empresa (Foucault, 2007).

Siguiendo los análisis de Foucault (2007) acerca del neoliberalismo como arte de gobierno, Murillo (2013) propone el concepto de *ciudad empresa* para referirse al paradigma de ciudad cuyo diseño, intervención y ordenamiento del espacio urbano se enarbolan siguiendo los principios neoliberales de desigualdad natural, competencia, individualismo, negación de políticas de protección social, entre otros que hemos desarrollado en apartados anteriores. De esta manera,

[La] ciudad empresa es pensada como lugar de mercado donde los ciudadanos son llamados “vecinos” y éstos se transforman en “empresarios” competidores que juegan un juego constante frente al temor de perder la casa, los amigos, la vida. (...) El miedo al Otro se conforma como la principal tecnología de gobierno de los ciudadanos que se han reconfigurado paulatinamente en “empresarios de sí mismos”. (Murillo, 2013, p. 34).

Para Murillo (2013) ese sutil racismo al que hace referencia cuando alude al miedo al Otro es la condición de posibilidad para la configuración de este paradigma de ciudad. Según la autora, la figura amenazante de la otredad es representada por los viejos y nuevos pobres, quienes ocupan en la ciudad *espacios abyectos*, es decir “espacios que se caracterizan porque en ellos la ley puede ser suspendida y la violencia ejercida en silencio; son lugares en los que la existencia humana queda en suspenso, zonas sólo pobladas por fantasmas, por figuras invisibles para los ojos del “nosotros” (p. 33). Así, siguiendo a Osborne y Rose (1999), las ciudades contemporáneas se configuran en base a una lógica de distribución de riesgos a partir de lo cual se realizan delimitaciones entre zonas seguras y las *no-go zones* (“zonas a evitar”).

En este marco, Wacquant (2001), sostiene que la nueva marginalidad de los sectores empobrecidos muestra una tendencia a conglomerarse en áreas que son identificadas y caracterizadas desde el exterior como “(...) pozos urbanos infernales repletos de depravación, inmoralidad y violencia donde sólo los parias de la sociedad tolerarían vivir (...) Un penetrante estigma territorial recae firmemente sobre los residentes de esos barrios de exilio socioeconómico” (Wacquant, 2001, pp. 178-179). En estas *no-go zone* (Osborne y Rose, 1999) dicha estigmatización territorial que recae sobre la población de esos barrios supone cierta suspensión de la condición de ciudadanía (Osborne y Rose, 1999), vinculada, entre otros aspectos, con las maneras en que se relacionan con la *ética del trabajo* (Bauman, 2000). Nos referimos a los *supernumerarios* (Castel, 1997), *clase marginal* (Bauman, 2000) o *población liminar* (Foucault, 2007) cuya utilidad ya no se define en términos económicos. Según Bauman (2000) la función que cumple este grupo social es, como mencionamos, la peligrosidad a las que se las asocia. El autor manifiesta que en la *sociedad del consumo* se supone que la libertad de elección está al alcance de todos, por lo que el *no trabajo* se explicaría por “la pasividad de los muy pobres, que dejan pasar las oportunidades que se les presentan.” (Bauman, 2000, p. 112). De manera que las ideas de peligrosidad que recae sobre las poblaciones que viven en estos emplazamientos urbanos, y particularmente cuando se trata de los y las jóvenes, se articulan con las hipótesis de la ociosidad, *vagancia* o falta de *cultura del trabajo* (Assusa, 2019b; 2020).

Según Martiñan (2020), la gubernamentalidad contemporánea involucra prácticas estatales cuyas lógicas políticas, asociadas con la precariedad e ineficiencia, produce en estos barrios afectados por la extrema pobreza y degradación ambiental una experiencia urbana donde los sujetos son arrojados “a su suerte, a su capacidad para gestionar su vivienda, sus servicios básicos, en fin, su capacidad para construir su habitar urbano”. (p. 38). Así, el *Estado socio* (Grinberg, Gutiérrez y Martiñan, 2012) opera como promotor, impulsor y facilitador de actividades, acciones o prácticas que las comunidades (bajo la forma de organizaciones o uniones vecinales) deben llevar a cabo para el sostenimiento de la vida ante condiciones de profunda precariedad urbana (Herranz y San Pedro, 2019). Esto quiere decir que “las organizaciones hacen del emprendedurismo la forma de resolver aquello que las crisis económicas provocaron” (Grinberg, Gutiérrez y Martiñan, 2012, p. 170). De esta manera, como mencionamos en el apartado anterior, el espacio urbano constituye el *medio* (Foucault, 2000) sobre el que el gobierno interviene para

encauzar e inducir cierto tipo de comportamiento. Así, la ciudad empresa (Murillo, 2013) supone lógicas de gobierno del espacio urbano en que los sujetos son interpelados a devenir empresarios de sí (Foucault, 2007a) o emprendedores (Laval y Dardot, 2013).

Ahora bien, cabe recordar que la *precarización* en tanto tecnología de gobierno neoliberal (Lorey, 2016), que involucra la precarización urbana (Herranz y San Pedro, 2019), no es sólo una cuestión de las poblaciones que viven en condiciones de pobreza. Es decir, los sectores sociales que cuentan con mayores recursos también son llamados a autogestionarse y hacerse responsable por las condiciones de la propia vida urbana. No obstante, la *precariedad* en tanto posiciones desiguales ante la situación de inseguridad generalizada e individualización de los riesgos (Lorey, 2016) supone que éstos grupos más acomodados cuentan con otros recursos para acceder a ciertos bienes urbanos. En este sentido, Soldano, Novick, Cravino y Barsky (2018) afirman que en Latinoamérica estas lógicas de autogestión del suelo urbano implican una *urbanización espontánea*, tanto por parte de las clases pudientes como por los sectores más desfavorecidos, la cual se lleva a cabo mediante distintas modalidades y grados de sofisticación debido a la desigualdad de recursos con los que cuentan. Así, esta lógica de urbanización perjudica centralmente a los sectores empobrecidos, ya que “cuando se está urbanizando el suelo con un patrón disperso, el precio de la tierra pasa a ser elevado, por lo que se dificulta el acceso al suelo para los sectores populares, los cuales a su vez están siendo segregados desde la ciudad central hacia espacios marginales y escasamente equipados” (Soldano, Novick, Cravino y Barsky, 2018, p. 26).

Entre las estrategias de acceso y localización en el espacio urbano por parte de los sectores pudientes de la sociedad, Prevot-Schapira (2000) da cuenta de la aparición a fines de los 80 de formas residenciales (countries, barrios privados) que se emplazan en la periferia lejana, fenómeno que se relaciona con la idea de “secesión” y que se vinculan con estrategias defensivas de los sectores más acomodados que consisten en la búsqueda de zonas seguras:

La secesión supone un movimiento en alguna forma inverso que el de la segregación que relegó a los pobres dentro de espacios concretos; aquí son los ricos quienes se retiran, quienes toman distancia de los pobres para evitar toda forma de conflicto. (Prevot-Shapira, 2000, p. 423).

Caldeira (2007) propone que dichos desplazamientos hacia las zonas periféricas está asociado, además, a un cambio en el estilo de vida por parte de las clases media y alta. La autora hace referencia a la expansión de *condominios cerrados* en Brasil, esto es “un tipo de emprendimiento de múltiples residencias, sobre todo edificios, invariablemente fortificados, con entradas controladas por sistemas de seguridad, que normalmente ocupan un gran terreno con áreas verdes e incluyen todo tipo de instalaciones para uso colectivo” (p. 295). Según Caldeira (2007), dichas dinámicas en los patrones de urbanización suponen la configuración de una *ciudad de muros*. De esta manera, como señala Murillo (2013), la ciudad empresa

ofrece diversos rostros: zonas de lujosa obscenidad, espacios exóticos para turistas que son *gentrificados* y de donde son expulsados silenciosamente los pobres, antiguos barrios invadidos por imposibles torres de departamentos, casas que están perdiendo su antiguo confort y espacios abyectos donde habita la otredad. (Murillo, 2013, p. 34).

Desde los estudios urbanos se sostiene que dichas características y dinámicas que asumen las desigualdades urbanas en nuestros tiempos producen una ciudad espacial y socialmente fragmentada (Kozak, 2018; Veiga, 2009), lo que quiere decir que “las distancias entre las clases sociales se profundizan y los encuentros entre sectores sociales distantes son cada vez menos frecuentes” (Veiga, 2009, p. 58). Así, el paisaje de una ciudad fragmentada implica una re-significación en las relaciones entre proximidad y accesibilidad, puesto que la cercanía no necesariamente supone compartir espacios de sociabilidad (Kosak, 2018).

En suma, como efecto de intervenciones políticas regidas por racionalidades neoliberales en el gobierno de la población (Foucault, 2007) que apelan a la autogestión de individuos y comunidades (Rose, 2007), el espacio urbano en la ciudad empresa adopta formas fragmentadas en las que se tornan cada vez más difíciles los encuentros entre grupos socialmente desiguales. En tanto *medio* sobre la que se lleva a cabo la materialidad de la vida e interviene el gobierno de la población (Foucault, 2006), la ciudad implica posibilidades, habilitaciones y facilidades para circular por ciertos espacios urbanos y obstaculiza el acceso a otros. Ello involucra desiguales posibilidades para el acceso a ciertos bienes o instituciones emplazadas en diferentes localizaciones urbanas. En la presente tesis interesa la accesibilidad urbana hacia determinadas instituciones

educativas, lo que supone el establecimiento de circuitos diferenciales de escolarización y, por tanto, procesos formativos diferenciales. En el siguiente apartado nos abocamos a problematizar la configuración de circuitos de escolarización secundaria atendiendo a las investigaciones y elaboraciones teóricas que refieren a las relaciones entre desigualdad urbana y escolar según lógicas de segmentación y fragmentación.

2.4. Redes y circuitos de escolarización según las lógicas de fragmentación

En tiempos de capitalismo industrial, Baudelot y Establet (1975) proponían la noción de *redes de escolarización* para referirse a una configuración dual del sistema educativo mediante el cual se estructuraban recorridos formativos desiguales según la clase social de procedencia de los estudiantes y la división social del trabajo. Así, ante una educación que se presentaba como homogénea e igualitaria, estos autores mostraban cómo en realidad la escuela perpetuaba las desigualdades sociales de origen a través de la transmisión diferencial de saberes para el trabajo en dos redes que, por un lado, preparaba a hijos de clase obrera y, paralelamente, otro tipo de educación dirigida a hijos de clase burguesa. Años más tarde, y en base a investigaciones realizadas en nuestro país, Braslavsky (2019) aludía a la conformación de *circuitos de escolarización* para referirse no necesariamente a una distribución diferencial de saberes para el trabajo, pero sí a las condiciones a las que se accede a saberes culturales socialmente valorados. Mediante dicho concepto, la autora indicaba el establecimiento de mecanismos formales e informales, sutiles y explícitos mediante los cuales el sistema educativo se conforma de manera desigual en base a “circuitos educacionales con terminales formalmente iguales pero realmente diversas” (Braslavsky, 2019, p. 139). Es decir,

La segmentación del sistema educativo argentino cristaliza la provisión de mejores condiciones para el cumplimiento de la primera función –distribución de conocimientos, habilidades y pautas de socialización para la participación en su propio beneficio– a algunos sectores más que a otros. (Braslavsky, 2019, p. 146)

Desde principios de este siglo, diversos estudios (Kessler, 2002; Tiramonti, 2004; Saraví, 2015; Veleda, 2009) han señalado que la experiencia vivida por los y las jóvenes en la escuela secundaria es disímil y heterogénea, dada la desigualdad entre los ámbitos escolares que se expresa ya no en lógicas de segmentación sino que los circuitos de

escolarización comenzaron a problematizarse en términos de fragmentación del sistema educativo. En este apartado, el objetivo es situarnos en este marco de discusiones para, luego, problematizar conceptualmente dichas lógicas de fragmentación escolar en relación con los urbanos que analizamos en el apartado anterior, así como con las lógicas del gobierno de fragmentos que forma parte de la racionalidad de gobierno en la sociedad de empresa.

En los últimos años se han planteado discusiones conceptuales que buscan dar cuenta de las continuidades y rupturas en las formas que adquieren la desigualdad socio-educativa en términos de circuitos de escolarización. Estas han implicado la utilización de los términos segmentación, fragmentación y/o segregación de manera indistinta como también se han planteado diferenciaciones respecto a la implicancia de cada uno de dichos conceptos. Kessler (2002) refiere a la fragmentación y segmentación para aludir a la creciente pérdida de unidad entre las escuelas secundarias y al interior de cada una, en el cual la fragmentación vendría a ser una intensificación y profundización de las jerarquías y diferenciaciones de un sistema educativo previamente segmentado. Para Tiramonti (2004; 2012), en cambio, segmentación y fragmentación son nociones que dan cuenta de dinámicas cualitativamente distintas en la conformación de diferenciaciones y desigualdades entre grupos sociales e instituciones escolares. Según la autora, la *segmentación* refiere a las formas en que se configuraban los circuitos de escolarización hasta entrada la década del 90, en una sociedad y sistema educativo que era pensado como un todo integrado y en que “las distancias entre los grupos pueden medirse en términos de grado” (Tiramonti, 2012, p. 29). En cambio, utiliza el concepto de *fragmentación* para dar cuenta de las formas que adquieren actualmente las distancias sociales y educativas que “sólo admiten la contrastación pero no la comparación, y mucho menos su ordenamiento en una escala jerárquica. (...) Se expresa en términos de extrañamiento cultural y demarca fronteras a la pertenencia, en las que los otros están fuera, pertenecen a otros mundos” (Tiramonti, 2012, p. 29).

Por su parte, Veleza (2009, 2014) utiliza la noción de *segregación* en tanto la concibe como una continuidad respecto a las dinámicas de segmentación y fragmentación en los circuitos de escolarización. Según la autora, analizar las desigualdades escolares en términos de segregación permitiría, por un lado, la incorporación de las diferenciaciones sociales del territorio así como menciona que “la etimología misma de la noción de segregación enuncia mejor que las de segmentación y fragmentación la

acción de separar, de alejar” (Veleda, 2014, p. 3). Sassera (2014, 2018), sostiene que los conceptos de segmentación, segregación y fragmentación se retroalimentan mutuamente ya que los concibe en tanto nociones que refieren a dimensiones específicas y alcances distintos. Así, considera que la *segmentación* refiere a dimensiones socioeconómicas que influyen en la conformación de barreras físicas y simbólicas, y cuyo alcance son las estructuras de clase social; la *segregación*, en cambio, involucra los procesos de distanciamiento entre grupos sociales que se materializan en una dimensión espacial, y cuyo alcance son las instituciones y grupos sociales; la *fragmentación* supone dinámicas de quiebres y dispersión sistémicas, por lo que su alcance son los sistemas de instituciones así como las jurisdicciones o localidades (Sassera, 2014). De esta manera, alude a la noción de *segmentación socioeducativa* para referirse a

la existencia de circuitos, caminos o trayectos al interior del nivel que promueven trayectorias educativas desiguales al segregar a los grupos de poblaciones que tienden a homogeneizarse al interior de cada uno, en términos de las características de la oferta, las divisiones entre lo público y lo privado, la dotación diferencial de recursos, las características y perfiles institucionales en relación con la estructura social. (Sassera, 2018, p. 48)

Como vemos, las conceptualizaciones comparten el hecho de referir a procesos de separación, diferenciación y alejamiento entre grupos sociales que, en las sociedades actuales, adquiere formas específicas, distintas de aquellas que se podían encontrar en la sociedad industrial o fordista, y que por tanto configuran circuitos de escolarización con otras características. Con el fin de analizar la formación para el trabajo atendiendo a dicha re-configuración en las redes de escolarización secundaria, en nuestra investigación utilizamos la noción de *fragmentación* en tanto nos permite dar cuenta de cómo esas lógicas en lo escolar se producen al compás de las mutaciones del mercado de trabajo y de la vida urbana, y donde el término ha sido uno de los conceptos y formas claves en la descripción y explicación de dichas mutaciones. Estas lógicas, como venimos señalando, se diferencian de las de segmentación en tanto que ya no conciben la sociedad como un todo orgánico, sino que apela a que cada *comunidad* (Rose, 2007) devenga en un fragmento, es decir, unidad autorreferenciada sin continuidad con las otras.

Por otra parte, a diferencia de Tiramonti (2004, 2012) y Kessler (2002) que conciben la fragmentación social y escolar como parte de un proceso de des-

institucionalización, desde la perspectiva de la gubernamentalidad asumimos los procesos de fragmentación en relación con lógicas de gobierno que configuran cierta forma de institucionalización e involucran la producción de subjetividades de cierto tipo. En este sentido, Deleuze (1996) señalaba que estamos dejando de vivir en instituciones reguladas según las lógicas de la sociedad disciplinaria, y ahora éstas se rigen según la flexibilidad, apertura y modulaciones que caracterizan a las *sociedades de control*. Al respecto, Grinberg (2008) y Langer (2013) sostienen que aquello que desde la investigación educativa suele ser leído como “desinstitucionalización” en realidad refiere a sensaciones por parte de docentes y estudiantes ante las formas desorganizadas que asume la vida cotidiana en las escuelas, en tanto efecto de relaciones de poder cuyas lógicas de gobierno apelan a la voluntad, capacidad e inventiva individual. Por lo tanto, los procesos de fragmentación social y escolar no son resultado de un proceso de des-institucionalización de la vida, sino que forman parte del diagrama político en las sociedades de empresa en que la fragmentación del mercado de trabajo, del espacio urbano y del sistema educativo constituyen racionalidades de gobierno de la población cuyo objetivo es el establecimiento de condiciones de posibilidad para que los sujetos devengan empresarios de sí mismos.

Ahora bien, siguiendo con esta clave de lectura de la gubernamentalidad para analizar las redes y circuitos de escolarización en nuestro presente, cabe considerar que, como mencionamos en páginas anteriores, la gubernamentalidad supone no sólo el gobierno de las conductas sino también de las contraconductas (Foucault, 2006). Atendiendo a dichas características de las relaciones de poder, Grinberg (2022) refiere a que en el presente asistimos a un sistema educativo cuya desigualdad se expresa en *redes de escolarización estalladas* que resultan de relaciones de fuerza entre, por un lado, lógicas fragmentadoras de la vida urbana y escolar y, por otro, las poblaciones que circulan en búsqueda de mejores condiciones de vida. Esto es,

si por un lado hay movimientos que tienden a “encerrar” a la población en los barrios más empobrecidos (...), nos encontramos, por otro lado, con las pujas por salir y moverse en la búsqueda permanente por vivir o estudiar. De este modo, encontramos fuerzas centrífugas que empujan a la población hacia villas o asentamientos precarios, pero también sujetos que pujan por tener lugar. En esa puja el sistema educativo ocupa un papel clave. (Grinberg, 2022, p. 88).

De esta manera, el entramado que se construye respecto a las redes de escolarización en nuestros tiempos es mucho más complejo que en los procesos de segmentación escolar que describían los clásicos de la sociología de la educación, y del paisaje de la fragmentación escolar que en los 90 y principios del siglo XXI se han descrito. Por tanto, dar cuenta de la formación diferencial para el trabajo implica considerar que los circuitos de escolarización involucran distribuciones desiguales de saberes, credenciales, prestigio y accesibilidad urbana, así como también desplazamientos y luchas por parte de las familias y los y las estudiantes en búsqueda de mejores escuelas secundarias y conocimientos (Langer, 2017). Atendiendo a ello, en el próximo apartado nos centramos en problematizar la formación para el trabajo desde el dispositivo escolar, atendiendo a los saberes para el trabajo que se demandan en la sociedad de empresas así como a la distribución desigual de dichos saberes considerando las orientaciones y modalidades del nivel secundario.

3. Escuela secundaria, formación para el trabajo y diferenciación/desigualdad de saberes

Las características de los procesos de subjetivación, y específicamente aquellos vinculados con la producción de subjetividades laborales de cierto tipo, se vinculan con las racionalidades de gobierno que caracterizan a la gubernamentalidad imperante en algún momento histórico determinado (Du Gay, 1994; Stecher, 2015). Así, la formación para el trabajo en y desde la escuela en tiempos de capitalismo industrial y del liberalismo clásico o liberalismo social, presentaron características sumamente distintas a aquellas que es posible destacar hoy en el marco del capitalismo flexible. Ello, por un lado, en cuanto a los saberes para el trabajo que el mundo del trabajo demanda y que la escuela es llamada a enseñar, dado el desplazamiento de la figura del trabajador salarial hacia la figura del emprendedor. Asimismo, porque, como hemos desarrollado en el apartado anterior, las desigualdades escolares y, por tanto, la transmisión diferencial de saberes, se expresan en redes de escolarización que ya no presentan las características del capitalismo industrial (Baudelot y Establet, 1975). Atendiendo a este marco de debates, en el presente apartado el objetivo es problematizar la formación para el trabajo en y desde la escuela secundaria atendiendo a las mutaciones de los saberes para el trabajo, las características

de los dispositivos pedagógicos y las formas que asumen las redes de escolarización en las sociedades de empresa.

Así, el apartado se organiza de la siguiente manera. En primer lugar, damos cuenta de investigaciones que analizan la relación entre educación secundaria y formación para el trabajo. Seguidamente, desarrollamos aportes conceptuales de los estudios de gubernamentalidad en educación (Veiga-Neto, 2013; Noguera Ramírez, 2020; Grinberg, 2008, 2022; Langer, 2017; Spohrer, Stahl y Bowers-Brown, 2018) a fin de establecer una definición de formación, y específicamente de formación para el trabajo. Luego, exponemos acerca de qué supone ello en tiempos de flexibilidad/agilidad (Gillies, 2011) y sociedades del gerenciamiento (Grinberg, 2008), atendiendo a las nociones de empleabilidad y competencias (Tanguy, 2001) y los saberes que la escuela secundaria es llamada a transmitir (Grinberg, 2013; Spohrer y Bailey, 2018; Bori y Petanovic, 2016; Estormovsky, 2021). Por último, retomamos la pregunta por las redes o circuitos de escolarización (Baudelot y Establet, 1985; Braslavsky, 2019) atendiendo al problema de las orientaciones y modalidades en educación secundaria (Camilloni, 2006; Jacinto, 2013; Jacinto y Martínez, 2020; Rujas, Prieto y García, 2020), en tanto nos lleva a los interrogantes por la transmisión diferencial de saberes y desigualdades en la formación para el trabajo.

3.1. Estado de la cuestión sobre investigaciones que analizan la relación entre educación secundaria y formación para el trabajo

Las investigaciones que desde la sociología de la educación buscaban explicar los procesos de formación escolar para el trabajo y de estructuración social hasta la década del 70' giraban en torno a los debates entre, por un lado, las teorías estructural-funcionalista y del capital humano y, por otro, las teorías críticas de la reproducción o correspondencia. Las primeras enfatizaron en el sistema escolar como asignador de roles (Parsons, 1976) y el aporte de la educación al crecimiento económico (Shultz, 1961). Así, la educación adquirió el fundamento de inversión al desarrollo y la movilidad social. Las teorías de la correspondencia (Baudelot y Establet, 1975; Bowles y Gintis, 1985), en cambio, sostenían que lejos de promover una movilidad social, el sistema educativo reproduce las desigualdades de origen y la estructura ocupacional y social del modelo capitalista. Ello mediante dos mecanismos: a) por un lado, la escuela prepara a los sujetos

con los atributos que se espera de ellos a partir de la pertenencia de clase, y b) por otro lado, el sistema educativo se estructura en redes paralelas de formación que distribuyen a los sujetos en las posiciones disponibles en el sistema productivo y estructura ocupacional. Esas redes de escolarización son completamente distintas, entre otras cosas, por el tipo de formación que imparten (Baudelot y Establet, 1975).

Jacinto (2016) plantea que los estudios sobre la relación entre educación y trabajo se consolidan en Latinoamérica en general, y nuestro país en particular, entre las décadas de 1980 y 1990¹⁷. La autora señala que por aquellos años el enfoque principal ha respondido a la teoría del capital humano, aunque también se han producido investigaciones con perspectivas de análisis críticas a dicho enfoque (Braslavsky, 2019; Llomovatte, et al. 1993; Sirvent, 1996; Riquelme, 1993; Guelman y Levy, 2003). Según Miranda (2008), el incremento sobre este campo de interés hay que atribuírselo al contexto histórico vivido en esos años dado que fueron años que se produjeron “un conjunto de cambios de gran importancia tanto en la Argentina, como en los países de la región latinoamericana. A nivel económico, los cambios significaron la apertura y desregulación de diversos mercados, la privatización de empresas públicas y la reorientación del gasto público-social, entre otros. (...) En el mercado laboral, las consecuencias de mayor visibilidad estuvieron relacionadas con el incremento de la tasa de desocupación abierta, que en mayo del año 1994 superó los dos dígitos (10,7%), por primera vez en nuestro país” (Miranda, 2008, p. 186).

Jacinto (2016) afirma que hay dos categorías conceptuales que han contribuido a mostrar los límites de la relación directa, lineal y positiva de la relación entre sistema educativo y mercado laboral: desde el punto de vista de la educación, el creciente grado de *segmentación* ha configurado circuitos educativos de desigual calidad según orígenes socioeconómicos y capitales culturales de los hogares de proveniencia (Braslavsky, 2019); desde el lado del mundo del trabajo, la *heterogeneidad estructural* es una de las

¹⁷ En nuestro país, un indicador empírico del énfasis en los estudios de educación y trabajo en esta época es la creación de la gran mayoría de los institutos, asociaciones y grupos de investigación que tienen gran impacto e influencia a nivel nacional e internacional sobre esta temática: en 1982 se crea la Asociación Argentina de Especialistas en Estudios del Trabajo (ASET); en 1985 se crea el Área de Educación y Trabajo en la U.B.A. (hoy constituida como Programa de Investigación en Educación, Economía y Trabajo); en 1994 se conforma el Grupo de Estudios e Investigaciones sobre Infancia, Adolescencia y Juventud (GEIA) en el Instituto Gino Germani; en 1998 comienza a desarrollarse el Programa Gramáticas de la Juventud de FLACSO, cuyo proyecto inicial se denominó “La inserción ocupacional de los egresados de la escuela media”.

características de los mercados de trabajo en Latinoamérica. Dicho concepto refiere a

(...) la polarización dentro de las estructuras productivas y entre los sectores económicos: grandes diferencias de productividad del trabajo entre sectores y dentro de ellos, con innovaciones tecnológicas que se difunden lenta y desigualmente. (...) quedó ampliamente reconocido que los empleos disponibles también eran y son desiguales, heterogéneos, y no podía esperarse que la educación fuera el vehículo unilineal de la movilidad social. (Jacinto, 2016, p. 2).

Como afirma Miranda (2017), en los años 90' las investigaciones de Gallart y de Ibarrola han mostrado las contradicciones entre los aportes de la educación y el desarrollo social e individual. Ello a partir de los procesos de inflación de credenciales o sobrequalificación. Al respecto Corica y Otero (2017) señalan que

La correspondencia de la que hablaban Bowles y Gintis sobre niveles educativos y los puestos de trabajo ya no se ve tan claramente. Y esta situación se da conjuntamente con la devaluación de las credenciales educativas y la valoración diferencial de las certificaciones. (Corica y Otero, 2017, p. 37).

Las autoras muestran que mientras que la escolaridad de la población ha crecido, no ha mejorado su situación laboral, y afirman que: "(...) no sería posible actualmente hipotetizar que en la medida en que exista una desigualdad escolar, esta se relaciona con una desigualdad laboral tan directamente" (Corica y Otero, 2017, p. 37). En este sentido, Riquelme (2006) pone de manifiesto las lógicas contrapuestas entre el mundo de la educación y el mundo del trabajo. Sostiene que la primera es el lugar de la homogeneidad, universalidad, equidad; mientras que el mundo del trabajo se caracteriza por la selectividad, competitividad. De allí que ambos ámbitos, el de la educación y el del trabajo, pueden encontrar mayor o menor desacople en diferentes contextos históricos.

Así, la escolarización del nivel secundario ha tenido una expansión desde los años ochenta, es decir al compás del incremento de la precarización y desocupación laboral, lo cual puso en entredicho aquellos postulados que sostenían una correlación positiva y lineal entre crecimiento económico y expansión educativa (principalmente la Teoría del Capital Humano), y dicho fenómeno ha sido denominado por algunos autores como *obligatoriedad subjetiva* de la educación secundaria (Jacinto, 2006). Esto es, "el aumento de los años de escolaridad obligatoria coincide con una consistente obligatoriedad

subjetiva por parte de las familias. La escuela secundaria se ha transformado en ineludible, el lugar de los adolescentes, adonde “hay que ir”. (Jacinto, 2006, p. 22).

Asimismo, Riquelme (1993) pone de manifiesto que en la enseñanza media, las diversas proposiciones sobre la integración de la educación y el trabajo se mezclan y expresan de forma contradictorias en el quehacer cotidiano pedagógico. Al respecto, ella realiza una clasificación en seis mitos o ideas que se vinculan con dichas proposiciones: “a) la contribución de la educación al desarrollo económico; b) la relación directa y causal entre educación, productividad e ingresos; c) la educación sólo orientada a empleos; d) la prioridad de los certificados o diplomas por sobre los saberes; e) la devaluación educativa, contracara de la sobre oferta de educación; y f) el mito de la educación técnica.” (Riquelme, 1993, p. 6). Años más tarde, la autora proponía que en nuestro país se había conformado un *mercado de formación para el trabajo*, debido a la multiplicación, diversificación y fragmentación entre ofertas de formación no formal, profesional y de capacitación. Para Riquelme (1999), dado el contexto de escasez de puestos laborales, ello consistía en un *mercado de ilusiones de corto plazo*, puesto que dichas ofertas formativas estaba orientada a “trabajadores, ocupados y desocupados, ilusionados en ofertas tentadoras que garantizan el empleo con la realización de cursos prácticos acelerados con nula base formativa.” (Riquelme, 1999, p. 12)

Desde fines de los 90, las mutaciones relacionadas con los procesos de precarización del trabajo (Castel, 1997) han trastocado las formas en que se habían constituido la relación entre mundo del trabajo y formación escolar. Según Dubar (2001), uno de los cambios principales refiere al *problema de la inserción*. El autor plantea que las categorías “inserción” o “transición” han comenzado a ser empleadas desde mediados de los 70, marcando cierta ruptura con el período anterior en que el paso de la escuela al trabajo se efectuaba para la gran mayoría de los jóvenes de forma casi instantánea porque “se crea un nuevo espacio (llamémoslo ‘post-escolar’) a priori considerado como intermedio entre la escuela y la empresa” (Dubar, 2001, p. 3-4).

De manera que en los últimos años, los estudios sobre la relación entre educación y trabajo han incorporado a sus enfoques la noción de “trayectorias”. Según Jacinto (2016), ello supone una complejización a los tradicionales estudios de seguimientos de egresados que han quedado limitados ante el nivel de inestabilidad en empleos asociados a la formación y dan “cuenta de procesos de inserción laboral heterogéneos y desiguales,

aun ante las mismas condiciones estructurales, como efecto de las transformaciones económicas de esta etapa del capitalismo y del debilitamiento institucional que deja a los sujetos sin tramas de protección social” (p. 6).

Esto quiere decir que desde el enfoque de los estudios de trayectorias se sostiene que las relativas linealidades que se podían encontrar entre la formación escolar secundaria y la inserción laboral, han mutado hacia una multiplicidad de tipos de transiciones durante el período post-escolar (Casal, 2006; Dubar, 2001; Jacinto, 2010; Longo, 2011; Miranda y Arancibia, 2017a). Desde el punto de vista metodológico, se han incorporado estudios longitudinales y biográficos a partir de las nociones de transición, trayectoria y carreras (Miranda, 2017). Asimismo, investigaciones como las de Miranda y Arancibia (2017a) y Corica y Otero (2017) han tenido el objetivo de construir una tipología de transición educación-trabajo, resultando la elaboración de al menos 5 tipos de inserción ocupacional: i) inserción profesional con estudios universitarios completos, ii) inserción en ocupaciones técnicas con estudios terciarios completos, iii) inserción ocupacional técnica con estudios superiores incompletos, iv) inserción operativa sin vínculo con los estudios de nivel superior, v) inactividad. Posteriormente, Miranda y Arancibia (2017b) proponen una revisión de dicha tipología incorporando la variable “género”, de lo que resultan: i) trabajo reproductivo como principal dedicación, ii) trabajo productivo como principal dedicación, iii) combinación de trabajo reproductivo y productivo.

Asimismo, según Jacinto (2016) se reconoce un nuevo énfasis en los estudios que abordan las instituciones, desde donde se busca comprender las lógicas conflictuales desde las cuales los sujetos construyen la implementación de programas o políticas, rescatando la mirada tanto de los destinatarios como de los otros actores institucionales (Garino, 2015; Jacinto y Millenaar, 2012; Garino, 2013; Cortés, 2013). Son trabajos que pretenden reconstruir y/o analizar trayectorias socio-educativas y socio-laborales de los jóvenes, desde espacios no escolares (Burgos y Roberti, 2013; D’Andrea, Sobo y Almirón, 2013; Marturet y Barbetti, 2013; Oliveira, Golgher y Loureiro, 2016).

En las transiciones que Miranda y Arancibia (2017a) reconstruyen sobre principios de la vida adulta de trabajadores han hallado una diversidad de situaciones, en las que el lugar de la educación aparece en formas heterogéneas: ya sea en círculos virtuosos de combinación educación y trabajo, o en dispositivos de vínculo educación-

trabajo (Jacinto, 2013) que han permitido transitar desde empleos de baja calificación hacia ocupaciones caracterizadas con niveles de formación superiores. Lo cierto es que “(...) la educación pudo ser ‘valorizada’ en los distintos procesos de inserción laboral, constituyéndose en una base de la estabilización, inclusive entre quienes habían tenido amplias dificultades luego de los primeros años del egreso” (Miranda y Arancibia, 2017a, p. 215).

En esta misma línea, es central el análisis que Corica y Merbilhaá (2018) realizan sobre el comportamiento de la matrícula escolar y la participación en el mercado de trabajo de jóvenes de nivel secundario, comparando tres momentos de la política pública en general y políticas educativas en particular implementadas en los últimos años en nuestro país. Los tres períodos que analizan los definieron de la siguiente manera: a) Período 2000-2003 “Escuela como refugio”: la exclusión social con escolarización masiva; b) Período 2004-2009 “Escuela y trabajo en competencia”: las paradojas del crecimiento económico y nuevas oportunidades laborales; c) Período 2010-2014 “Escuela como derecho”: el desafío de la política y programas de inclusión y retención escolar. Allí muestran cómo la escuela puede operar a) como “refugio” en tiempos de crisis económica, desplazando la actividad pedagógica por la asistencial; b) en competencia con el trabajo que ejerce un “efecto llamada”, en tiempos de creación de oportunidades laborales (Miranda, 2014); o c) con una lógica de inclusión y retención, a través de la institucionalización de políticas sociales y educativas contra la exclusión. Entre las conclusiones, las autoras resaltan la relevancia de atender a las características coyunturales de las dinámicas económicas y las políticas educativas para dar cuenta de las relaciones entre educación secundaria y trabajo.

Kessler (2010) analiza las percepciones de jóvenes de diversos países del sur de Latinoamérica (específicamente Argentina, Paraguay, Brasil y Uruguay), referidas a las expectativas sobre la relación entre la escuela y el mundo del trabajo en función de la pertenencia a tres grupos de estratificación que ha denominado: *inclusión favorable*, *inclusión desfavorable* y *exclusión*. Cabe remarcar que en todos los estratos los jóvenes expresaban una *disyunción entre educación y trabajo*, lo cual supone una diferencia con respecto a los resultados de la investigación realizada por Saravi (2015) quien señalaba que la existencia de cierta disyunción entre educación y trabajo sólo estaba presente en estudiantes de sectores populares que asisten a la *escuela acotada*. Para Kessler (2010), lo que diferencia a cada estrato es que en cada uno de ellos dicha disyunción se estructura

en torno a un problema distinto. Así, en jóvenes de “inclusión favorable” la principal preocupación era la devaluación de diplomas, ya que percibían que aun cuando debían estudiar más que sus padres expresaban incertidumbre sobre conseguir mayores o iguales posiciones laborales y sociales que ellos/as. Para los y las jóvenes de “inclusión desfavorable” las perspectivas se caracterizaban por visualizar inserciones en trabajos precarios (mal pagos, con pocos derechos laborales) y “a lo sumo aspirando a una movilidad social de tramo corto” (Kessler, 2010, pp. 58). Por último, para los y las jóvenes “excluidos” el horizonte laboral era percibido como de inestabilidad e intermitencias entre momentos de desempleo y trabajos precarios, y donde las urgencias económicas suponen relegar las preocupaciones por las condiciones laborales. Según el autor, la educación se constituye en uno de los medios para dotarse de herramientas que permitan reducir las incertidumbres ante el mundo del trabajo.

Desde los estudios de gubernamentalidad, una serie de investigaciones educativas realizadas en los últimos años buscan dar cuenta de las características que asumen los procesos de subjetivación en las escuelas, atendiendo al despliegue de racionalidades y tecnologías de gobierno vinculadas con la formación de sujetos autónomos, responsables, emprendedores, empleables según las demandas del mercado de trabajo en la actualidad.

Así, Chadderton (2020) analiza las políticas educativas de apoyo a la transición de la escuela al trabajo que se realizan desde el ámbito escolar. El autor describe cinco fantasías asociadas al discurso dentro de las propuestas de transición educación – trabajo: la primera fantasía es que a los jóvenes se les está proporcionando una buena orientación y apoyo para la transición de la escuela al trabajo. En segundo lugar, la narrativa según la cual ciertas carreras asociadas a los negocios pueden proporcionar una “buena vida” en la lógica de una economía neoliberal. Una tercera fantasía para los y las jóvenes en la estrategia de carreras es que la "libertad de elección" y la "realización individual" están disponibles para ellos en forma de oportunidades. Una cuarta fantasía es la narrativa de que el desarrollo de habilidades empresariales y de empleabilidad significará que los jóvenes podrán desempeñarse con éxito en el mercado laboral, obteniendo “buenos trabajos”. La quinta fantasía es que el crecimiento económico, la movilidad social y una mayor igualdad en el mercado laboral se pueden lograr aumentando las aspiraciones de los y las estudiantes.

Shaun (2017) compara las características de precariedad y escolarización de los

adolescentes en la actualidad con respecto a aquellos que investigaron Willis y Corrigan. Atiende a los supuestos respecto a las situaciones de pobreza, la formación escolar y el lugar de los docentes mediante un análisis de políticas educativas dirigidas a mejorar la aspiración de los estudiantes. El autor da cuenta de un *enfoque aspiracional*, según el cual el papel del sistema educativo es mejorar las oportunidades de movilidad social mediante la elevación de las aspiraciones de los y las jóvenes, y donde se posicionan a los maestros como responsables de la motivación de los estudiantes. En este esquema, las situaciones de pobreza no se conciben como problemas públicos relacionados con la desigualdad económica, sino que se explican en términos de *conflictos psíquicos internos* resultantes de *fallas personales*. Así, la escuela es llamada a hacer frente a la *pobreza de aspiraciones*, en la que una de las preocupaciones centrales del *educador neoliberal* sería la de identificar a los alumnos con bajas aspiraciones. Según Shaun (2017), la escuela neoliberal busca resquebrajar los procesos mediante los cuales niños y jóvenes de clase trabajadora tradicionalmente adoptaron una cultura e identidad de clase trabajadora como los que describieron Willis y Corrigan, pues son consideradas como una forma de baja aspiración que conllevaría al fracaso personal. Es decir, “los alumnos de la clase trabajadora ya no deberían estar orgullosos de sus orígenes de clase y ya no deberían abrazar las formas de mérito a las que aspiraban los "muchachos" de Willis en la década de 1970” (Shaun, 2017, p.43)

En esta misma línea de indagación, Spohrer (2015) estudia cómo el discurso de *elevación de aspiraciones* es resignificado y cuestionado por docentes y estudiantes de una escuela secundaria. Entre los resultados plantea la existencia de contradicciones y silencios respecto a los discursos dominantes de aspiración, que refieren a la tensión entre la promesa y la imposibilidad de "éxito" para todos/as. Señala que la noción dominante de 'éxito' presentada en la escuela consiste en ocupaciones y estilos de vida asociados con los de clase media, ante lo cual los y las jóvenes presentaron posiciones ambivalentes: por un lado, reconocieron simultáneamente dichos destinos 'exitosos' como deseables, así como también cuestionaron la exclusión de otras formas de "éxito". En este sentido, algunos alumnos/as se presentaban como *exitosos* de formas no reconocidas en el discurso escolar, lo que para la autora supone la posibilidad de que la escuela permita ampliar las perspectivas de *destinos imaginables* así como el reconocimiento de experiencias y valores cotidianos de los y las jóvenes. En lo que respecta a los y las docentes, Spohrer (2015) identifica el uso de la noción de "potencial" bajo el supuesto de que les permitía

"asignar" destinos diferenciales y considerados adecuados a los alumnos/as, a partir de lo cual se les exigía que *aspiraran más alto*. Por lo tanto, recurrir a la utilización de la noción de *potencial individual variable* supuso una estrategia docente ante la tensión entre la promoción de cierta idea de éxito para todos/as y el hecho de que esto implicaba el fracaso para algunos.

Pimlott-Wilson (2015) explora las expectativas de jóvenes que se encuentran en un momento de sus trayectorias escolares en que deben pensar y decidir sobre su futuro, y que viven en una ciudad cuya economía local ha sufrido la desindustrialización. En este contexto, la autora pretende examinar cómo la necesidad de responder a las condiciones cambiantes del mercado laboral es internalizada por los y las jóvenes, en el que el sentido del 'éxito' (o la falta de él) se enmarca en los discursos del *sujeto empresa*. Entre los resultados de investigación muestra que los y las jóvenes expresan un conjunto de creencias contradictorias, en las que reconocen una responsabilidad individual en tanto futuros ciudadanos adultos al mismo tiempo que reflexionan sobre la reducción de oportunidades que asocian a la reestructuración económica y las políticas fiscales. Pimlott-Wilson señala las cargas emocionales que expresan los y las jóvenes al anticipar su esfuerzo por lograr un futuro exitoso en un contexto de incertidumbres económicas, así como en un entorno político individualizador de aspiraciones. Dichas cargas emocionales se manifestaron como *culpa emocional* y la *vergüenza* que pronostican experimentar si no logran alcanzar los parámetros normativos de éxito.

Bradbury (2019) analiza las racionalidades políticas referidas a las subjetividades que se producen en los y las estudiantes según los objetivos pedagógicos en las políticas educativas y la experiencia escolar vivida individualmente por ellos/as. Allí da cuenta de cómo aquellos/as que "eligen" actividades consideradas de mayor estatus (como la lectura, la escritura o los acertijos matemáticos) son reconocidos como los *buenos aprendices*, puesto que ese comportamiento supondría voluntades de automejoramiento, sentido de responsabilidad y conciencia de sí mismos. En este sentido, los y las estudiantes de hogares más pobres que no asistían a la escuela fueron tildados de no aprovechar las oportunidades que brinda la educación, mientras que los niños de clase trabajadora con familias "orientadas a la educación" fueron vistos positivamente como *autosuperables*. Según la autora, las actitudes hacia el aprendizaje y la autorregulación que suponen las políticas educativas es alentada por el *discurso de la mentalidad de crecimiento* y el enfoque en la *educación del carácter*. Desde dichos discursos, el

optimismo, la resiliencia y la determinación se conciben como factores claves para el éxito académico, laboral y de la vida en general.

Gillies (2011) examina el uso del término “ágil” en políticas laborales y educativas, analizando los sentidos dentro del discurso empresarial así como en el discurso educativo. El autor señala que en el discurso empresarial el *trabajador ágil* supone una mutación del *trabajador flexible*. Ello porque la flexibilidad sugiere una pasividad voluntaria asociada a responder al cambio, mientras que la agilidad se asocia con un papel activo en el que no solo se podrá responder al cambio, sino que se buscará anticiparse a él con el fin de buscar oportunidades para aprovechar las circunstancias cambiantes. Asimismo, Gillies menciona que si bien en el ámbito educativo siempre fue valorada la agilidad mental, dentro del discurso neoliberal no se trata de procesos cognitivos sino de una forma de ser, es decir cierto *ethos* y cultura que se busca producir, tanto a nivel personal como institucional.

Bori y Petanović (2016) exploran libros de texto para la enseñanza del catalán con el objetivo de analizar cómo se presentan diversas actividades laborales en relación con valores y prácticas neoliberales. Encuentran que los personajes que aparecen en los textos, así como las voces de los autores y las tareas dirigidas a estudiantes, expresan valoraciones positivas respecto a sus condiciones de trabajo en constante cambio, por lo que el orden de trabajo neoliberal se presenta como deseable y al *emprendedor* como modelo de trabajador. Es decir, los hallazgos sugieren que los libros de texto catalanes promueven un tipo de trabajador con rasgos de autoemprendedor (flexible, responsable, comprometido con la gestión del riesgo y el aprendizaje permanente).

En el escenario latinoamericano, podemos mencionar investigaciones que han analizado la manera en que las reformas educativas desde fines de los 90 han incorporado entre los lineamientos pedagógicos fuertes componentes vinculados con la formación de trabajadores flexibles y emprendedores.

Grinberg (2003; 2008) considerando la relación entre educación y gubernamentalidad en las sociedades del gerenciamiento, ha estudiado las formas que están asumiendo los dispositivos pedagógicos y la producción de subjetividad en general, y los significados acerca del mundo del trabajo en particular, atendiendo a diferentes campos de producción curricular: la producción oficial, los textos escolares y la

experiencia vivida por los actores escolares. Así, analiza la configuración de una *pedagogía de las competencias*, la cual consiste en el establecimiento de un diagrama formativo en que los y las estudiantes son llamados a volverse gestores de su propio aprendizaje. Ello involucra la transmisión de saberes vinculados con el aprender a aprender así como disposiciones actitudinales que, en relación con la noción de empleabilidad, los constituye como sujetos responsables por tener o no trabajo en el futuro.

Dias Silveira y Dias da Silva (2018), estudian las racionalidades políticas sobre las que se reorientan y producen arreglos y modificaciones curriculares en Brasil desde la década de 1990. Entre los resultados describen la producción de discursos relacionados con la formación de capital humano, equidad y acceso, competitividad, las cuales se presentan con un progresivo énfasis en las legislaciones educativas elaboradas en los últimos años. Estormovski (2021) realiza un análisis de la Base Común Curricular Nacional en Brasil, específicamente de los ejes de articulación de competencias y habilidades con miras a la formación integral de los y las estudiantes. Así, identifica contenidos vinculados con el emprendedurismo como parte central del eje temático Proyecto de Vida, el cual se articula con una serie de habilidades y atributos relacionados con la responsabilidad individual de los estudiantes frente a su futuro, la apropiación de competencias y habilidades socioemocionales relevantes para el mercado de trabajo.

Montecinos (2019) analiza las formulaciones discursivas sobre la educación técnico-profesional que circulan en Chile, problematizando el hecho de que en dichas formulaciones esta modalidad de educación media es producida como alternativa de segunda categoría. Así, establece tres líneas discursivas: la circunscripción de la entrada a la formación media técnico-profesional a una elección, la supuesta indeseabilidad de esta modalidad y el reconocimiento simultáneo de constricciones bajo la formulación de esta misma entrada como un imperativo.

Así, estas investigaciones –que desde una perspectiva foucaultea y enmarcándose en los estudios de la gubernamentalidad analizan la escolaridad secundaria en relación con el trabajo– suponen aportes en cuanto a los saberes, atributos y disposiciones que la escuela es llamada a producir en los y las jóvenes. Asimismo, permiten dar cuenta de cómo dichos procesos de subjetivación se producen en sintonía con aquello que se demanda en el mercado de trabajo bajo las lógicas de la sociedad de

empresa, así como también señalan cuestionamientos y contestaciones a dichas lógicas. En relación con esto último, lo que describe Spohrer (2015) acerca de cómo los y las jóvenes se consideraban así mismos como *exitosos* de formas diferentes a las presentadas desde el discurso escolar, es prueba de ello. Con lo cual, dichos estudios sirven de antecedentes para nuestra problematización acerca de la formación para el trabajo desde la escuela secundaria en la que incorporamos, a diferencia de las investigaciones referenciadas, la pregunta por la distribución desigual de saberes atendiendo a procesos de desigualdad urbana.

3.2. Dispositivo pedagógico, gubernamentalidad y formación para el trabajo

El pasaje del poder soberano al biopoder en el siglo XVIII implicó el despliegue de tecnologías de gobierno dirigidas, por un lado, al cuerpo individual (anatomopolítica) y, por otro, a la población (biopolítica). Ambas involucraron procesos de subjetivación que consistieron en la producción de sujetos con características acordes a los problemas económicos y políticos de la época (Foucault, 2000). El gobierno biopolítico supuso el despliegue de intervenciones sobre la materialidad de la existencia del ser humano, es decir el *medio*, y que consistió, entre otras cuestiones, en la *urbanización del territorio* (Foucault, 2006), cuyas implicancias fueron desarrolladas en el apartado anterior. Las tecnologías anatomopolíticas, por otro lado, implicaron intervenciones sobre el cuerpo en detalle, e involucró el desarrollo de racionalidades y mecanismos disciplinarios en diferentes instituciones (Foucault, 1989), entre las cuales la escolar ocupó un lugar central. En este sentido, Veiga-Neto (2018) afirma que la biopolítica y la educación son inseparables, “es por la educación que el biopoder y los dispositivos de normalización se extienden *sobre, a través de, y más allá* de todos nosotros” (p. 124). Según el autor, ello se vincula con el hecho de que, desde la perspectiva foucaultiana, no existe un sujeto *a priori*, es decir:

la educación no actúa de afuera hacia dentro sobre un sujeto que estaría desde siempre allí; ella, poco a poco, fabrica el sujeto de un modo prevalente, permanente y microfísico y, para ello, se sirve de las prácticas que ocurren en el *millieu* social en que está sumergido. (p. 142).

Atendiendo a dichas consideraciones, en este sub-apartado el objetivo es describir las formas que adquiere la educación desde los estudios de gubernamentalidad, atendiendo al concepto de dispositivo pedagógico y estableciendo sus vinculaciones con los interrogantes respecto a la formación para el trabajo.

La gubernamentalidad, entre otras acepciones, implica el conjunto de prácticas de gobierno de los otros y de sí mismo, a partir de las cuales el sujeto adquiere cierto modo de ser (Foucault, 2001). Es decir, las subjetividades son producidas en función de específicas formas de poder, por lo que diferentes racionalidades de gobierno involucran distintas concepciones y atributos de los sujetos que son objeto de gobierno (Du Gay, 1994). En este sentido, como señala Grinberg (2008), la formación se enlaza con las problemáticas dentro del campo de la gubernamentalidad:

Si, como hemos dicho, la formación supone dirigir en un sentido la voluntad y producir la subjetividad, entonces, formación y gobierno de la conducta parecieran referir a las prácticas, procesos, estrategias y saberes que ponen en juego unos diagramas de encuentro entre por lo menos dos sujetos, fuerzas, voluntades. (Grinberg, 2008, pp. 100-101).

Así, la formación consiste en la producción de específicas formas de subjetividad mediante tecnologías de creación y distribución de determinados tipos de saber, y que están dirigidos a individuos que se presuponen posibles de ser formados, encauzados, conducidos (Grinberg, 2008). En este sentido, Foucault (1994) define a la pedagogía como “la transmisión de una verdad que tiene por función dotar a un sujeto cualquiera de actitudes, de capacidades, de saberes que antes no poseía y que deberá poseer al final de la relación pedagógica” (p. 101). De esta manera, como señalan Marín Díaz y Noguera Ramírez (2011), la educación y la pedagogía son producto de las preocupaciones por el gobierno de sí y de los otros. Ello en el siglo XVI y XVII involucró el surgimiento y desarrollo de la *didáctica* como campo de saber sobre la enseñanza, lo que formó parte del despliegue de los dispositivos disciplinarios; mientras que la noción de *educación* estuvo ligada a los dispositivos de seguridad como parte del despliegue de la gubernamentalidad liberal en el siglo XVIII.

Ahora bien, la noción de dispositivo, según Foucault (1984), refiere a un conjunto heterogéneo de elementos discursivos y no discursivos que, a partir de articularse como una red, produce en los individuos que pasan por ellos cierta forma de subjetividad, es decir “configuran las superficies en las que nos inscribimos como sujetos, producimos y somos producidos” (Grinberg, 2022, p. 39). Cabe aclarar que, como sostiene García Fanlo (2011), el término dispositivo no es sinónimo de institución, pues “lo que define al dispositivo es la relación o red de saber/poder en la que se inscriben la escuela, el cuartel, convento, hospital, cárcel, fábrica y no cada uno de ellos de forma separada.” (García Fanlo, 2011, p. 2).

Deleuze (1990) sostiene que los dispositivos se acoplan a determinados regímenes de enunciación y visibilidad, a partir de los cuales se distribuyen lo *visible*, es decir, “su régimen de luz, la manera en que ésta cae, se esfuma, se difunde, al distribuir lo visible y lo invisible, al hacer nacer o desaparecer el objeto que no existe sin ella” (p. 155); así como lo *enunciable* “en las que se distribuyen las posiciones diferenciales de sus elementos” (p. 156). Asimismo, Deleuze (1990) afirma que el dispositivo está atravesado por líneas de fuerza que, yendo de un punto a otro, construyen una trama que articula saber, poder y subjetividad: “De manera que las tres grandes instancias que Foucault distingue sucesivamente (Saber, Poder y Subjetividad) no poseen en modo alguno contornos definitivos, sino que son cadenas de variables relacionadas entre sí” (p. 155).

Por tanto, la noción de dispositivo pedagógico refiere a

“la organización y al uso del espacio, la disposición del mobiliario, la racionalidad en el uso del tiempo para alumnos y docentes, la organización del horario escolar, la distribución de los cuerpos en el espacio, la organización y secuenciación de las tareas escolares, el uso de la palabra y las formas de comunicación, los saberes y contenidos curriculares, el reglamento escolar y las medidas de sanción, el control de asistencia, el sistema de calificaciones, las rutinas y rituales escolares.” (Grinberg, 2009, p. 83).

Así, analizar la formación escolar en términos de dispositivo pedagógico permite dar cuenta de los significados, las regulaciones temporales y espaciales, las normas, en definitiva, los procesos de gobierno y subjetivación que constituyen y atraviesan la

escolaridad en un tiempo y espacio histórico. De esta manera, al analizar el dispositivo disciplinario, Foucault (1989) da cuenta de una suerte de isomorfismo entre las escuelas, los hospitales, las cárceles y la fábrica, cuya red de elementos discursivos y no discursivos se articulaban en torno a los objetivos políticos de producir cuerpos económicamente rentables y políticamente dóciles en el marco del desarrollo del capitalismo industrial.

La simplificación de las tareas producto de la *división del trabajo en el taller* (Marx, 1990) en tiempos de capitalismo manufacturero tuvo implicancias específicas respecto a los saberes requeridos hacia los trabajadores en el proceso de producción. Esta división de tareas supone otra escisión previa que se realiza entre trabajo manual y trabajo de concepción. Decimos previa porque el tipo de trabajo que realizan y lo que se fragmenta entre el conjunto de *obreros parciales* son solamente actividades de ejecución, (Marx, 1990). Como parte de los cambios en el proceso productivo en la primera mitad del siglo XX, la organización científica del trabajo taylorista primero y la línea de montaje implementada por Ford unas décadas más tarde, consistieron en la intensificación de aquella fragmentación de las tareas que Marx describía para la manufactura. Es decir, la organización de la producción en serie basada en la división de cada proceso en actividades lo más parciales posibles, así como el control riguroso del tiempo y el movimiento (Harvey, 2017; Coriat, 2000) fue considerada la manera más eficiente de incrementar la productividad del trabajo.

Braverman (1987) afirmaba que la *descualificación* del trabajador es uno de los principales efectos de esta forma de organizar el proceso de trabajo así como algo indisociable del desarrollo técnico en el capitalismo. Asimismo, Coriat (2000) concibe esta forma de organizar la producción como un proceso de *expropiación del saber obrero*, ya que aquellos saberes que poseían los obreros fueron traspasados a los técnicos y mandos medios, por lo tanto el trabajador “no requiere más que condiciones físicas primarias y capacidades intelectuales elementales” (Carrillo y Iranzo, 2000, p. 181). En suma, la lógica de producción taylor-fordista implicó la escisión entre tiempo de trabajo y tiempo de vida, entre el espacio de trabajo y el espacio del hogar, entre el deber del trabajo y el placer del ocio. En este sentido, Gorz (1991) expresaba que

el trabajador no debía entrar en el proceso de producción más que despojado de su personalidad y de su particularidad, de sus fines y sus deseos propios, en tanto que simple fuerza de trabajo. (...) La organización científica del trabajo industrial

ha sido el esfuerzo constante por separar el trabajo, en tanto que categoría económica cuantificable, de la persona viviente del trabajador. (pp. 35-36).

En este marco, la formación de cuerpos económicamente productivos mediante el dispositivo disciplinario y, lo que interesa aquí, en las instituciones escolares implicaron ordenamientos espaciales y temporales con características específicas (Marín Díaz y Noguera Ramírez, 2011; Solanilla y Bermejo, 2013). Foucault (1989) señala que la distribución de los cuerpos en el espacio se producía siguiendo procedimientos de clausura, cuadrícula y ubicaciones, según funciones específicas y rangos. Asimismo, la disciplina implicaba un control de la actividad que se regía por la delimitación exacta del horario, el ajuste temporal del acto, utilización exhaustiva del tiempo. De esta manera, como señala Castro (2018), “dado que el problema es cómo capitalizar el tiempo, se trata de dividirlo en segmentos (...), serializando las actividades sucesivas; el ejercicio como técnica que impone a los cuerpos tareas repetitivas y diferentes, pero graduadas” (p. 122). Por tanto, como señalan Jodar y Gómez (2007), “las tecnologías de gobierno, encuadradas en las instituciones disciplinarias, tratan de implantar el tipo de subjetividad propio del individuo sano, el escolar dócil, el trabajador rentable, el soldado eficiente” (p. 387).

En suma, dar cuenta de la formación para el trabajo en la escuela secundaria desde la perspectiva de la gubernamentalidad supone interrogarnos acerca de las características que asumen los dispositivos pedagógicos de formación de subjetividades laborales, es decir la intención de dotar a los sujetos con determinados tipos de saberes, en articulación con las racionalidades y tecnologías de gobierno que caracterizan a cierto tipo de gubernamentalidad. Atendiendo a lo anterior, en el siguiente apartado nos abocamos a describir las especificidades de los saberes para el trabajo en nuestros tiempos, es decir, en el marco del capitalismo flexible (Gillies, 2011) y la sociedad de empresa (Foucault, 2007). Ello permitirá problematizar, posteriormente, las características que asume el dispositivo escolar en base, ya no según las lógicas disciplinarias que describimos en párrafos anteriores, a racionalidades de gobierno asociadas con el *control* (Deleuze, 1996) y el *gerenciamiento* (Grinberg, 2008).

3.3 Formación y saberes para el trabajo en la sociedad de empresa: empleabilidad y competencias

En tiempos de capitalismo industrial, la formación para el trabajo en la escuela supuso el establecimiento de dispositivos pedagógicos configurados en base a racionalidades y tecnologías disciplinarias (Foucault, 1989), las cuales estaban dirigidas a dotar a los y las estudiantes de saberes, actitudes y capacidades acordes a la necesidad de producir al obrero industrial y al trabajador asalariado (Foucault, 1989, Bowles y Gintis, 1985). Ahora bien, como hemos señalado, en el capitalismo contemporáneo y en las sociedades de empresa en la que nos encontramos viviendo las subjetividades laborales implicaron un desplazamiento de la figura del asalariado a la de emprendedor (Laval y Dardot, 2013; Stecher, 2015), lo que supone mutaciones respecto a los saberes para el trabajo y disposiciones laborales que se demandan. El objetivo de este apartado es describir dichas mutaciones, atendiendo a la problematización que desde lecturas críticas se han hecho respecto a las nociones de competencias y empleabilidad.

Lo que se pone en juego en el contexto de capitalismo flexible es la *empleabilidad* del trabajador, es decir, “el conjunto de competencias: conocimientos, habilidades, aptitudes y actitudes que le permiten a una persona mantenerse en el mercado laboral o acceder a él.” (Epele et al, citado en Assusa y Gutierrez, 2015, p. 36). Si bien dicho concepto ha sido utilizado desde los inicios del capitalismo industrial, como señala Neffa (2006), en el contexto de las lógicas de producción flexible, precariedad laboral y desempleo masivo, una de las acepciones más aceptadas de la noción de empleabilidad a fines del siglo XX es aquella en que:

Se insiste fuertemente sobre la capacidad de adaptación y de reconversión desde el lado de la oferta, pues crece la percepción de que la mayor parte de los trabajadores deben esperar ser objeto de discontinuidades en sus carreras laborales. La empleabilidad se confunde ahora con la capacidad emprendedora, hasta el punto que quienes consiguen empleo devendrían empresarios posteriormente. (Neffa, 2006, p. 7).

Las *políticas de activación* (Neffa, 2012) destinadas a poblaciones desocupadas (Grondona, 2011) y particularmente dirigidas a intervenir sobre el desempleo juvenil (Assusa y Brandán Zehnder, 2014; Rivera Aguilera, 2016) refieren a problematizaciones e intervenciones sobre el no trabajo o la desocupación en tanto problema de sujetos inempleables (Grinberg, 2008; Brandán Zehnder, 2018). Desde dicha perspectiva, por lo tanto, no tener trabajo se transforma en un problema individual (Levy, 2004; Grinberg,

2003). Desde la óptica del neoliberalismo el consumo supone una inversión en capital humano (Castro Gómez, 2012), por lo que las situaciones de pobreza pasan a ser concebidas como el cúmulo de malas decisiones, es decir “si al empresario de sí le va mal ya no puede culpar a su jefe o al Estado, sólo puede culparse a sí mismo por su incapacidad de capitalizar las oportunidades que están en todos lados” (De la Fabian y Stecher, 2013, p. 41).

Por otro lado, las acepciones de la *empleabilidad* han cambiado desde el surgimiento del capitalismo industrial hasta hoy (Neffa, 2006), así como los saberes que vuelven empleable a una persona también lo han hecho. En este sentido, cabe considerar que el modelo flexible de producción se basa en la lógica *Just in time*, es decir ya no la producción en serie sino la producción a demanda, lo que implica poner el acento en “resolución de problemas, en las respuestas rápidas y a menudo altamente especializadas, y en la adaptación de las capacitaciones a propósitos específicos” (Harvey, 2017, p. 178). En ello ha sido clave la incorporación de la microelectrónica a los procesos productivos, las cuales han modificado las características del trabajo, principalmente el reemplazo de las tareas más simples y repetitivas que pueden ser realizadas por el complejo tecnológico (Coriat, 2011). Como hemos mencionado, según Lazzarato y Negri (2001) ello conduce a un proceso general de *inmaterilización* del modo de producción capitalista, debido a la actividad abstracta que remite a la subjetividad del trabajador, devenido trabajador cognitivo (Berardi, 2007) u operario (Grinberg, 2003).

En este escenario, el operario es llamado a decidir, “siendo su principal actividad la de gestionar los distintos tipos de información, optando por la más conveniente” (Giordano y Cató, 2012, p.15). En relación a lo anterior, Fumagalli (2020) sostiene que a principio de este siglo se proponía la noción de *capitalismo cognitivo* para referirse al paradigma mediante el cual la dinámica de acumulación se asienta ahora en el *conocimiento* y el *espacio*, es decir “se determinan así dos nuevas economías de escala dinámica que están en la base del crecimiento de la productividad (...): las economías de aprendizaje (learning) y las economías de redes (network)” (p. 52). El concepto de *capitalismo biocognitivo* acentúa las facultades vitales de los seres humanos. Al respecto, Berardi (2021) refiere a una *subsunción mental* para nombrar el hecho de que el flujo de la automatización captura la totalidad del tiempo y la vida de los seres humanos dado que “hoy invade incluso la esfera de la cognición (la memoria, el aprendizaje y la decisión) (...) el poder adopta la forma del biopoder, ya que se encarna en el tejido neurológico de

la propia vida social” (p. 116).

Asimismo, Palermo, Radetich y Reygadas (2020) indican la existencia de sesgos en el marco de los trabajos mediados por tecnologías digitales. Entre ellos aluden al control del lenguaje de la programación que se relaciona con la *división internacional del cibertrabajo* en particular, y la *división internacional del trabajo* (Antunes, 2009) en general. En cuanto a lo primero, se pone énfasis en la centralización del trabajo de análisis del *big data* por parte de las grandes corporaciones que se instalan en los países centrales; mientras que para los trabajadores de las periferias globales quedan las actividades menos cualificadas, es decir “tienden a quedar como productores de la materia prima de Internet” (Palermo, Radetich y Reygadas, 2020, p. 15). Por otro lado, Antunes (2009) sugiere que son equivocadas las teorías que postulan que el trabajo inmaterial hoy tiene prevalencia dado que entre el trabajo material e inmaterial hay una *interrelación e interpenetración* antes que una sustitución, donde además la materialidad es aún prevaeciente. Así, se debe considerar “(...) al capitalismo a escala global, mundializado, diseñado por la (nueva) división internacional del trabajo en la que, vale recordar una vez más, dos tercios de las personas que trabajan se encuentran en los países del Sur” (Antunes, 2009, p. 37). A ello hay que sumarle que investigaciones como las de De la Garza (2006), o más recientes como las de Figari (2017), Casalotti, (2017) y Robertt (2018), muestran que, si bien hace varias décadas que en nuestra región se implementa tecnología de punta, así como una organización y cultura empresarial flexible, estas representan un número muy reducido de empresas.

Por otro lado, Grinberg (2013) y Ferragutti (2012) sostienen que las concepciones sobre el conocimiento como centro neurálgico de la producción y acumulación de capital, la cual está contenida en los discursos sobre la *sociedad de la información*, condensa los planteos de la teoría del capital humano así como la crítica al dirigismo estatal que da forma al neoliberalismo (Foucault, 2007). Ferragutti (2012) habla de un *dispositivo sociedad de la información y del conocimiento* para referirse al conjunto de elementos discursivos y no discursivos en que se “vincula fuertemente a las tecnologías con la noción de información proveniente del campo de la cibernética, y a esta noción, con el capital humano adquirido en forma de saber” (p. 13). Grinberg (2013) afirma que la episteme de la sociedad de la información se configura en base a la redefinición que hacen los planteos neoliberales (específicamente de la Escuela austríaca) sobre la noción de *conocimiento*, ya que para ellos “hay distintos tipos de conocimientos, más allá del

científico, centrales para la vida social, tales como las habilidades prácticas y la experiencia. (...) si bien en la vida real nadie posee un conocimiento perfecto (...), si posee la capacidad y habilidad para buscar información” (p. 89). De esta manera, para la autora el *saber qué* deja lugar al *saber cómo*, “del aprendizaje y la enseñanza fuertemente basada en conceptos, hemos pasado a la enseñanza de los procedimientos y por cierto de las actitudes” (p. 87). En esta línea, Noguera-Ramirez y Marin-Diaz (2012) sostienen que ello se articula con el hecho de que el *aprender a aprender* se ha vuelto la clave para vivir en una sociedad que se presenta como contingente y cambiante. La noción de *sociedad educativa*, acuñada por ellos, designa la forma en que la sociedad pasó a pensarse como una gran escuela, puesto que todos sus integrantes son llamados a aprender de manera permanente para adaptarse a los cambios.

De esta manera, el trabajador como empresario de sí es arrojado a la formación permanente (Laval y Dardot, 2013). Ello involucra el desplazamiento de la concepción de saberes para el trabajo en términos de *cualificación*, hacia la noción de saberes asociados a *competencias* (Tanguy, 2001; Testa, Figari y Spinosa, 2009; Grinberg, 2003; Brunet y Zavaro, 2014). La noción de cualificación estaba asociada a los saberes relacionados con puestos de trabajo y las tareas específicas a realizar (Testa, Figari y Spinosa, 2009; Grinberg, 2003). Asimismo, la posesión de certificados, así como la antigüedad, eran criterios que valían no solo para demostrar que se tenía los saberes requeridos, sino que también definían posiciones dentro de la división del trabajo (Castel, 1997; Brunet y Zavaro, 2014; Testa, Figari y Spinosa, 2009). Por último, dicha relación entre las posiciones ocupadas y los saberes certificados y la antigüedad eran resultado de convenios colectivos (Brunet y Zavaro, 2014; Testa, Figari y Spinosa, 2009). En cambio, a través de la noción de competencias se hace alusión a:

(...) un modo de funcionamiento integrado de la persona, en el que se articulan recursos tales como: conocimientos, habilidades, actitudes, aptitudes, valores, así como los procesos motivacionales, emocionales, afectivos y volitivos, en el desempeño de la profesión/ocupación, y que provee a la persona, de la posibilidad de tomar decisiones inteligentes en situaciones que son suficientemente nuevas. (Brunet y Zavaro, 2014, p. 12).

Es decir, desde la lógica de las competencias los saberes para el trabajo ya no refieren principalmente a puestos de trabajo sino a atributos de los trabajadores (Tanguy,

2001; Grinberg, 2003). De esta manera, se individualiza la relación entre saberes y posiciones en la división del trabajo, así como la valorización de la labor ya que son cuestiones que se definen “entre el trabajador y sus responsables jerárquicos, mediatizada por instrumentos que intentan objetivar actitudes como la proactividad, resistencia al cambio, liderazgo, colaboración, entre otras” (Testa, Figari y Spinosa, 2009, p. 281). Es decir, se tratan de una serie de atributos que, como ya hemos mencionado, incorporan fuertes elementos socioemocionales que determinan la *empleabilidad* y que, en palabras de Landa y Marengo (2016), “entre los operarios de una planta productiva de la década del 50 hubiera implicado altos niveles de peligrosidad bajo la lupa de un ingeniero industrial fordista” (p. 36).

En este contexto, el *saber*, *saber hacer* y *saber ser* adquiere particulares características. El *saber hacer* no refiere tanto a una práctica o una técnica para la realización de un trabajo, sino que cobra relevancia que ello ocurra en términos de resolución de problemas concretos en la imprevisibilidad (Gallart, 1997; Noguera Ramírez y Marín Díaz, 2012). Asimismo, el *saber ser* alude a atributos relacionados principalmente con la personalidad, y supone que el trabajador es llamado a poseer habilidades de comunicación (Jacinto y Millenaar, 2012), proactividad y colaboración (Testa, Figari y Spinosa, 2009: 281), creatividad (Berardi, 2007), resiliencia para sobreponerse a las frustraciones (Grinberg, 2013; 2015) y, principalmente, demostrar *ganas de aprender* (Figari, 2017; Maturo, 2017). El *saber*, como hemos mencionado en párrafos anteriores, apunta al aprender a aprender, es decir “no tanto el aprendizaje de contenidos como el desarrollo de capacidades que permitan llegar a ellos.” (Noguera Ramírez y Marín Díaz, 2012, p. 16).

De esta manera, podríamos decir que la resolución de problemas concretos en situaciones inciertas o, mejor aún, anticiparse a ellas supone que el trabajador haga uso no sólo de los saberes técnicos que posee, sino que para ello tiene que actuar creativamente (Berardi, 2007), de manera colaborativa y proactiva. Se espera que tenga ganas de mejorar y que sepa aprender por sí mismo, es decir “gerenciar –usar y aumentar– las propias posibilidades, cierto “capital humano” que se puede y debe acrecentar.” (Noguera Ramírez y Marín Díaz, 2012, p. 17), a fin de que pueda mantener y mejorar su nivel de competitividad por un puesto de trabajo (Rose, 2007). Es decir, como señala Grinberg (2003), “las competencias remiten doblemente tanto a la idea de competir en el mercado, como a la adquisición de conocimientos y habilidades de carácter general que

paulatina y sucesivamente pueden ser actualizados y reformulados” (p. 222).

Como mencionábamos, el desempleo se volvió un problema de personas inempleables, por lo que el desempleado es interpelado a devenir un *buscador* (Rose, 2007; Grinberg, 2008). Esto quiere decir que “un desempleado ya no es aquel que perdió su empleo, sino aquel que no tiene trabajo, pero lo está buscando. (...) el desempleado es aquel que comprendió que nadie le va a dar el queso, sino que debe salir a buscarlo” (Grinberg, 2008, p. 213). Ello involucra no sólo la búsqueda constante de un empleo propiamente dicho, sino que además supone buscar las *competencias* que lo volverán empleable y, desde luego, le permitiría acceder a un empleo (Rose, 2007). De manera que la *empleabilidad*, los saberes en términos de *competencias* y la *formación a lo largo de toda la vida* se constituyen en las modalidades estratégicas sobre las que se articulan el mundo del trabajo y el de la educación (Grinberg, 2008; Laval y Dardot, 2013). Ello como parte del diagrama político de la racionalidad en la sociedad de empresa en la que los sujetos son llamados a devenir empresarios de sí mismos (Foucault, 2007), y hacerse responsables individualmente por tener o no trabajo en el marco de *precarización* general de la vida (Lorey, 2016). Atendiendo a dichas consideraciones sobre los saberes para el trabajo en el capitalismo flexible y sociedad de empresa, en el siguiente apartado problematizamos las características que asume el dispositivo pedagógico en nuestros tiempos.

3.3.1. *Pedagogías por competencias: Formar al sujeto aspiracional, buscador, ágil, resiliente, empleable*

A fines de siglo XX, Deleuze (1996) anunciaba que las instituciones de encierro propias de las *sociedades disciplinarias* que describía Foucault estaban desapareciendo y, en su lugar, asistíamos al nacimiento de instituciones que operan “al aire libre” (pp. 2) y constituyen aquello que el autor denominó *sociedades de control*. Así, Deleuze (1996) propone que mientras las disciplinas se basaban en lógicas donde las instituciones (la escuela, la fábrica, el hospital) eran independientes entre sí, en que los sujetos empezaban desde cero en cada una de ellas y se configuraban según una estructura de *moldes*, en las sociedades de control, en cambio, ello presenta otras características. Ahora lo que predominan son las *modulaciones*, “como una suerte de moldeado autodeformante que cambia constantemente y a cada instante, como un tamiz cuya malla varía en cada punto”

(Deleuze, 1996, p. 2). Asimismo, si en las sociedades disciplinarias en cada institución siempre había que volver a empezar (terminada la escuela, luego empezaba la fábrica), en las sociedades de control, en cambio, “nuca se termina nada” (p. 3), esto es, la formación y el trabajo son estados simultáneos, coexistentes, compartidos. Ello porque la *empresa* reemplaza a la *fábrica* así como “la *formación permanente* tiende a sustituir a la escuela, y el control continuo tiende a sustituir al examen” (p. 3). Lo cierto es que Deleuze (1996) estaba describiendo, de alguna manera, las mutaciones en las racionalidades y tecnologías de gobierno que se estaban produciendo en las instituciones, como la escuela y el trabajo, y que son propias de lo que Foucault (2007) desarrolló en términos de neoliberalismo. En este apartado el objetivo es problematizar las características que asume el dispositivo pedagógico en nuestros tiempos donde prevalecen las lógicas de control (Deleuze, 1996), de empresa (Foucault, 2007) o de gerenciamiento (Grinberg, 2008), atendiendo a las implicancias en términos de formación para el trabajo.

Como hemos mencionado, en las sociedades de empresa (Foucault, 2007) los procesos de subjetivación se dirigen a producir un sujeto empresario de sí mismo, quien, en términos de subjetividad laboral, es llamado a devenir un emprendedor activo, creativo y responsable así como a alejarse de la figura del asalariado dependiente de los mecanismos estatales de protección y seguridad (Laval y Dardot, 2013). En sintonía con ello, las reformas educativas de las últimas décadas han incorporado una serie de preceptos pedagógicos asociados con la gestión, la autonomía, creatividad, flexibilidad, participación, emociones, entre otros (Grinberg, 2008; Jodar y Gómez, 2007; Da Silva, 1999; Estormovski, 2021; Veiga-Neto, 2018; Noguera Ramírez y Marín Díaz, 2012; Fernández Gonzalez, 2019), y que claramente distan de aquellos que formaban parte de los dispositivos pedagógicos disciplinarios.

Una de las formas en que se materializa la racionalidad de gobierno neoliberal en el campo educativo es a través de la retórica de la gestión (Grinberg, 2008) o del *neomanagement* (Jódar y Gómez, 2007) en los discursos académicos, didácticos, normativos, etc. En este sentido, Grinberg (2008) señala la distinción entre la *administración*, vinculada con las antiguas lógicas de gobierno de lo escolar, y las actuales lógicas de la *gestión*:

la administración se solía entender como la disposición de los medios para conseguir un fin, en propiciar que las estructuras trabajen en aras de un objetivo.

Pero cuando se habla de gestión se va un paso más allá: se incorpora a los medios como objeto de la planificación-previsión; en otras palabras, se trabaja sobre el proceso. Gestionar no sólo implica disponer los medios, sino también crearlos y articularlos. (pp. 117-118).

Así, los centros educativos, los y las docentes así como los y las estudiantes son llamados a volverse gestores de que los procesos de enseñanza y aprendizajes ocurran, y las condiciones en las que ello sucede, lo que implica que también son colocados en el lugar de volverse responsables por los éxitos y fracasos educativos (Grinberg, 2008; Jódar y Gómez, 2007). Es decir, se trata de reconfiguraciones del dispositivo pedagógico ante las transformaciones que demandan autonomía y flexibilidad, así como las racionalidades de gobierno procuran un tipo de subjetividad participativa, responsable, creativa. Veiga-Neto y Noguera Ramírez (2010) sostienen que con respecto al sujeto pedagógico se produjo un desplazamiento del *sujeto iluminista/moderno* hacia el *sujeto cliente* del neoliberalismo:

Ahora, no se trata más de aquel sujeto iluminista/moderno, idealizado como indivisible, unitario, centrado y estable, amparador y al amparo del Estado. Se trata, ahora, de un sujeto-cliente, al cual (se dice que) se ofrecen infinitas posibilidades de elección, adquisición, participación y consumo. Ese sujeto-cliente es entendido como portador de una facultad humana fundamental, que sería anterior a cualquier determinación social: la capacidad de escoger. (p. 225).

En este sentido, Bradbury (2019) da cuenta de cómo en la escuela los y las estudiantes que son reconocidos como *buenos aprendices* corresponden a aquellos que *eligen* realizar actividades que se consideran *enriquecedoras* (lectura, escritura, problemas matemáticos), ya que eso expresaría voluntades de automejoramiento, sentido de responsabilidad y conciencia de sí mismos. Según la autora, desde este marco de inteligibilidad neoliberal donde el optimismo, la resiliencia y la determinación se conciben como factores claves para el éxito académico, laboral y de la vida en general, se produce una diferenciación entre estudiantes que no aprovechan las oportunidades educativas y aquellos que son vistos como *autosuperables*. Así, en correspondencia con los atributos que se demandan del *sujeto emprendedor* en el mundo del trabajo (Laval y Dardot, 2013; Moruno, 2015), el *sujeto educacional neoliberal* (Jódar y Gómez, 2007) es llamado a ser:

competitivo, adaptable, flexible, mutable, dispuesto a reformular su elección y autorresponsabilizarse del control de su productividad para aumentar así su contribución a la *excelencia*. Ha de ser emprendedor y correr todo el tiempo para no perder el ritmo del *training* participativo y responsable, en un juego competitivo e individualista que nunca termina. (p. 393).

En este escenario, la escuela es llamada a enseñar una serie de *competencias* que se consideran necesarias para la formación de un sujeto flexible, emprendedor, productivo y mutable como el que venimos describiendo. Aquí haremos alusión a dos tipos de saberes que, aunque diferentes, no dejan de estar interrelacionados: el aprender a aprender y la gestión de las emociones. Con respecto a lo primero, y como mencionamos en el apartado anterior, dentro de los discursos de la sociedad de la información y la economía del conocimiento, la escuela y los docentes son llamados a enseñar ya no contenidos sino orientar y alentar a que los y las estudiantes aprendan por sí mismos (Grinberg, 2013; Ferragutti, 2012; Noguera Ramírez y Marín Díaz, 2012). En tanto se concibe que el conocimiento está en constante actualización, sumado a la supuesta ubicuidad del saber gracias al avance de internet, desde la racionalidad neoliberal la formación se vuelve autoformación:

Formar a alguien, ahora, parece ser formarlo para que él mismo se forme, que se forme para buscar, ya que antes el sistema educativo formaba a los jóvenes para que adquirieran saberes necesarios para desempeñarse en una profesión u oficio, pero hoy esto ya no es posible. Ahora, educar a los jóvenes supone formarlos para que ellos mismos aprendan a buscar, a resolver, a adquirir conocimientos. (Grinberg, 2008, p. 208).

Es decir, como señalábamos al inicio de este apartado con Deleuze (1996), la *formación permanente* forma parte de tecnologías de gobierno que, bajo la lógica de la *modulación*, supone la producción de sujetos que sepan, puedan y quieran adaptarse, cambiar, actualizarse. Arrojadados a un proceso de optimización constante, “los sujetos escolares dóciles y disciplinados dejan paso a un nuevo tipo de sujeto de la educación: el sujeto siempre *en curso*” (Jódar y Gómez, 2007, p. 393). De allí que, dado el objetivo político de configurar subjetividades proactivas, autónomas, autodidactas, las pedagogías constructivistas hayan jugado un papel primordial en las reformas educativas que se han implementado desde fines de siglo XX hasta nuestros días (Da Silva, 1999; Grinberg,

2008; Muñoz, 2017; Veiga-Neto, 2018).

Ahora bien, en estos procesos de subjetivación que venimos describiendo, los saberes psicológicos también tienen un papel central. Shaun (2017) refiere a un *enfoque aspiracional*, según el cual las situaciones de pobreza en que viven los y las jóvenes y sus familias se conciben como *conflictos psíquicos internos*. Ante dicha situación, la escuela secundaria es llamada a *eleva las aspiraciones* de los y las estudiantes. Según Spohrer (2011), las estrategias discursivas referidas a la noción de *aspiraciones* se encuentra asociada con las de *empleabilidad* y *activación*. La autora establece la existencia de tres estrategias discursivas en documentos de políticas educativas: La primera refiere a la construcción de los y las jóvenes de entornos desfavorecidos como deficientes respecto a características psicológicas (aspiraciones, autoestima, confianza en sí mismo), por lo que el *éxito* en la vida se plantea como dependiente de disposiciones intra-personales. El segundo discurso que identifica corresponde a la idea de igualdad de oportunidades y movilidad social, que consiste en sostener que, en base a valores meritocráticos, dicha movilidad se podría lograr de acuerdo a los talentos personales e independientemente del origen social. El tercer discurso resulta de la combinación de la agenda económica con el discurso de igualdad de oportunidades, y consiste en la construcción de un escenario de demanda creciente de trabajadores para la *economía de conocimiento*, lo que supone la necesidad de esfuerzos por mejorar los propios resultados educativos con el fin de responder a dicha demanda. Según Spohrer (2011), las tres estrategias discursivas suponen una individualización de problemas estructurales y tienen a la educación como medio para superarlos, de forma análoga a lo que ocurre con los programas de empleabilidad. En este sentido, la autora sostiene que mientras que cuando se trata de jóvenes desempleados podemos encontrar *estrategias de activación*, el *generar aspiraciones* se constituye en estrategias dirigidas a los y las jóvenes que aún están en la escuela secundaria.

Grinberg, Armella y Bonilla (2020) dan cuenta de enunciados acerca de gestión y monitoreo de las emociones como forma de mejoramiento de las instituciones y el rendimiento de los y las estudiantes. Según los autores, dichos enunciados constituyen una de las tecnologías de gobierno que constriñen a sobrellevar las situaciones de precarización de la vida escolar y barrial. De esta manera, los procesos de subjetivación en y desde el dispositivo pedagógico suponen no sólo la formación de un Yo buscador sino también de un Yo resiliente (Grinberg, 2013), es decir, la producción de *sujetos*

activos (Rose, 2007) involucra no sólo habilidades para saber buscar información sino también “que adquieran las actitudes, disposiciones, que los lleven a actuar como buscadores, personas con voluntad de cambio, en movimiento constante” (Grinberg, 2008, p. 217).

Por tanto, problematizar la formación para el trabajo en y desde la escuela secundaria en las sociedades de empresa implica atender a aquello que Grinberg (2008) denominó *pedagogía de las competencias*, esto es:

[El] nuevo diagrama que dibuja la formación en las sociedades de gerenciamiento. (...) Primero, se traduce la falta de empleo como un problema de sujetos competentes; esto es, los sujetos no logran emplearse porque no poseen la formación que los nuevos requerimientos de la empresa flexible les demanda. Segundo, frente a ese Estado que aseguraba la estabilidad se hace necesario formar al nuevo trabajador como un eterno buscador de empleo y para ello se requiere que aprenda a competir en el mercado. Tercero, todo esto involucra una *cuestión de actitud*. (p.217).

De esta manera, los dispositivos pedagógicos en nuestros tiempos suponen la articulación de elementos discursivos y no discursivos que se inscriben en las racionalidades de gobierno, es decir, bajo objetivos políticos que involucran procesos de subjetivación en que los individuos son llamados a devenir empresarios de sí mismos (Foucault, 2007) o, en relación con el mundo del trabajo, emprendedores (Laval y Dardot, 2013).

Ahora bien, como hemos señalado en apartados anteriores, el sistema educativo, y por tanto la formación para el trabajo, se configura bajo la forma de circuitos de escolarización que suponen procesos formativos diferenciales. Así, en el siguiente apartado retomamos la pregunta por las redes de escolarización atendiendo a la distribución diferencial de saberes para el trabajo. Ello en el nivel secundario estuvo y estrechamente vinculado con las orientaciones y modalidades.

3.4. La formación diferencial para el trabajo según orientaciones y modalidades

En nuestro país, desde la conformación del Estado nación y del sistema educativo moderno, la formación escolar de nivel secundario se constituyó como un nivel exclusivo para sectores de la elite hasta principios de siglo XX (Giovine y Martignoni, 2011; Southwel, 2020). Inicialmente las escuelas secundarias dirigidas con exclusividad a las clases altas consistían en una formación de tipo humanística, pensada con una función preparatoria para estudios universitarios, así como con un valor de distinción cultural (Southwell, 2020). Con el surgimiento de la formación técnica a principios del siglo XX se constituía un circuito escolar diferenciado ya que este tipo de formación, a diferencia de la humanística, consistía en una preparación para el mundo productivo, basadas en saberes asociados al trabajo y ocupaciones manuales y estaba dirigida principalmente a jóvenes varones de sectores populares (Southwell, 2020; Camilloni, 2006; Jacinto, 2013). De manera que, con el surgimiento de las escuelas técnicas, la escolarización de nivel secundario se configuró en base a una segmentación que consistía en: por un lado la formación técnica asociada a un saber hacer orientado al trabajo; por otro, las escuelas de formación general o de bachilleratos dirigidas a una formación humanista y preparación para la continuación de estudios propedéuticos (Gallart, 2006; Camilloni, 2006; Jacinto, 2013).

En este punto cabe remarcar que si bien históricamente los bachilleratos se asociaron más con un sentido propedéutico que con una formación para el trabajo (Jacinto, 2013), al interior de esta modalidad se produjeron diferenciaciones relacionados con los campos de conocimiento que involucraban. Así, las orientaciones de perito mercantil o modalidad comercial (Otero, 2008) y de las ciencias naturales estuvieron más relacionadas con un sentido utilitario, instrumental y laboral de los saberes en comparación con las orientaciones de ciencias sociales y humanidades, particularmente la educación artística (Terigi, 2002).

Por otra parte, la educación técnica persiguió un doble propósito: por un lado, el de propiciar una formación para el trabajo que permita una mayor calificación para la inserción laboral; y por otro lado, preparar a los alumnos para estudios superiores, generalmente hacia aquellas profesiones con fuerte contenido técnico como arquitectura y las ingenierías (Gallart, 2006; Sosa, 2016a). En nuestro país, la modalidad técnica fue

(y sigue siendo) socialmente vista como vehículo de movilidad social ascendente (Gallart, 2006; Wiñar, 1981). En este sentido, estudios recientes como el de Sosa (2016b), ha demostrado que los estudiantes egresados de la educación secundaria técnica en el año 2009, y tras cuatro años de haberse recibido, muestran casos de movilidad ocupacional ascendente con respecto al jefe de hogar del cual forma parte. De igual manera, diversos estudios sobre la base de datos del Instituto Nacional de Educación Tecnológica (Boerr, Pereyra León y Rodríguez, 2017; Garino, 2013), han mostrado que son los y las estudiantes de escuelas técnicas quienes mayormente piensan seguir estudios superiores al terminar el nivel secundario, y a la vez muestran mayor tendencia a efectivamente continuar estudios superiores, ambos en comparación con estudiantes o egresados de bachilleratos.

Asimismo, la especificidad de la educación técnica ha mostrado un renovado interés a partir del proceso de reindustrialización acotado (Azpiazu, Mzaneli y Schorr, 2011) vivido post-crisis del 2001 en Argentina, y las reformas sobre la educación secundaria en general¹⁸ y de la educación técnica en particular. Estudios realizados sobre el período previo, han mostrado que el proceso de desindustrialización en la economía argentina y las reformas educativas de la década de 1990, habían tenido un impacto negativo en la educación técnica ya que estuvo al borde de la desaparición (Gallart, 2006; Sosa, 2016 b). Por esos años, Riquelme (1993) describía una serie de áreas críticas respecto de la integración entre la educación técnica de nivel medio y el mundo de la producción. En primer lugar, alude a un fenómeno denominado “enciclopedismo técnico”, el cual refiere a la fragmentación entre teoría y práctica y la acumulación de conocimientos desactualizados; en segundo lugar, la formación técnica específica resultaba más teórica que artesanal, y en la formación general, las materias humanísticas están desvalorizadas; en tercer lugar, y con respecto a la infraestructura escolar, ésta sería más semejante a otras escuelas secundarias, es decir, respondía a una suerte de “escuela más un taller” antes que a una organización productiva; y por último, “(...) existen serias debilidades programáticas, la revisión de las tres asignaturas clave del ciclo básico – castellano, matemática y dibujo técnico- de la enseñanza técnica en cuanto a herramientas básicas del pensamiento científico-tecnológico” (Riquelme, 1993, p. 9).

¹⁸ En 2006 se sanciona la Ley de Educación Nacional 26.206 que establece, entre otros cambios importantes, la obligatoriedad del nivel secundario y una nueva estructura organizativa para los niveles Inicial, Primario y Secundario.

Entre las principales características de la Ley Nacional de Educación Técnico Profesional N° 26.058 para financiar y registrar la educación técnica sancionada en 2005, podemos mencionar: el aumento de la carga horaria de clases en el taller, incremento del financiamiento específico, homologación de títulos y certificados, creación de Catálogo Nacional de Títulos y Certificaciones y del Registro Federal de Instituciones de Educación Técnico Profesional, promoción en compra de equipamiento y actualización tecnológica de las escuelas (Sosa, 2016b). Algunos indicadores recientes muestran una expansión de la educación técnico profesional, por un lado, a partir de un importante aumento de la cantidad de alumnos en las escuelas secundarias técnicas del país, creciendo en un 25% entre los años 2003 y 2014; y por otro lado, en términos territoriales, con la creación de nuevas escuelas (Sosa, 2016a).

Tal como señalan investigaciones que han realizado comparaciones respecto a otras modalidades de educación secundaria (Jacinto y Dursi, 2010; Larrañaga, Cabezas y Dussailant, 2014; Sosa, 2016a), estudiantes que asisten a la modalidad técnica presentan una perspectiva más acentuada de continuar estudios superiores. Como mencionamos, una de las características particulares del desarrollo histórico de la educación técnica en nuestro país fue la preparación para estudios superiores; y tanto la devaluación de credenciales de nivel secundario (Filmus et al., 2003) como los requerimientos de saberes técnicos a partir de la reestructuración de los procesos productivos en las últimas décadas (Riquelme, 2014; Spinosa, 2011) han revitalizado esas expectativas.

En suma, considerar las modalidades y orientaciones escolares se vuelve una variable central en los interrogantes acerca de la formación diferencial para el trabajo y la configuración de circuitos de escolarización. Ello porque si el dispositivo pedagógico implica la organización los elementos discursivos y no discursivos con el objetivo de dotar de determinados saberes, conocimientos, habilidades a los individuos para que cierto tipo de subjetividad se produzca (Grinberg, 2008), las distintas orientaciones escolares suponen un direccionamiento diferencial de dicho proceso formativo. Por tanto, la pregunta central que recorre esta tesis acerca de cómo se produce la formación para el trabajo en las escuelas secundarias de Caleta Olivia requiere dar cuenta de la fragmentación y/o estallido de las redes de escolarización, atendiendo de manera interrelacionada los procesos de desigualdad urbana, la distribución diferencial de orientaciones que se relacionan más o menos estrechamente con el trabajo y los saberes que se transmiten y circulan en las escuelas secundarias. Para ello, a continuación,

describimos la metodología de investigación con la que se buscó dar respuesta a dicho interrogante.

CAPITULO 3. Consideraciones metodológicas de la investigación

En esta investigación describimos las características de la formación para el trabajo en escuelas secundarias atendiendo a las condiciones de emplazamiento urbano de las instituciones. Nos preguntamos por la distribución urbana de la oferta formativa, así como por los enunciados estudiantiles acerca de la educación, los saberes que se transmiten en la escuela a la que asisten, los significados del trabajo y sus horizontes de futuro laboral y educativo. Situamos nuestros interrogantes en el contexto regional de una ciudad intermedia como Caleta Olivia, cuya matriz socio-laboral, sistema educativo y vida urbana se configuran siguiendo las lógicas flexibles y empresariales que caracterizan la gubernamentalidad de nuestros tiempos (Foucault, 2007).

Atendiendo a dichos interrogantes que recorren esta tesis, las características del diseño metodológico, en tanto camino mediante el cual se buscó la consecución de los objetivos planteados y respuestas a las preguntas de investigación (Guiñazú, 2020), se pensaron con base múltiple (Archenti y Piovani, 2007) y contempló las siguientes estrategias de obtención de la información: a) La producción de mapas con georreferenciación de datos sociodemográficos y socioeducativos de la localidad de

Caleta Olivia; b) el diseño e implementación de una encuesta semi-estructurada en seis escuelas secundarias de la localidad, seleccionadas según el emplazamiento de las instituciones así como las orientaciones formativas; c) la realización de entrevistas individuales y en profundidad a estudiantes de dos escuelas secundarias: una de ellas corresponde a un colegio de modalidad técnica, ubicado en zona céntrica con bajo índice de pobreza por NBI; la otra institución es de modalidad bachillerato y se emplaza en un barrio periférico con altos índices de pobreza por NBI.

En este capítulo, describimos en profundidad esa perspectiva y estrategia metodológica. En el primer apartado damos cuenta de algunas nociones teórico metodológicas al asumir la perspectiva de la gubernamentalidad como marco para la investigación educativa (Cortés, 2011). Ello permite dar sustento a la articulación entre la formulación del problema de investigación, la perspectiva teórica asumida y las estrategias y diseño de investigación, así como evita caer en una “incongruencia espitémico-metodológica” (Aguirre, 2020). En el segundo apartado, referimos al trabajo de campo y las técnicas de investigación utilizadas para la producción de la información y de datos. Allí, desarrollamos lo concerniente a la elaboración de productos cartográficos mediante el uso de Sistemas de Información Geográficas (Buzai, 2010) y la utilización de fuentes primarias y secundarias de información. Para ello, definimos el Índice de Necesidades Básicas Insatisfechas en tanto indicador de pobreza urbana (Feres y Mancero, 2001, Arakaki, 2016), y establecemos las implicancias de su uso para la investigación social dando cuenta de los alcances, los límites así como de la pertinencia para esta investigación. Seguidamente, describimos el proceso de selección de la muestra, la cual fue realizada con carácter intencional siguiendo como criterio la distribución de la oferta formativa de nivel secundario en emplazamientos urbanos diferenciados según NBI de radio censal (teniendo como sustento los productos cartográficos elaborados mediante SIG), así como la especificidad de las escuelas técnicas. Luego, describimos lo referido a las técnicas de investigación utilizadas mediante encuestas y entrevistas en profundidad a estudiantes, así como las características de los instrumentos de producción de información. En el tercer apartado de este capítulo, nos referimos al análisis de la información. En primer lugar, se describe el uso del programa informático SPSS para el procesamiento de datos de encuestas, así como su utilización para la elaboración de un índice ponderado que denominamos Índice de Vulnerabilidad Social de Hogares. El mismo fue construido con el fin de lograr una caracterización de las condiciones de

vulnerabilidad social de hogares de los y las estudiantes de la muestra, atendiendo a tres dimensiones que formaron parte de preguntas de la encuesta: Condiciones urbanas de vivienda (barrio de residencia), Clima educativo del hogar (niveles educativos de madre y padre), Actividad laboral (de la madre, padre y de los/as mismos/as estudiantes). Seguidamente damos cuenta de la analítica de las entrevistas, la cual fue realizada mediante el uso del programa Atlas ti, y siguiendo el método de comparación constante (Glaser y Strauss, 1967; Soneira, 2007).

Por último, en el cuarto apartado contextualizamos y caracterizamos las unidades de análisis. Para ello ubicamos la localidad de Caleta Olivia en el marco de la Cuenca del Golfo San Jorge, cuya configuración socio-ocupacional y cultural se produjo en base a una economía monoprodutiva hidrocarburífera siguiendo una lógica de enclave (Salvia, 1997; Márquez, 1995). Allí describimos: a) las características que asumió y asume el mercado de trabajo en la región (Palermo, 2012; Torres, 2012; Romero y Galaretto, 2013), b) las dinámicas de distribución y ocupación del suelo urbano (Bachiller, 2016; Pérez, 2012; Serrano Becil, 2020), c) información detallada de las escuelas secundarias de la muestra, situándolas en el marco de la configuración del sistema escolar en la localidad de Caleta Olivia en clave histórica (Pérez, 2012; Palma Godoy, 1999; Carrizo, 2009).

1. Apuntes metodológicos desde la perspectiva de la gubernamentalidad

La noción de gubernamentalidad, siguiendo a Cortés (2011), más que un método supone una perspectiva metodológica para la investigación educativa, es decir “un ajuste de la mirada que nos permite percibir de otra forma el campo de la educación.” (pp. 33). Si educar es gobernar, como sostienen Noguera Ramírez y Marín Díaz (2011), o gobernar supone cada vez más educar, como propone Grinberg (2016), la investigación educativa, entonces, involucra la pregunta por la producción de subjetividades en el marco del “conjunto de procedimientos, reflexiones y tácticas que tienen por objeto ejercer una forma específica de gobierno sobre la población.” (Foucault, 2006, pp. 133). En esta tesis nos preguntamos por la producción de esas subjetividades en relación con el trabajo, en el marco de las formas específicas de gobierno que supone una gubernamentalidad de tipo neoliberal (Foucault, 2007; Rose, 2007; Castro Gómez, 2012; Laval y Dardot, 2013; Zangaro, 2011b), y particularmente cómo esos procesos de subjetivación se despliegan en el dispositivo escolar (Grinberg, 2008; Noguera Ramírez y Marín Díaz, 2011; Langer,

2017; Veiga-Neto, 2013). Así, como señala Rose (1999), las investigaciones desde la perspectiva de la gubernamentalidad refieren a:

Estudios sobre estratos particulares de conocimiento y acción. Sobre la emergencia de regímenes particulares de verdad concernientes a la conducción de la conducta, modos de hablar sobre la verdad, personas autorizadas para decir verdades, modalidades para decretar la verdad y los costos de hacerlo. Se trata de la invención de dispositivos y aparatos particulares de ejercicio del poder y de intervenir en problemas particulares. (Rose, 1999 en Grinberg, 2008, pp. 20-21).

Como explicamos en el capítulo anterior, los procesos de subjetivación se producen en relación con prácticas de gobierno de sí y de los otros (Castro, 2018), por lo que refiere a relaciones de fuerza que involucran el gobierno de las conductas como también las contraconductas (Foucault, 2006), esto es, “son refuerzos de controles pero también resistencias, sujetos producidos a la vez que productores.” (Grinberg, 2022, p. 53). Aquí, la noción de *dispositivo* en tanto concepto metodológico (Grinberg, 2022) permite comprender que en la vida social, y lo que nos interesa aquí en la vida escolar, se producen una multiplicidad de fuerzas en movimiento. Foucault (1976) define al dispositivo como la red o ensamblajes de elementos discursivos y no discursivos que habilitan ciertas prácticas, produciendo ciertos modos de pensar, decir, desear y conocer. Aquí, el trabajo analítico no supone develar una realidad en sí, en tanto que las prácticas son entendidas “no como algo que se esconde y esconde una realidad, por el contrario, son prácticas que se encadenan, ensamblan, a partir de las que pensamos, vemos, hacemos y que, al mismo tiempo, nos hacen ver, hacer y pensar” (Grinberg, 2022, p. 53).

Atender a dichas prácticas supone asumir una perspectiva microfísica del poder, es decir de lo que se trata es “de coger al poder en sus extremidades, en sus confines últimos, allí donde se vuelve capilar, de asirlo en sus formas e instituciones más regionales, más locales (...)” (Foucault, 1992, p. 144). Esas relaciones de poder son *moleculares* y cuya unidad es la *onda-corpúsculo* (Deleuze, 2014). Referir a lo molecular no significa dirigirse a lo pequeño, sino a los enlaces que son constitutivos de las moléculas, los cuales son inseparables de una multiplicidad de fuerzas y desequilibrios energéticos, esto es “fuerzas intramoleculares” o “intermoleculares” que no señalan adentro y afuera, sino un grado de intensidad mayor de unas fuerzas sobre otras en una

situación de equilibrio inestable.” (Deleuze, 2014, pp. 6). Estos corpúsculos y las ondas constituyen y componen a los grandes conjuntos, es decir que las micro-relaciones se integran en formas globales. Ello involucra el pasaje de lo micro a lo macro pero, siguiendo a Deleuze (2014), no entendiendo que lo micro es una expresión en menor tamaño de lo macro:

Si se tratara de decir que hay que pensar en pequeño lo que acostumbrábamos pensar en grande, no tendría ningún interés. Si se tratara de decirnos que en el Estado hay mil pequeños Estados, no tiene interés. Es preciso entonces que el pasaje de lo macro a lo micro no sea una miniaturización. (Deleuze, 2014, p. 59).

Para Foucault (2001), el análisis de lo micro a través de ciertas instituciones definidas para una investigación debe evitar ciertos problemas vinculados con la búsqueda de explicaciones de las relaciones de poder y su origen desde el punto de vista de las instituciones, así como con concebir que las regulaciones institucionales suponen meras modulaciones de la ley y la coerción. Al respecto propone que:

Uno debe analizar las instituciones desde el punto de vista de las instituciones en el establecimiento de las relaciones de poder, antes que a la inversa, y que el punto de anclaje fundamental de las relaciones (...) debe encontrarse fuera de la institución. (Foucault, 2001, p. 255).

Las relaciones de poder son las que permiten explicar las instituciones y no a al revés. Ello porque lo que llamamos instituciones corresponden a las formas sociales de la integración de las relaciones moleculares (Deleuze, 2014). Así, el rol de las instituciones “no es en absoluto producir poder, es dar al poder el medio de reproducirse. En la institución el poder se reproduce, es decir se estratifica, deviene estable y fijo” (p. 142). En este sentido, en nuestra investigación, el análisis sobre las características que asume la institucionalización de la oferta formativa de escuelas secundarias supone considerarla como una fijación, una sedimentación de relaciones de poder moleculares o microfísicas. Así, lo que se vuelve plausible para la investigación empírica son las relaciones de fuerza entre los procesos sedimentados y las líneas de actualización, esto es “¿cómo son vividos y experimentados, cómo se encuentra/ hace el sujeto con lo sedimentado, qué líneas se bifurcan, se trazan o se rompen?” (Grinberg, 2022, p. 58).

En esta tesis nos ocupamos de caracterizar los enunciados de los y las estudiantes referidos a sentidos y experiencias vinculados con los procesos de escolarización

secundaria, el trabajo y la formación para el trabajo. En este sentido, la tarea primordial al analizar discursos, según Foucault (1979), no es interpretarlo ni tampoco determinar si es veraz, sino trabajarlo desde el interior y elaborarlo, distinguir lo que es pertinente de lo que no lo es, definir unidades y describir relaciones, es decir

Se trata de hacer aparecer las prácticas discursivas en su complejidad y en su espesor; mostrar que hablar es hacer algo, algo distinto a expresar lo que se piensa, traducir lo que se sabe, distinto a poner en juego las estructuras de una lengua; mostrar que agregar un enunciado a una serie preexistente de enunciados es hacer un gesto complicado y costoso, que implica unas condiciones (y no solamente una situación, un contexto, unos motivos) y que comporta unas reglas (diferentes de las reglas lógicas y lingüísticas de construcción). (Foucault, 1979, p. 351).

Aquí el análisis parte de una “descripción pura de los acontecimientos discursivos como horizonte para la búsqueda de las unidades que en ellos se forman” (Foucault, 1979, pp. 40) intentando captar ese enunciado en la singularidad de su acontecer, determinando las condiciones de su existencia a la vez que encontrar la intención del sujeto parlante y lo que ha querido decir en su contexto. Así, nos propusimos dar cuenta de enunciados estudiantiles acerca de los significados del trabajo, los sentidos de la escuela secundaria, las orientaciones formativas, los saberes para el trabajo así como del propio futuro laboral, cuya analítica contempló las relaciones entre dichos enunciados y el contexto escolar, socioeconómico, urbano y del mercado de trabajo en nuestras actuales *sociedades de empresa* (Foucault, 2007a) y particularmente atendiendo a las características que asumen en el escenario local de Caleta Olivia.

En sintonía con los preceptos de la gubernamentalidad en tanto perspectiva metodológica para la investigación educativa, y en particular para la presente tesis, en los siguientes apartados damos cuenta del diseño y propuesta metodológica de base múltiple con la que se buscó dar respuestas a las preguntas de investigación y la consecución de los objetivos. Para ello, en primer lugar, describimos las características del escenario socio-laboral, urbano y escolar de Caleta Olivia, a modo de contextualización de las unidades de análisis de nuestra investigación.

2. Contextualización de las unidades de análisis: trabajo, desigualdad urbana y escuelas secundarias en Caleta Olivia

En este apartado nos proponemos contextualizar las unidades de análisis mediante la descripción del escenario sociolaboral, urbano y del sistema educativo de la localidad de Caleta Olivia, atendiendo a sus configuraciones y re-configuraciones históricas. Ello con el objetivo de situar en el contexto local la distribución urbana de la oferta formativa de nivel secundario, así como los enunciados estudiantiles que serán objeto de análisis en los capítulos que siguen.

2.1. Dinámicas socio-laborales en el enclave petrolero de la Cuenca del Golfo San Jorge

Caleta Olivia es una de las localidades que forman parte de la Cuenca del Golfo San Jorge. Dicho espacio regional se crea y desarrolla a partir de la extracción de petróleo como matriz monoprodutiva, la cual ha generado un proceso de crecimiento desde principios de siglo XX en las localidades que la conforman (Salvia, 1997; Acconcia y Muñoz, 2008). Aquí la noción de *enclave* (Salvia, 1997) cobra relevancia en la medida en que no sólo refiere al desarrollo económico devenido de la actividad petrolera, sino también al conjunto de relaciones sociales asalariadas que se configuraron en las localidades de la región. Es decir, el desarrollo de la empresa estatal YPF estructuró tanto las características del mercado de trabajo (Salvia, 1997; Acconcia y Muñoz, 2008) como los significados del trabajo (Palermo, 2015; Torres, 2012).

Como plantean Márquez (1995) y Palermo (2012), la organización del proceso productivo, así como la organización en el ámbito reproductivo de los trabajadores que implementó YPF durante la primera mitad de siglo XX hasta su privatización en los '90, presentaban todas las características del modelo fordista-keynesiano (Castel, 1997; Harvey, 2017). Al interior de la empresa, existía una clara diferenciación entre las posiciones en la división del trabajo en base a las calificaciones de los empleados y las características de las tareas a realizar:

La arquitectura que resultaba distinguía los cargos de “jefes”, asignados entre el personal con titulación de Ingenieros y Técnicos, de los “empleados” que comprendían a los trabajadores del sector administrativo, y finalmente

encontramos a los “obreros”, grupo dentro del cual se hallaban los operarios de boca de pozo. (Álvarez, 2008, p. 133).

Asimismo, la autora señala que en lo que respecta a los procesos de capacitación y aprendizaje al interior de la empresa, la diferenciación de los tipos de saberes a aprender también seguían la misma distribución jerárquica dado que la formación teórico práctica estaba destinada sólo a los profesionales y técnicos, quedando como única capacitación para los trabajadores sin titulación la práctica en el campo en la que se iban apropiando de los saberes del trabajo guiados por expertos” (Álvarez, 2008, p. 131).

Dicha segmentación en la distribución del trabajo, también, se realizó profundamente en base al género, constituyendo un espacio productivo y asalariado para varones y otro de trabajo doméstico y de empleos con tareas femeneizadas para las mujeres (Ciselli, 2005; Crespo, 2005). El *sujeto fabril-petrolero-masculino* (Palermo, 2015) se constituyó en el modelo de trabajador de YPF y del sujeto productivo en la economía hidrocarburífera en la región del Golfo San Jorge, el cual sigue estando presente hasta nuestros días. La imagen del trabajador petrolero presentaba todas las características del obrero industrial, cuya actividad consiste en actividades manuales y corporales que requieren de gran esfuerzo físico y, particularmente en la región del Golfo San Jorge, se suma soportar un clima hostil: “las marcas (...) son ostentadas al interior del grupo de trabajadores en tanto signos de virilidad. Son, al igual que las medallas colgadas en el pecho, signos de masculinidad cuantificable, (...) las marcas expresan el “aguante” de los trabajadores.” (Palermo, 2015, p. 109). En lo que respecta a las mujeres, en los primeros años de desarrollo de la actividad petrolera, el trabajo se circunscribía a labores de reproducción en el ámbito doméstico (Ciselli, 2005; Palma Godoy, 1999). Posteriormente, la participación de las mujeres en el espacio público se produjo, por un lado, a través de eventos y celebraciones en que se exaltaba ideales de maternidad, así como atributos de fragilidad y debilidad (Crespo, 2005); y por otro lado, el aumento de participación en trabajos asalariados se realizó en ocupaciones femeneizadas (como docentes, enfermeras, secretarias) tanto dentro como fuera de la empresa petrolera (Ciselli, 2005).

Vinculado a lo anterior, cabe señalar que las características de la *ética del trabajo* en la que se legitimaba el sacrificio en el trabajo en nombre de un progreso moral y material (Weber, 2010; Bauman, 2000) estuvo muy arraigada entre los trabajadores

petroleros. Los riesgos propios de las actividades en la industria petrolera (Palermo, 2012; Villata, 2011), así como el clima hostil en la región (frío, fuertes vientos e incluso nieve), sumado al nacionalismo que se promovía al tratarse de una empresa estatal, configuraron el sentimiento de *orgullo de ser ypefiano* entre los trabajadores (Márquez, 2008; Palermo, 2012). Como describe Palermo (2012), los monumentos y placas construidas por YPF en las localidades del Golfo San Jorge, así como en todas las localidades del país en que se desplegó la empresa, transmiten valores asociados al *cumplimiento del deber, sacrificio, patria y progreso*. El sacrificio de trabajar en el petróleo se asociaba a estar contribuyendo a la riqueza y crecimiento de la Nación, tal como queda expresado en las ideas *familia ypefiana* (Márquez, 2008) o *comunidad de fábrica* (Palermo, 2012), y al mismo tiempo suponía un progreso en términos personales y familiares. Ello porque los trabajadores petroleros, además de contar con un salario elevado en comparación con el de las otras ocupaciones en la región, contaban con una serie de protecciones y beneficios sociales otorgados por YPF y adquiridos por los trabajadores: “viviendas, lugares de recreación, salarios altos, proveedurías con precios al costo, un sistema de salud y educación solo para los “ypefianos”, etc.” (Palermo, 2012, pp. 59).

Las lógicas flexibles bajo las cuales se desarrolló el proceso de reestructuración productiva se han implementado a través del proceso de privatización de YPF desde mediados de los 80’ (Salvia, 1997; Márquez, 1995). Ello produjo efectos desestructurantes en el mercado de trabajo y los trabajadores que persisten hasta nuestros días (Ruiz y Muñoz, 2008; Márquez, 2017; Schwaitzer, 2012, Torres, 2012). A fines de la década del 90, el índice de desempleo en la región del Golfo San Jorge llegó a ser el más alto en todo el país, al igual que se produjo un gran aumento del subempleo y el trabajo eventual (Cicciari, 2003). Ello se tradujo en situaciones constantes de huelgas en demanda de mejores condiciones laborales en el sector formal de la economía, así como demandas por parte de grupos de desocupados, lo cual ha llegado a colocar a Caleta Olivia como la *capital nacional del piquete* (Márquez, 2017).

Entre esos efectos, Palermo (2012) refiere a un proceso de reconversión *de trabajador a emprendedor* que ocurrió a partir de la racionalización del personal en el proceso de privatización de YPF. Por un lado, podemos mencionar a quienes “optaron” por las indemnizaciones y llevaron adelante cooperativas de remises, comercios, etc. (Cicciari, 2003; Torres, 2012; Palermo, 2012). También, existieron emprendimientos productivos llevados a cabo por trabajadores que continuaron vinculados a la empresa

petrolera llevando a cabo las mismas actividades laborales, pero ahora bajo la forma de personal tercerizado (Palermo, 2012; Villata, 2011; Torres, 2012). Según Palermo (2012), estas situaciones implicaron para los ex trabajadores de YPF profundas tensiones entre las *identidades de trabajadores asalariados ypefianos* y las lógicas del *empresario*:

El fracaso de varios de los emprendimientos estuvo vinculado (...) al choque entre la lógica del trabajo aprehendida e interiorizada en años de práctica, cuando la empresa resolvía prácticamente todas las necesidades del trabajador y su familia, y la lógica del empresario, completamente nueva y desconocida para el 'ypefiano', donde cada uno debía ser su propio agenciador. (Palermo, 2012, p. 157).

Es decir, que los ex-trabajadores de YPF dejaron de ser concebidos como el *asalariado asistido* del modelo fordista-keynesiano (Laval y Dardot, 2013) y se vieron en la necesidad de devenir *empresarios de sí mismos* (Foucault, 2007). Así, los ex trabajadores del petróleo, siguiendo a Ruiz y Muñoz (2008), entendieron agónicamente que sus saberes del trabajo sólo eran aplicables al mundo laboral del que provenían, ya que “la gestión sostenida en la intensificación del trabajo ligada a la polivalencia y la multifuncionalidad, trajo aparejada la necesidad de capacitación permanente y la formación en el puesto de trabajo” (Ruiz y Muñoz, 2008, p. 113).

Aranciaga (2004) muestra cómo la incorporación de avances tecnológicos en las actividades extractivas desde fines de los 90, vienen generando cambios en las demandas de disposiciones laborales del operario petrolero, por lo que se produjo “una nueva división del trabajo a partir del paradigma informacional de creación de valor, de conectarse con otros trabajadores distantes en el espacio y por último de toma de decisiones en tiempo real” (p. 95). Es decir, se ha generado un desplazamiento de la imagen del obrero petrolero definido exclusivamente por actividades manuales y repetidas (Acconcia y Álvarez, 2008), hacia otras identificaciones en términos de polivalencia o “tareas múltiples” que implican mayores actividades de abstracción (Aranciaga, 2004). Asimismo, estudios en la región (Acconcia, Álvarez, Michniuk, y Villanueva, 2010; Romero y Galaretto, 2013) señalan que esos saberes configuran los perfiles y atributos buscados por sectores públicos y privados para la contratación de fuerza de trabajo, configurando “mecanismos diferenciales de selección, contratación, capacitación de personal, etc. que responden a características vinculadas a modelos de

organización empresarial.” (Acconcia, Álvarez, Michniuk, y Villanueva. 2010, p. 27).

En los últimos años, la actividad petrolera se organiza en base a dos tipos de empresas: las empresas operadoras y las empresas de servicios petroleros (Garino, 2019; Villata 2011). Las empresas operadoras son las que se encargan del trabajo de exploración y planificación de las perforaciones, así como de la operación de los equipos de extracción. Dado el tipo de actividades que realizan, el personal requiere de elevados niveles educativos, así como es el sector con menor cantidad de personal, aunque más estable y con mayor movilidad geográfica (Márquez, 2017; Garino, 2019). Las empresas de servicios petroleros son contratadas por las empresas operadoras, y se encargan de tareas puntuales como perforación y cementación de los pozos, construcción de obras civiles, así como de actividades diarias de almacenamiento de los productos, el transporte de cargas y de personal, servicios de catering, entre otros. En estas empresas, las condiciones de contratación son más inestables e informales (Villata, 2011) y se requiere de menos nivel educativo. Por lo tanto, en las empresas de servicios se suele contratar trabajadores residentes en las localidades en que se instalan las empresas operadoras, y corresponde mayormente a jóvenes con baja calificación y las mujeres en las labores femeneizadas (Garino, 2019). Dada la inestabilidad contractual en las empresas de servicios, el personal es más fluctuante principalmente en momentos de crisis del precio del petróleo y la producción. En los últimos años, si bien se produjeron aumentos en la productividad y las ganancias en las empresas petroleras (tanto operadoras como de servicios) en el Golfo San Jorge, ello no se correspondió con un aumento en los puestos de trabajo (Márquez, 2017).

En cuanto a las dinámicas laborales en otras actividades económicas en la región, podemos decir que aquellos rubros que han mostrado mayor creación de empleos en los momentos de mejoramiento de índices económicos luego del proceso de privatización de la actividad petrolera han sido: construcción, comercio, sector servicios en actividades inmobiliarias, transporte y comunicaciones (Rojo y Rotondo, 2009). También, cabe mencionar el caso del puerto local inaugurado en el 2000, en el que se brindan servicios operados por la administración local y, principalmente, empresas privadas¹⁹ (Robledo, 2017). Según el autor, las actividades portuarias aún no han sido potenciadas tal como

¹⁹ Las actividades son: atraque de barcos, alquiler de predios para almacenamiento de combustibles, plantas procesadoras de productos del mar, talleres navales y servicios personales (buzos, seguridad, etc.).

sucedan en localidades costeras aledañas, dado que no resulta atractivo para las Pequeñas y Medianas Empresas locales (PYMES) ni para los trabajadores por las diferencias de ingresos económicos en comparación con la actividad extractiva de hidrocarburos.²⁰

En lo que respecta a la situación laboral de los y las jóvenes podemos mencionar que, al comienzo de la segunda década de este siglo, la tasa de desocupación alcanzaba el 34,6% de la población económicamente Activa de jóvenes de 18 a 25 años en Caleta Olivia (Galaretto y Romero, 2010). En ese mismo año, para una tasa de empleo del 48% del total de jóvenes, la rama de actividad donde desarrollaban sus actividades laborales era en servicios sociales, comunales y personales, comercio y servicio a las empresas y construcción. Aquí, el trabajo en el petróleo o en servicios asociados a ello representaba el 7%. Datos del Ministerio de Trabajo, Empleo y Seguridad Social de la nación indican que, para el año 2017, en la provincia de Santa Cruz la tasa de desocupación en la PEA de jóvenes entre 18 a 24 años era de 25,1%, de los cuales el 83,8% era cesante (es decir, tenían empleo antes de ser desocupados). En cuanto a los empleos en sectores público o privado, otro informe del mismo ministerio muestra que en el Estado Provincial, el cual se constituyó en “refugio” de las sucesivas crisis en la actividad petrolera desde los 90’ hasta la actualidad (Salvia, 1999; Márquez, 2017), hay una disminución en la creación de puestos de trabajo y en la remuneración promedio desde el 2015. En cuanto al sector privado, según el Observatorio de Empleo y Dinámica Empresarial, de las 85 Áreas Económicas del país que este mismo estudio define, para el año 2019 la región del Golfo San Jorge es la tercera con menos proporción de empleo joven en el sector privado registrado (5,8%), sólo superada por Esquel (5,7%) y Libertador General San Martín – Jujuy (3,8%).

De manera que en un escenario local cuya estructura sociolaboral se configura siguiendo una matriz monoprodutiva históricamente asociada a la industria petrolera es mínimo el porcentaje de jóvenes que se incorpora a este ámbito. La mayoría de ellos y ellas que logran insertarse laboralmente lo hacen en el sector de servicios, comercio y construcción. Sectores que indirectamente se ven afectados por los vaivenes y crisis constantes de la industria petrolera. Por tanto, nos referimos a un mercado de trabajo que

²⁰ Según información disponible provista por el Observatorio de Empleo y Dinámica Empresarial del Ministerio de Trabajo Empleo y Seguridad Social de la nación, en el año 2019 el Golfo San Jorge se constituyó en la región con más alto salario promedio de la Patagonia y el país en lo que respecta al empleo privado registrado, aunque también la segunda región con mayor brecha salarial entre el mayor y menor valor (\$167.041 en el sector Explotación de Minas y Canteras; y \$35.993 en el sector Enseñanza).

presenta muchas de las características fluctuantes, flexibles e inciertas propias del empleo y el escenario sociolaboral de las últimas décadas a nivel global.

Hecha esta descripción de las dinámicas sociolaborales en Caleta Olivia, y considerando que ello se relaciona de múltiples formas con la configuración del espacio urbano, en el siguiente apartado nos ocupamos de describir algunas características del proceso de urbanización de la localidad atendiendo a los momentos de auge y posterior reestructuración bajo lógicas flexibles y de precarización laboral en la economía petrolera en la región.

2.2. Configuración del espacio urbano en la ciudad intermedia de Caleta Olivia

Diversas investigaciones han señalado que la conceptualización y el estudio de ciudades intermedias surge a mediados de 1980, al compás de los procesos de reestructuración económica y productiva, los cuales involucraron nuevas formas de vinculación entre las economías locales y mundiales (Llop et al., 2019; Pulido, 2004). Como señalan Pulido (2004) y Bellet y Llop (2004), la noción de *ciudades intermedias* se diferencia del uso de *ciudades medias* en los estudios urbanos en tanto que incorpora elementos cualitativos en los análisis. Esto es, el pasaje de una mirada centrada en el tamaño espacial y poblacional de las ciudades hacia otros elementos asociados a formas locales y regionales de gobernanza económica, social, cultural y ambiental. Ello implica hacer énfasis sobre cómo estas características regionales se vinculan con funciones de *intermediación* entre procesos y flujos locales y globales (Bellet y Llop, 2004). Según los autores mencionados, dichas funciones implican la concentración de actividades especializadas que configuran los perfiles económicos y las estructuras socio-ocupacionales en estas ciudades. Estas particularidades, devenidas de dicho perfil de especialización, permiten discutir la tendencia a analizar procesos de urbanización considerados como exclusivos, o que tienen como referencia en su elaboración teórica y conceptual, a las grandes ciudades o metrópolis (Bellet y Llop, 2004; Llop et al., 2019; Pulido, 2004).

Para el caso que nos ocupa, Caleta Olivia constituye una ciudad intermedia cuyo perfil socio económico se configura en base a una matriz monoprodutiva asociada

históricamente a la extracción de petróleo, tal como describimos en el apartado anterior. Como han señalado diversas investigaciones (Pérez, 2012; Schweitzer, 2012; Bachiller, 2016; Márquez, 1996; Palermo, 2015; Serrano Becil, 2020), el desarrollo urbano en la región del Golfo San Jorge estuvo y está estrechamente ligado al ritmo y requerimientos de la actividad petrolera. El estudio comparativo que realiza Serrano Becil (2020) entre el proceso de urbanización en la ciudad colombiana de Barrancabermeja y lo ocurrido para las localidades del Golfo San Jorge, ambos al compás de la actividad petrolera, da cuenta de cierta relación entre urbanización e industrialización que se produjo a la inversa de las grandes ciudades:

La industria no obtuvo las ventajas comparativas que ofrecen las grandes ciudades – particularmente una reserva importante de mano de obra, equipamientos de uso colectivo consolidados y un amplio mercado – (...) cuando la ubicación es remota el proceso es inverso: la industria genera la urbanización. (Serrano Becil, 2020, pp. 21-22).

De manera que, tal como señala Bachiller (2016), existe en las localidades del Golfo San Jorge hasta nuestros días una correlación entre las dinámicas de la actividad petrolera, las características del acceso al suelo urbano y, por lo tanto, procesos de desigualdad urbana. Siguiendo a Pérez (2012), en Caleta Olivia las diversas formas de racionalización del espacio que se materializaron desde su fundación, las cuales suponen diversas lógicas de gobierno de la población (Foucault, 2006; Osborne y Rose, 1999; De Marinis, 2002), coexisten hoy bajo la forma de *cicatrices urbanas*. El autor distingue en primer lugar a la *cicatriz lanera*, desde principios de siglo XX hasta finales de la década 1940, cuya organización espacial admitía la relación y encuentro entre habitantes (aproximadamente un centenar de personas) de diversas ocupaciones y extracción social (profesionales liberales, comerciantes, jornaleros, docentes, entre otros). En segundo lugar, la *cicatriz petrolera* que, desde fines de 1940 y hasta principios de los '90, configuró el paisaje urbano al compás de los requerimientos de dicha actividad y la intervención de la empresa estatal YPF. Por último, cabe mencionar la *cicatriz neoliberal*, la cual corresponde a aquella desde la década de 1990 hasta nuestros días, y que corresponde a aquellas formas de racionalización del espacio urbano basadas en lógicas de fragmentación. A fin de describir la configuración de la desigualdad urbana en la localidad y su relación con las dinámicas del mundo del trabajo en la región siguiendo los objetivos de esta tesis, a continuación nos centramos en las características y las formas de

racionalizar el espacio urbano que corresponde a las dos últimas cicatrices urbanas. Ello porque la cicatriz petrolera y la neoliberal (Pérez, 2012) refieren a aquellas formas de racionalizar el espacio urbano más cercanas a nuestro presente. Asimismo, forman parte de reconfiguraciones de lógicas de gobierno de la población que se relacionan con los cambios que describimos respecto al mundo del trabajo regional, así como con las características que asumen los procesos de escolarización que nos proponemos analizar en la presente tesis.

Como hemos mencionado, la industria petrolera en la región del Golfo San Jorge se estableció en un territorio poco urbanizado, por lo que la presencia de las empresas petroleras en la planificación de la configuración urbana fue relevante (Bachiller, 2016; Márquez, 2008; Palma Godoy, 1999; Pérez, 2012; Serrano Becil, 2020). Dentro de la región del Golfo San Jorge, la actividad petrolera se desarrolló primeramente en la ciudad de Comodoro Rivadavia alrededor de la década del 20 y, algunas décadas más tarde vía trabajos de exploración llevadas a cabo por YPF. Así, en 1944 se descubre petróleo en cercanías a Caleta Olivia. En 1946 se inaugura el denominado “Pozo 12” que da lugar al desarrollo de la actividad en esa zona. Las investigaciones referenciadas aluden a una marcada dinámica de flujos migratorios de poblaciones atraídas por las expectativas laborales generadas a partir del crecimiento de la actividad petrolera, así como por políticas de selección de personal llevadas a cabo por la misma empresa estatal²¹ (Márquez, 1995). Como señala Pérez (2012), ello derivó en un crecimiento acelerado de la población de Caleta Olivia, la cual pasó de 161 personas en 1947 a 3.639 habitantes en 1960 y ascendió a 13.346 para 1970. Ello implicó que esta cicatriz urbana en Caleta Olivia se configurara y pensara bajo la forma de una ciudad disciplinaria (De Marinis, 2002), esto es:

La racionalización del espacio urbano para esta época establecía primordialmente el lugar de la producción para la buena circulación del producto, el lugar habitacional para la buena circulación del personal de la empresa, el lugar de circulación comercial dentro del espacio de la empresa y el lugar de circulación de la empresa en el pueblo. (Pérez, 2012, p. 298).

²¹ Concretamente, las *políticas de argentinización* (Márquez, 1995) llevadas a cabo durante la década del 50 consistieron en seleccionar personal proveniente de provincias del Noroeste Argentino (principalmente de Catamarca y La Rioja), con el fin de dismantlar conflictos sindicales que décadas anteriores tuvieron como protagonistas a peones rurales y operarios petroleros extranjeros provenientes de Europa.

Siguiendo a Bachiller (2016), durante la segunda mitad del siglo XX, las desigualdades urbanas relacionadas con el acceso al suelo y la vivienda se estructuraron en consonancia con la configuración socio-ocupacional. Es basta la literatura en la región (Acconcia y Álvarez, 2008; Márquez, 1995, 2008; Bachiller, 2016; Pérez 2014; Palma Godoy, 1999; Torrez, 2012; Palermo, 2012; Grimson y Baeza, 2015) que refiere a cómo pertenecer a YPF implicaba ciertos beneficios habitacionales (acceso a la vivienda, el no pago de servicios de luz o gas), así como favorecía la circulación por determinados lugares de consumo, educativos y de salud. Dicha *comunidad ypefiana* (Márquez, 1995) no estaba exenta de desigualdades internas, ya que las jerarquías laborales de la empresa se reprodujeron tanto en las características de las viviendas como en las prácticas cotidianas en los lugares de ocio y consumo (Márquez, 2008; Palermo, 2012; Palma Godoy, 1999). Otra forma de acceso al suelo urbano y la vivienda estuvo asociada con ser empleado de alguna institución estatal (de salud, educativa, policial) o bien la pertenencia a ciertos gremios (Bachiller, 2016). Por último, cabe mencionar la situación de migrantes que por su condición legal y debilidad de capital relacional no accedían a YPF ni a empleos en la administración pública. Esta imposibilidad de acceder a un trabajo formal condicionaba fuertemente las posibilidades de acceso al suelo urbano y a una vivienda, por lo que la ocupación de tierras se constituyó en el único medio para estas poblaciones de acceder a dichos bienes (Bachiller, 2016).

Ahora bien, al compás del proceso de reestructuración bajo lógicas flexibles y de precarización laboral en el mercado de trabajo regional desde fines de siglo XX, se han producido modificaciones en las dinámicas de urbanización y de la vida urbana de la población. Pérez (2013) sostiene que convergen tres procesos vinculados a la lógica del gobierno de la población: 1) Proceso de privatización, vinculado a la entrada del mercado inmobiliario de los espacios de las empresas estatales; 2) la aparición de conflictos por parte de sectores excluidos, a partir del ajuste estructural del Estado; y 3) la llegada de flujos poblacionales distintos a los patrones del período industrial. En este sentido, Grinberg, Pérez y Venturini (2013), sostienen que: “(...) los espacios/territorios que formaban parte del capital empresarial del estado nacional pasaron a ser parte de los territorios locales y también un negocio rentable para el emergente mercado inmobiliario en el caso de las ciudades más pobladas” (Grinberg, Pérez y Venturini, 2013, p. 45). De allí que nuevos espacios urbanos comenzaron a valuarse y ser buscados por los sectores sociales con mayor poder adquisitivo, al tiempo que otros sectores sociales sufrían un

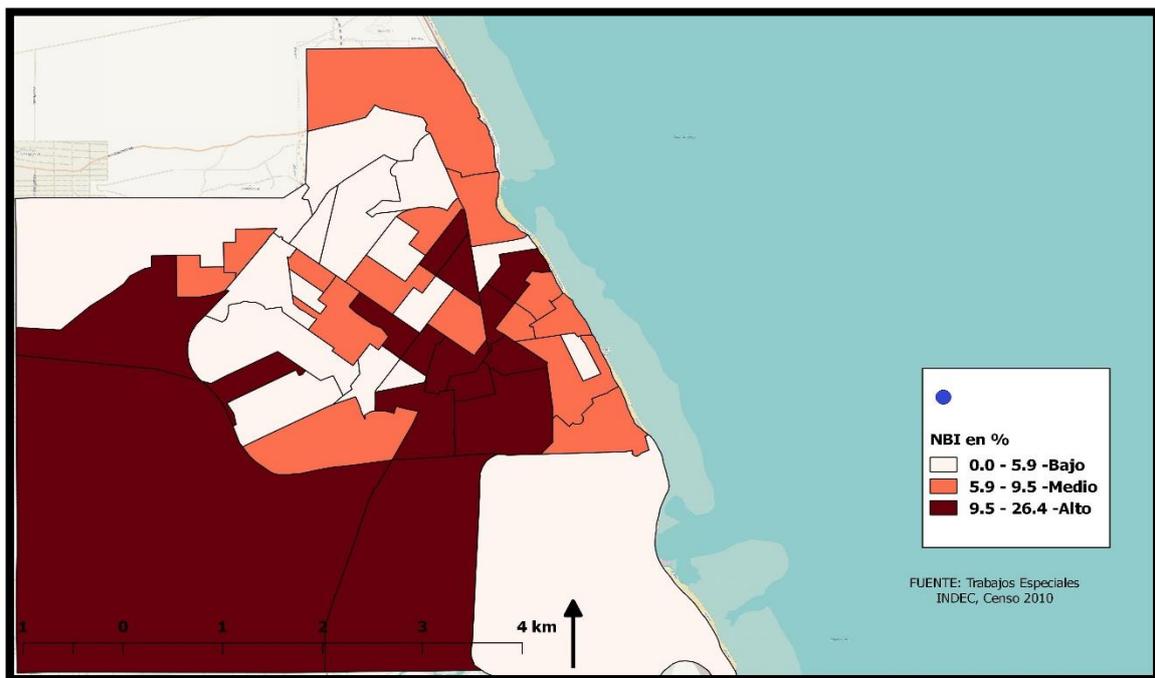
proceso de pauperización.

Es decir, aquí es donde comienza a dibujarse el paisaje de un espacio urbano con características fragmentadas que tensiona con aquella lógica de planificación urbana en que las ciudades, aún con sectores en situación de pobreza, permitían formas de sociabilidad que ponían en relación distintos grupos sociales. En cambio, en el nuevo mapa urbano encontramos

clases medias o medias altas que buscan y demandan al mercado inmobiliario espacios `seguros` y de `calidad` para el `buen vivir`; por el otro, (...) espacios devaluados o de `riesgo` surgidos a partir de las demandas de obreros desocupados o subocupados, `piqueteros`, `madres solteras` o nuevos migrantes sin redes de contención.” (Pérez, 2013, p. 26).

Así, en el Mapa 2 mostramos la actual distribución de las Necesidades Básicas Insatisfechas en la ciudad de Caleta Olivia:

Mapa N° 1. NBI de radios censales en la localidad de Caleta Olivia, 2018.



Fuente: Elaboración propia sobre la base de datos de PDTS “Centro de Intercambio y Reservoirio de Información Social y Educativo (CIRISE)”, alojado en el Área Sociopedagógica de la UNPA-UACO.

Siguiendo el Mapa 1, la distribución de la pobreza en el espacio urbano de la localidad en estudio muestra que la mayoría de los emplazamientos con mayores necesidades se ubican en las zonas periféricas de la ciudad. También, es posible visualizar algunos radios censales con NBI Alto en las zonas céntricas, como también emplazamientos con NBI Bajo en los límites urbanos. Es decir, la distribución de la pobreza urbana en la ciudad intermedia de Caleta Olivia se caracteriza por cierta persistencia de lógicas centro-periferia, que coexisten con dinámicas menos lineales y más fragmentadas de expansión de la mancha urbana. Como señala González (2021), dicha expansión que se produjo y produce a los márgenes del caso histórico de Caleta Olivia supone para los habitantes que residen en barrios con NBI Alto grandes dificultades relacionadas con “el acceso a los supermercados, bancos, oficinas estatales y/o de servicios públicos entre otros, de manera generalizada. La actual ausencia de transportes públicos profundiza aún más esta problemática” (p. 8).

En este punto cabe remarcar que en Caleta Olivia el transporte público de colectivos comenzó a funcionar por primera vez en 2008 bajo una empresa estatal que operó hasta 2011, año en que dejó de ofrecerse el servicio. Desde entonces, y durante seis años no existió ningún servicio de colectivo urbano. En 2017, a través de una empresa privada, vuelve a estar disponible el servicio de colectivo urbano en la localidad, el cual funcionó sólo por dos años hasta 2019. Será recién en 2022 que nuevamente vuelve a operar la empresa estatal de colectivos urbanos en la ciudad. Es importante señalar que la cantidad de líneas y unidades de colectivos disponibles durante los períodos en que hubo colectivos urbanos en la localidad fue la siguiente: 2008-2011, funcionaban cuatro líneas y diecinueve unidades de colectivos; 2017-2019, hubieron cinco líneas y veinte unidades; actualmente hay tres líneas y trece colectivos operando.²² Es decir, la disponibilidad de transporte de colectivo en Caleta Olivia no sólo que fue intermitente, con largos períodos sin el servicio, sino que además el incremento de la cantidad de líneas y colectivos (que de hecho en los últimos años disminuyó) no se corresponde con el crecimiento de habitantes y la expansión de la mancha urbana de las últimas décadas. Ello hace que para los habitantes de la localidad sea considerado como un servicio deficiente, tal como mostramos en el siguiente apartado desde la perspectiva del personal docente de las

²² Ver: <https://caletaoliviadigital.com.ar/2021/10/04/urbano-se-esperan-superar-los-5000-boletos-en-un-ano/>

instituciones de la muestra.

Las poblaciones que viven en estas zonas con NBI Alto se caracterizan por ser mayormente migrantes del norte del país y países limítrofes en búsqueda de mejores condiciones de vida (Baeza, 2015), así como sectores empobrecidos que han llevado a cabo estrategias de accesos informales al suelo urbano (Moraga, 2014; Bachiller, 2016; González, 2021) y de autogestión de distintos servicios esenciales (Venturini, 2009). Nos referimos a formas de acceso a la vivienda y ocupación del espacio urbano que son propias de las últimas décadas en que se apela a la capacidad de gestión individual o de la comunidad (Martíñan, 2020). En este sentido, como señala Venturini (2009), para la obtención de infraestructura y servicios públicos en estos barrios que surgieron al calor de la crisis del Estado de bienestar y de las lógicas de protección social, “fueron necesarios las tramitaciones de los vecinos y también el propio trabajo. Lo que va mostrando como, recurrentemente, es la autogestión de los vecinos el modo por el cual van accediendo a mejores condiciones de urbanidad” (p. 10).

Asimismo, varios de los emplazamientos periféricos que presentan altos índices de NBI corresponden a zonas que fueron inicialmente ocupadas de manera informal (González, 2021). Ello dado el déficit de tierras fiscales, así como los altos precios del mercado del suelo que expulsan a quienes migran a la ciudad atraídos por las supuestas posibilidades laborales que ofrece el mundo del trabajo petrolero en épocas de crecimiento de la actividad (Bachiller, 2016). Ante dicha situación, la *toma de tierras* deviene en estrategia de las poblaciones con profundas dificultades para el acceso al suelo urbano (González, 2021; Bachiller, 2016; Moraga, 2014). De allí que en las localidades que conforman la Cuenca del Golfo San Jorge, entre ellas Caleta Olivia, “existe una correlación entre los *booms* petroleros (...), la llegada de cientos de migrantes atraídos por las oportunidades laborales, el encarecimiento del precio del suelo urbano (...), y las tomas de tierras” (Bachiller, 2016, p. 73). Como señala Moraga (2014), para los y las habitantes de estos barrios de Caleta Olivia que acceden informalmente al suelo urbano dicha condición ilegal afecta las posibilidades de acceso a distintos bienes sociales, como por ejemplo al empleo formal. Ello porque “al no contar con documentos legales que garanticen la seguridad de tenencia esto restringe su acceso a los créditos, al empleo formal y a la seguridad social. Así diversos habitantes expresan haber sido despedidos de sus puestos de trabajo por haber tomado la tierra” (Moraga, 2014, p. 54).

De manera que para las poblaciones que viven en estos barrios afecta de particular manera la *precarización* como modo de existencia (Lorey, 2016), que en este caso refiere a una interrelación entre *precariedad urbana* (Herranz y San Pedro, 2019) y *precariedad laboral* (Castel, 1997). Es decir, nos referimos a poblaciones supernumerarias (Castel, 1997) o liminares (Foucault, 2007) que, dada las condiciones que asume el mercado de trabajo y la vida urbana en la ciudad empresa (Murillo, 2013), son llamadas a hacerse responsables por acceder al suelo urbano y/o a una vivienda, así como por conseguir o mantenerse en un puesto laboral. Con lo cual, la fragmentación urbana como efecto resultante de la profundización de las desigualdades sociales y las formas de gobierno de la población en las sociedades de empresa (Foucault, 2007), parece ser la lógica que efectivamente se ha comenzado a dibujar en el paisaje urbano de Caleta Olivia desde la reestructuración de la industria petrolera a fines del siglo XX y el auge del capitalismo flexible como fenómeno global que impacta en lo local (Pérez, 2013).

Atendiendo a la caracterización del espacio y las desigualdades urbanas en Caleta Olivia realizadas en este apartado, así como algunos aspectos del mercado de trabajo regional mencionados en el apartado anterior, a continuación haremos una descripción de las escuelas secundarias que forman parte de la muestra construida para la presente investigación.

2.3. Las escuelas secundarias de la muestra en contexto

En este apartado nos proponemos realizar una descripción de las escuelas secundarias públicas que forman parte de la muestra sobre las que se realizaron encuestas y entrevistas en profundidad a estudiantes. Ello lo llevamos a cabo considerando aspectos vinculados con el momento de creación de las escuelas, la ubicación urbana de las instituciones, así como recuperamos algunas características de la población estudiantil que asisten a dichos colegios. Atendiendo a esto último, en primer lugar realizamos una caracterización de la población escolar que asiste a las diferentes instituciones de la muestra según las condiciones de vulnerabilidad social de los hogares de los y las estudiantes²³:

²³ Dicha información corresponde a un índice ponderado que construimos para esta investigación, y cuya elaboración será explicada en el apartado 4.1 del presente capítulo.

Tabla N° 1. Distribución de niveles de VSH según escuelas de la muestra. En %. Caleta Olivia, 2018.²⁴

| Indice de VSH | ESCUELA | | | | | |
|---------------|-----------------------------------|------------------------------------|-----------------------------------|-----------------------------------|-------------------------------|------------------------------|
| | Escuela bachillerato 1 (NBI Bajo) | Escuela bachillerato 2 (NBI Medio) | Escuela bachillerato 3 (NBI Alto) | Escuela bachillerato 4 (NBI Alto) | Escuela técnica 5 (NBI Medio) | Escuela técnica 6 (NBI Alto) |
| VSH Baja | 24,1% | 15,9% | 9,8% | 4,5% | 24,2% | 28,6% |
| VSH Media | 41,0% | 31,8% | 29,3% | 34,1% | 48,4% | 55,4% |
| VSH Alta | 34,9% | 52,3% | 61,0% | 61,4% | 27,4% | 16,1% |
| Total | 100,0% | 100,0% | 100,0% | 100,0% | 100,0% | 100,0% |

Fuente: elaboración propia

Una lectura general de la Tabla 1 indica que en las escuelas bachilleratos emplazados en NBI Medio y NBI Alto la mayoría de la población estudiantil vive en condiciones de vulnerabilidad social alta. Asimismo, la escuela bachillerato en NBI Bajo y las escuelas técnicas tienen una similar composición de estudiantes según VSH, puesto que el mayor porcentaje de jóvenes que viven en VSH Media, así como la proporción de quienes viven en VSH Baja es pareja entre las tres instituciones.

Otra de las variables que consideramos es la cantidad de cuadras de distancia entre la escuela y el hogar de los y las estudiantes:

Tabla N° 2. Cantidad de cuadras entre la escuela y el hogar de los y las estudiantes según escuelas de la muestra. En %. Caleta Olivia, 2018.

| CANT. DE CUADRAS HASTA LA ESCUELA | ESCUELA | | | | | |
|-----------------------------------|----------------------|----------------------|----------------------|----------------------|-----------------|-----------------|
| | Escuela bachillerato | Escuela bachillerato | Escuela bachillerato | Escuela bachillerato | Escuela técnica | Escuela técnica |

²⁴ Los números de escuela no corresponden a su identificación para resguardar su anonimato.

| | 1 (NBI Bajo) | 2 (NBI Medio) | 3 (NBI Alto) | 4 (NBI Alto) | 5 (NBI Medio) | 6 (NBI Alto) |
|-------------------|--------------|---------------|--------------|--------------|---------------|--------------|
| 1 a 5 cuadras | 19,8% | 14,3% | 51,2% | 54,8% | 7,3% | 21,4% |
| 6 a 10 cuadras | 16,0% | 33,3% | 19,5% | 16,7% | 11,9% | 10,7% |
| 11 a 20 cuadras | 16,0% | 9,5% | 14,6% | 4,8% | 28,9% | 16,1% |
| Más de 20 cuadras | 48,1% | 42,9% | 14,6% | 23,8% | 51,8% | 51,8% |
| Total | 100,0% | 100,0% | 100,0% | 100,0% | 100,0% | 100,0% |

Fuente: elaboración propia

En la Tabla 2 observamos que las escuelas bachillerato emplazadas en NBI Alto comparten el hecho de que los y las jóvenes que allí asisten viven de 1 a 5 cuadras del colegio. Asimismo, las escuelas bachillerato en NBI Bajo y NBI Medio así como en las escuelas técnicas el mayor porcentaje de la población estudiantil reside a más de 20 cuadras del establecimiento.

Continuando con la caracterización de las escuelas secundarias que forman parte de la muestra de nuestra investigación, en los párrafos que siguen nos abocamos a describir cada una de ellas atendiendo a una perspectiva histórica de creación de las instituciones, definición de las orientaciones así como los rasgos de la población estudiantil. Cabe mencionar que la configuración y expansión del sistema escolar en Caleta Olivia se produjo en sintonía con el auge de la actividad petrolera a fines de la década del 40 e inicios de los 50 y el consiguiente incremento de habitantes que describimos en el apartado anterior. En este período, las políticas de escolarización obligatoria en la localidad (en ese momento, de nivel primario) se desplegaron siguiendo una lógica de emplazamiento centro/periferia, en las que se podía encontrar una conformación heterogénea de poblaciones escolares en instituciones ubicadas en uno u otro tipo de emplazamiento (Pérez, 2014).

Por esos años, a inicios de la década del 60 se crea la primera escuela secundaria técnica industrial de la localidad, que es parte de nuestra muestra para la realización de encuesta y donde además se realizaron entrevistas, a partir de las iniciativas de cooperadoras de padres con aspiraciones de una formación que les permitiera a sus hijos incorporarse en la actividad petrolera (Palma Godoy, 1999). Inicialmente, la institución

ofrecía sólo la especialidad en Electromecánica; luego, en el año 1976 se suma la orientación en Maestro Mayor de Obras; posteriormente, en 1980 se adiciona la especialidad en Gas y Petróleo; y finalmente, en 1994, se crea la Tecnicatura en Computación, que actualmente corresponde a la especialidad en Informática Según expresó la asesora pedagógica del colegio durante el trabajo de campo que realizamos, en la década del 90' la escuela deja de ofrecer la especialización en Gas y Petróleo y ofrece la de Industria de procesos (Química). Para ella, ese proceso se relaciona con la desindustrialización en el sector petrolero y dicha situación produjo y produce que si otrora esta institución estuvo asociada con las expectativas de ingreso a la industria petrolera, “ahora eso ya no pasa. Desde fines de los noventa esa mirada fue desapareciendo de a poco, debido a la crisis en el sector y la falta de puestos laborales.” (Asesora pedagógica, Escuela técnica 5, 2019). Actualmente la Escuela Técnica 5 ofrece cuatro especialidades: Maestro Mayor de Obras, Química, Informática y Electromecánica.

En el momento en que comienza a funcionar la institución, el emplazamiento urbano de dicho establecimiento representaba en ese entonces una zona periférica, en los márgenes de los *barrios ypefianos*²⁵. Con el correr de los años, y proceso de expansión urbana mediante, esta escuela técnica es en la actualidad de las pocas instituciones secundarias públicas que se encuentran próximas al casco céntrico de la ciudad, en un radio censal con NBI Medio (Ver Mapa 2). En el 2012 el edificio de la Escuela Técnica 5 fue clausurado debido al peligro de derrumbe en varios sectores del establecimiento. Ello luego de reiterados reclamos de estudiantes, padres y docentes quienes se movilizaron no solamente para solicitar la reparación del edificio sino también para el avance de la obra durante los momentos en que ésta se encontraba detenida. Debido a ello, hasta el 2021, año en que se inauguró el nuevo sector de la escuela, la institución funcionaba en aulas de cuatro establecimientos educativos diferentes, todos ubicados en zonas relativamente céntricas, en las que se distribuían los cursos de distintos años: una escuela primaria ubicada al frente del establecimiento de la Escuela Técnica 5 (NBI Medio); otra escuela primaria emplazada en pleno centro de la ciudad que se encuentra a seis cuadras de distancia del edificio de la Escuela técnica 5 (NBI Bajo); el edificio de la

²⁵ Como señala Pérez (2014), “YPF construirá para sus operarios grandes complejos urbanos destinados tanto para familias como para operarios solteros. Los denominados barrios para familias de “*ypefianos*” y los llamados *pabellones* del personal “soltero” serán ejemplos de ello” (p. 52)

universidad pública de la localidad (NBI Medio) y algunas aulas habilitadas del propio establecimiento de la Escuela Técnica 5.

En cuanto a la población escolar que allí asiste, según la perspectiva de la asesora pedagógica y el psicopedagogo, la Escuela Técnica 5 recibe estudiantes “de todos lados” así como resaltan que, en cuanto a las dificultades económicas “no es muy fuerte la presencia porque la mayoría de los padres son trabajadores, empleados que tienen alguna entrada económica.” (Psicopedagogo, Escuela Técnica 5, 2019). Tal como vemos en la Tabla 1, en la Escuela técnica 5 concurren estudiantes que mayormente viven en condiciones de Media o Baja VSH (48, 4% y 24,2% respectivamente), aunque también casi un tercio viven en Alta VSH (27,4%). Según el psicopedagogo, las situaciones en que se presentan dificultades económicas por parte del estudiantado refieren a, por un lado, la indumentaria específica que se solicita para las actividades en los talleres y, por otro lado, a la movilidad urbana hacia la escuela. Respecto a esto último señala que:

Tenemos muchos chicos que viven alejados y el transporte ha sido limitante porque no tenemos un buen transporte público. Y tampoco tienen el dinero para poder pagar ese boleto. Aunque te dan uno o dos pasajes para los alumnos, eso no alcanza. Al no tener el transporte para poder llegar al colegio, a pesar del transporte público, algunos no tienen el dinero para solventar todos los viajes que tienen que hacer. (Psicopedagogo, Escuela Técnica 5, 2019)

Efectivamente, como observamos en la Tabla 2, la mayoría de los y las estudiantes de la Escuela técnica 5 viven a más de veinte cuadras del establecimiento (51,8%), por lo que la disponibilidad de transporte para movilizarse hacia la institución cobra relevancia. Por ello, como señalaba el psicopedagogo del colegio, para quienes viven en condiciones de VSH Alta y residen en zonas alejadas la movilidad hacia la escuela constituye una dificultad. Ello se suma al hecho que, tal como mencionó el psicopedagogo, “no tenemos un buen transporte público”, lo cual describimos en el apartado anterior respecto a la intermitencia del servicio en la ciudad y a la poca cantidad de líneas y unidades de colectivos funcionando que genera que haya poca frecuencia en los recorridos.

Asimismo, dicha composición heterogénea de la población estudiantil que concurre a la Escuela técnica 5 se relaciona con el hecho de que ésta es una de las escuelas públicas más demandadas de la ciudad y una de las que rápidamente queda sin vacantes

en períodos de inscripción. Según Villata (2011), las escuelas técnicas en la región del Golfo San Jorge históricamente han gozado de un prestigio que se fundamenta en las trayectorias laborales y académicas de sus egresados, las cuales, desde el sentido común, son directamente vinculadas con la formación obtenida en estas instituciones educativas. En este sentido, el psicopedagogo mencionó que la elección del colegio por parte de los padres se debe a la “excelencia educativa” que ofrece la escuela:

Una de las cosas que tiene la Escuela Técnica 5 es que es uno de los colegios históricos, que tiene a nivel social un estándar muy alto. No es lo mismo venir a la Escuela técnica 5, egresarte de la Escuela técnica 5 que ir a otro colegio. Entonces, eso ya da a decir que tiene una excelencia en calidad educativa (...) en el sentido de los contenidos, la formación. Este ritmo casi estricto de cursado, de presentado, de trabajo constante. Es mucha carga educativa para el chico que está acá, y tiene que responder a ese ritmo. Por eso digo excelencia educativa, es un nivel muy alto. Además, los contenidos que se dan son muy específicos, no son de cualquier escuela secundaria. Vos ves a los chicos y manejan equipamientos impresionantes ya. Entonces es una cosa que exige que el alumno que esté acá esté a ese nivel de demanda de los docentes. (Psicopedagogo, Escuela Técnica 5, 2019).

Como afirma el psicopedagogo del colegio, la Escuela Técnica 5 es una institución buscada por el prestigio que se vincula con una formación exigente, que implica un “ritmo estricto”, el manejo de instrumentos y tecnología “impresionantes”. Ello, como profundizamos en el Capítulo 5, lleva a considerar por parte de los y las estudiantes que la formación en esta escuela está estrechamente vinculada con el trabajo, y que supone distinguirse de otros colegios de nivel secundario. Cabe señalar que hasta el año 2012 el ingreso a esta escuela implicaba un fuerte mecanismo de selectividad. Siguiendo a Gutiérrez y Romero (2013), si bien la inscripción a esta escuela técnica era abierta, se confeccionaba una lista con orden de mérito según el rendimiento escolar en el nivel primario, quedando en lista de espera (o directamente sin vacante) quienes adeudaban materias. Según afirmó la asesora pedagógica del colegio, si bien disminuyó la demanda de inscripción en la Escuela Técnica 5 debido a la creación de una segunda escuela técnica industrial en la localidad en el 2016, ésta sigue siendo la primera opción para las familias. Es el colegio secundario público con mayor matrícula, llegando a ser de 1225 estudiantes en el ciclo lectivo de 2014.

En lo que respecta a la otra escuela técnica de la muestra, la Escuela 6, ésta corresponde a un colegio creado en 1993, ofreciendo únicamente la orientación Biología Marítima, Pesquería y Laboratorista, la cual persiste como única especialización del colegio en el presente. La creación de esta escuela estuvo vinculada con una formación dirigida a la pesca y explotación de recursos naturales marítimos, y sin contar en la localidad con ofertas de formación post-secundaria ligadas a la especificidad de la formación que brinda la institución. Al igual que la Escuela Técnica 5, es un colegio muy demandado y que rápidamente queda sin vacantes en época de inscripción.

En cuanto al emplazamiento, la institución funcionó desde su creación y durante 20 años en una escuela primaria emplazada en pleno centro de la ciudad, en un radio censal con NBI Bajo. En el 2013 se inaugura el edificio propio de la Escuela Técnica 6, el cual se emplaza en un radio censal con NBI Alto y se ubica en una zona periférica de la ciudad, tal como mostramos en el Mapa 2. La ubicación urbana del colegio se encuentra sobre el tramo de la Ruta 3 que circunda los terrenos del puerto Caleta Paula. Frente a la escuela, del otro lado de la ruta, hay instaladas empresas de servicios varios y también se encuentra un colegio privado creado en 2014. El edificio es de planta baja y posee 9 aulas, oficinas administrativas y 6 laboratorios. La matrícula de la escuela era de 410 estudiantes en el 2014.

Con respecto a las características de la población estudiantil que concurre a esa institución, la mayoría reside a más de 20 cuadras del establecimiento, tal como mostramos en la Tabla 2 (51,8%). Asimismo, la mayoría de los y las estudiantes que asisten a esta escuela viven en condiciones de Media VSH (55,4%), así como es la institución que presenta el menor porcentaje de estudiantes que viven en condiciones de Alta VSH (16,1%). Es decir, aun cuando la Escuela 6 se emplaza en un radio censal con NBI Alto ubicado en una zona periférica de la ciudad, la población estudiantil presenta características más cercanas a la otra escuela técnica de la muestra que a las demás escuelas secundarias emplazadas en similares condiciones de pobreza y locación urbana. Ello puede explicarse, en parte, a que es una institución que ha funcionado por dos décadas en un emplazamiento céntrico que tiene NBI Bajo, de manera que la población que asiste a la Escuela 6 presenta características que son comunes a dichos emplazamientos escolares.

En cuanto a las escuelas bachilleratos de la muestra, el más antiguo es la Escuela

2 (NBI Medio). El colegio fue creado en 1962, ofreciendo las orientaciones de Bachillerato Común, Bachiller con Orientación Docente y Perito Mercantil (Almada, 2023). Actualmente ofrece dos orientaciones: Humanidades y Cs Sociales, y Economía y Administración. Inicialmente la institución funcionaba en las instalaciones de una escuela primaria ubicada en el centro de la ciudad. En 1987 comienza a funcionar en su establecimiento propio, hasta la actualidad. El mismo se ubica en un radio censal con NBI Medio y en una zona semi-periférica, tal como se observa en el Mapa 2. Dicha ubicación corresponde a un barrio que se encuentra en el acceso sur de la ciudad, sobre la ruta nacional N° 3, y que corresponde a un complejo habitacional creado por el por el Instituto de Desarrollo Urbano y Vivienda (IDUV) de la provincia de Santa Cruz. Dicho complejo está compuesto por departamentos que se encuentran en edificios monoblock de cuatro pisos.

Respecto a la población escolar que asiste a este colegio, la mayoría de los y las estudiantes vive en condiciones de VSH Alta (52,3%). Asimismo, en cuanto a la distancia entre los hogares de residencia del estudiantado y el establecimiento se produce una composición heterogénea en la que hay un gran porcentaje que vive a más de 20 cuadras del establecimiento (42,9%) que coexisten con quienes viven en un radio de 1 a 10 cuadras (47,6%). En conversaciones y reuniones de trabajo llevadas a cabo por el equipo de investigación con supervisores de nivel secundario de la localidad, éstos mencionaron que la Escuela 2 es una de las que mayormente recibe estudiantes que han quedado sin vacantes en otros colegios, o bien que piden el pase desde otras escuelas secundarias de la ciudad en las que estaban concurriendo. Esto último relacionado con el rendimiento académico (por ejemplo situaciones de repitencia que dificulta que en ciertas escuelas los reinscriban para el siguiente año), así como con recurrencias en ciertos comportamientos considerados por las autoridades escolares como “inapropiados” (por ejemplo conflictos que se han producido con compañeros/as y/o docentes, o bien desacato a normas de convivencia). En este sentido, en la siguiente tabla damos cuenta del porcentaje de estudiantes que han cambiado alguna vez de escuela secundaria para cada institución de la muestra:

Tabla N° 3. Estudiantes que han cambiado de escuela secundaria según escuelas de la muestra. En %. Caleta Olivia, 2018.

| | Escuela 1 (NBI Bajo) | Escuela 2 (NBI Medio) | Escuela 3 (NBI Alto) | Escuela 4 (NBI Alto) | Escuela técnica 5 (NBI Medio) | Escuela técnica 6 (NBI Alto) |
|--|----------------------|-----------------------|----------------------|----------------------|-------------------------------|------------------------------|
| Estudiantes que alguna vez han cambiado de escuela secundaria | 12,0% | 40,9% | 43,9% | 27,3% | 10,5% | 3,6% |
| Estudiantes que han cambiado entre 3 y 5 veces de escuela secundaria | 0% | 22,2% | 11,1% | 0% | 0% | 0% |

Fuente: elaboración propia

Como observamos en la Tabla 3, entre los y las estudiantes de la Escuela 2 casi la mitad ha cambiado alguna vez de escuela secundaria (40,9%). Asimismo, del total que ha cambiado de colegio hay un 22,2% que ha llegado a la Escuela 2 luego de haber cambiado entre tres y cinco veces de institución. Es decir, la heterogeneidad en la composición de la población estudiantil en la Escuela 2 se vincula con el hecho de que este colegio es receptor de estudiantes que llegan allí luego de circular por varias escuelas secundarias, así como recibe a jóvenes que viven en el barrio o zonas aledañas al establecimiento. Es uno de los colegios bachillerato con mayor matrícula, alcanzando los 550 estudiantes en 2014.

La Escuela 1 (NBI Bajo) es la segunda escuela bachillerato más antigua de la localidad. Fue fundada en 1977 ofreciendo la orientación de Bachillerato Especializado en Sanidad. En 1981 cambia la orientación y durante veinte años la escuela ofreció las orientaciones de Bachillerato común y con orientación docente. En 2001 cambian nuevamente las orientaciones, y la institución tenía disponibles las orientaciones en Comunicación, arte y diseño y la de Humanidades y Ciencias sociales. Finalmente, en el 2013 se reemplaza la orientación de Comunicación arte y diseño por la orientación en Turismo, siendo esta última junto a la de Humanidades y Ciencias sociales las dos que actualmente se ofrece en la institución. Al igual que la Escuela técnica 5, esta institución históricamente estuvo asociada al prestigio de la formación que brinda, por lo que es la

escuela pública bachillerato más demandada de la ciudad y que en poco tiempo queda sin disponibilidad de vacantes en momentos de inscripción. En el ciclo lectivo de 2014 la matrícula era de 469 estudiantes.

En cuanto al emplazamiento urbano de la Escuela 1, desde su fundación y durante cuatro años funcionó en el edificio que actualmente corresponde a la escuela municipal de artes, ubicado en una zona que en ese momento representaba la periferia del ejido urbano. Desde el año 1981 la institución funciona en el edificio propio, emplazado en un radio censal con NBI Bajo y ubicado a cuatro cuadras del antiguo edificio en una zona que hoy supone una relativa cercanía respecto al casco céntrico de la ciudad, tal como mostramos en el Mapa 1. Se encuentra en el límite de un barrio que corresponde a un complejo habitacional creado por el por el Instituto de Desarrollo Urbano y Vivienda (IDUV) de la provincia de Santa Cruz, con características muy similares a aquel en que se ubica la Escuela 2. Al frente del establecimiento se encuentra una institución privada de carácter confesional que ofrece nivel inicial, primario y secundario.

Con respecto a la composición de la población escolar, en la Escuela 1 asiste un alto porcentaje de estudiantes que residen en zonas que están a más de 20 cuadras del establecimiento (48,1%). Asimismo, aunque el mayor porcentaje de los y las estudiantes que asisten a esta institución viven en condiciones de VSH Media (41%), si se considera la proporción de jóvenes que viven en condiciones de VSH Baja (24,1%) y VSH Alta (34,9%), podemos decir que en la Escuela 1 se produce una concurrencia de jóvenes con heterogéneas condiciones de vulnerabilidad social en sus hogares. En relación a lo anterior, también cabe destacar que es la escuela bachillerato de la muestra donde hay mayor porcentaje de estudiantes que viven en Baja VSH y menor porcentaje que viven en Alta VSH.

Por último, haremos alusión a las escuelas bachillerato de la muestra que están emplazadas en NBI Alto, tales como son la Escuela 3 y la 4. Ambas corresponden a los últimos colegios bachilleratos públicos creados en la localidad, durante el año 2013 y en el marco de las reformas educativas de nivel secundario en la provincia de Santa Cruz (Villagrán, 2018). Ninguna de las dos instituciones fue creada con orientaciones definidas, sino que éstas fueron pensadas, discutidas y decididas en el proceso de reformulación de las orientaciones que se produjo en todas las escuelas secundarias de la provincia entre el 2014 y 2016. En lo que respecta a la Escuela 4, se definió como única

orientación del colegio la de Artes Visuales. Decisión que, según algunos/as docentes y equipo directivo de la escuela, estuvo sustentada en la búsqueda de una formación que les permitiera a los y las jóvenes que allí concurren la posibilidad de sobrellevar situaciones cotidianas de violencia, adicciones, conflictos, entre otras problemáticas sociales (Villagrán, 2018).

La institución se emplaza en uno de los barrios periféricos construidos y ocupados a fines del siglo pasado por poblaciones migrantes y desocupadas, tal como describimos en el apartado anterior (Venturini, 2009). Es una zona ubicada aproximadamente a 3 km del centro de la localidad, y corresponde a un sector que se encuentra en el acceso sur de la ciudad y cercano a la planta municipal de tratamiento de residuos conocido como “el basurero”. El barrio es catalogado por los medios de comunicación, así como por algunos vecinos, como de alta conflictividad y de múltiples delitos (Villagrán, 2018). La Escuela 4 no cuenta con edificio propio, y funciona en el gimnasio de la escuela primaria del barrio, el cual fue acondicionado con la construcción de aulas hechas con materiales en seco, principalmente durlock, debido a la necesidad de inmediatez para resolver el problema del espacio. Es uno de los bachilleratos más chicos en cuanto a la cantidad de estudiantes, la cual llegaba a 146 alumnos/as en 2014.

En cuanto a la población que allí asiste, la mayoría vive en inmediaciones del establecimiento escolar, a una distancia de 1 a 5 cuadras (54,8%), es decir residen en el mismo barrio con NBI Alto que corresponde a una zona periférica de la ciudad. Como mencionamos, es un barrio cuya construcción está estrechamente vinculada con los procesos de desindustrialización y precarización laboral en la región (Venturini, 2009; Pérez, 2014). Efectivamente, según el índice de VSH, la mayoría de los y las estudiantes que asiste a la Escuela 4 vive en condiciones de VSH Alta (61,4%), y es ínfimo el porcentaje de quienes viven en condiciones de VSH Baja (4,6%). Ello marca un claro contraste respecto a la composición de la población estudiantil que asiste a la escuela bachillerato con NBI Bajo así como con las escuelas técnicas de la muestra.

En lo que refiere a la Escuela 3 en la que además de encuestas se realizaron entrevistas, se definió como orientación única la de Ciencias Sociales. Cabe mencionar que, en el marco del proceso de definición de las orientaciones de escuelas secundarias

que se llevó a cabo en toda la provincia²⁶, la comunidad educativa había elegido la orientación de Agro y Ambiente, dado que la asociaban, entre otras cuestiones, a una formación vinculada con posibles salidas laborales para los y las estudiantes. No obstante, desde el Consejo Provincial de Educación desestimaron dicho pedido y decidieron que la escuela tuviera la orientación en Ciencias Sociales, lo cual fue vivido por la comunidad educativa como una imposición, desautorización y desilusión (Villagrán, 2018). Al igual que en la Escuela 4, la matrícula es de las más bajas de la localidad, siendo de 192 estudiantes en el ciclo lectivo de 2014.

En lo que respecta al emplazamiento de la escuela, ésta se ubica en un barrio periférico que está a unos 4km del centro de la ciudad, hacia la zona oeste de la localidad. Si bien está constituido por un grupo de pequeños barrios que corresponden a planes de viviendas, manzanas de casas construidas por cooperativas y otras de manera particular, por los y las vecinos/as, así como popularmente en la localidad es conocido como un único barrio (Villagrán, 2018; Cestare y Azcurra, 2019). Así, actualmente constituye el barrio más extenso y poblado de Caleta Olivia (González, 2021). Al igual que describimos para la zona en que se emplaza la Escuela 4, sobre el barrio recaen estigmatizaciones que se asocian a situaciones delictivas, de conflictividad, allanamientos, etc. Según señala Bachiller (2014), en las localidades del Golfo San Jorge si bien no es común el término *villa miseria* en el lenguaje cotidiano de los ciudadanos para aludir a espacios urbanos degradados, tal como sucede en las grandes metrópolis, la utilización del término “villa” se produce cuando desde el exterior se hace referencia a una dimensión moral sobre quienes habitan en barrios en condiciones de pobreza, produciendo sentidos sobre un “nosotros” (ordenado, seguro) que se diferencia de los “otros” (violentos, conflictivos):

La caracterización positiva del “nosotros” sólo puede ser comprendida en oposición a una otredad cuya radicalidad se expresa en términos de “villa”. Son las “esencias” propias del término “villa” –en tanto ámbito de vagos y alcohólicos que viven de la asistencia social, sitio de maleantes o un espacio anómico- las que posibilitan autodefinirse como un entorno de trabajadores, como un lugar tranquilo y ordenado. (p. 9).

Así, desde el sentido común y los medios de comunicación, estos sentidos

²⁶ Ello implicó distintas instancias de talleres, reuniones e intercambios entre directivos, docentes y padres para elevar una propuesta de orientación/es para la institución correspondiente.

estigmatizantes sobre los barrios con NBI Alto y que se ubican en zonas periféricas de Caleta Olivia se suelen transpolar por continuidad a los y las jóvenes que asisten a los colegios que allí se emplazan (Langer, Cestare y Martincic, 2017), así como a quienes provienen de esos barrios y concurren a escuelas que se ubican en otros emplazamientos urbanos.

En cuanto a las características de la población que asiste a la Escuela 3, la mayoría de los y las estudiantes reside en las inmediaciones del colegio (51,2% vive en una distancia de 1 a 5 cuadras), así como hay una gran proporción de jóvenes que viven en condiciones de VSH Alta (61%). En línea con ello, en el trabajo de campo realizado en la escuela han surgido anécdotas y situaciones narradas por el equipo directivo, docentes y preceptores/as que dan cuenta de condiciones de vida de algunos/as estudiantes que se presentan con diferentes problemáticas sociales que la escuela es llamada a atender:

Problemas sociales, cuando hablo de sociales, de todo lo que vos te imagines. De lo que uno puede solucionar y otros que... Problemas sociales de lo que te puedas imaginar: abusos, no sólo de mujeres, sino de varones, chicos con problemas de adicciones, alcoholismo (...) Hay muchos chicos de padres sin trabajo. Entonces también colaboramos, juntamos ropa, hacemos también como un trabajo social con la gente. (...) El año pasado cuando nos dimos cuenta que Marcelo²⁷ había sido abandonado por su papá, yo lo encontré muy flaquito. Yo le pregunté a ella que era su preceptora, ¿qué sabes? y ahí me enteré que estaba solito. Y bueno, te da tristeza. Y ahí nomás empezamos a juntar alimento, comprarle el champú, el jabón, todas las cosas que el necesite. De ir a la casa a ver en qué condiciones está. (Preceptora, Escuela 3, 2019).

Violencia, desempleo de padres y madres, trabajos precarios, pobreza extrema, jóvenes que viven solos, entre otras, son situaciones de vulnerabilidad social alta que, tal como manifiestan los y las docentes y preceptores/as, así como indican los datos de las encuestas, viven muchos y muchas estudiantes que asisten a las escuelas bachillerato emplazadas en NBI Alto de la muestra (Escuela 3 y Escuela 4). Ante estas situaciones, el personal docente de la institución expresa que no pueden desentenderse de ello, como señaló una de las preceptoras “nos involucramos más de lo que nos tocaría, pero no

²⁷ Los nombres propios han sido modificados para resguardar el anonimato de las personas.

podemos no ver” (Preceptora, Escuela 3, 2019). Asimismo, señalan que deben hacerse cargo de gestionar recursos para poder sostener la escolarización de los y las estudiantes en un contexto materialmente precario como ocurre en el establecimiento de la Escuela 3:

Uno resuelve lo que puede para los chicos. Sí, no tenemos nada. Es una vergüenza las pelotas que tienen para los chicos. Mandamos a pedir un montón de veces y nos mandaron unas rotas de otro colegio que estaban en desuso. (Rectora, Escuela 3, 2019).

Las sensaciones que expresa la rectora de la Escuela 3 referida a “no tenemos nada” y la necesidad de resolver por ellos/as mismas han sido recurrentes durante el trabajo de campo en las escuelas emplazadas en NBI Alto, así como han sido objeto de análisis en las investigaciones que desde el equipo de investigación se llevan a cabo en dichas instituciones de la localidad (Villagrán, 2018; Langer, Cestare y Villagrán, 2015; Langer, Cestare y Martincic, 2019; Martincic y Langer, 2022).

De manera que, se producen diferencias entre las escuelas secundarias de la muestra en cuanto a la oferta de orientaciones, las condiciones de emplazamiento escolar, así como con las características de la población estudiantil que asiste a cada una de ellas. Así, en el siguiente apartado damos cuenta del diseño y propuesta metodológica de base múltiple con la que se buscó dar respuestas a las preguntas de investigación y la consecución de los objetivos mediante el trabajo de campo realizado en las instituciones que caracterizamos en los párrafos anteriores.

3. Trabajo de campo y técnicas de investigación para la producción de la información

La propuesta metodológica del presente proyecto se planteó procurando la comprensión de la formación para el trabajo en escuelas secundarias emplazadas en desiguales condiciones de pobreza urbana a través de un diseño de base múltiple, a los efectos de acercarse al estudio de realidades complejas (Archenti y Piovani, 2007). Así, el trabajo de campo implicó la triangulación de los métodos de obtención y, por tanto, de análisis de datos que implica trabajar con información de instituciones y sujetos de un

rango de diferentes contextos. Esta utilización de una variedad de métodos (Denzin, 1970), se realiza para reducir el riesgo de que las conclusiones reflejen solamente los sesgos sistemáticos o las limitaciones de un método específico (Maxwell, 1996). Así, la triangulación de la información que nos provee la georreferenciación, las encuestas semiestructuradas, las observaciones y entrevistas individuales en profundidad permitió obtener una analítica más completa de lo que cada una de ellas podría lograr sola.

En el presente apartado, describimos las características de las técnicas de investigación que se han utilizado para la investigación, cuáles son los supuestos que subyacen en ellas, así como las ventajas y utilidades para la consecución de los objetivos de la presente tesis. En primer lugar, damos cuenta de las implicancias de la producción de mapas socio-educativos y el uso del Índice de Necesidades Básicas Insatisfechas (NBI) como indicador de la pobreza urbana. En segundo lugar, detallamos el proceso de selección de la muestra en que los productos cartográficos fueron centrales, los criterios considerados y la conformación de la misma. Por último, en un tercer sub-apartado damos cuenta de las técnicas de encuestas y entrevistas, señalando las implicancias para la investigación social, las utilidades en relación con el objeto de estudio de la presente tesis, así como algunas características de la población estudiantil que fue encuestada y entrevistada.

3.1. Producción de mapas socio-educativos.

Según Yoon, Gulson y Lubienski (2018), el uso de Sistemas de Información Geográfica (SIG) para la investigación educativa es de uso reciente, particularmente escaso en los estudios de educación y trabajo (Jacinto y Martínez, 2020), y supone la posibilidad de enriquecer la comprensión de las relaciones entre barrios, ubicaciones escolares, movilidad de docentes y estudiantes, así como las experiencias vividas y las perspectivas de los sujetos en estudio. De allí que, dando cuenta de las dinámicas de inscripción de las escuelas en el territorio se realizó un mapeo de la oferta educativa de nivel secundario, así como de la distribución de la pobreza urbana en Caleta Olivia a partir de la georreferenciación del índice de NBI. Ello permitió caracterizar la distribución urbana de las orientaciones en la localidad y constituyó parte de los criterios de selección de la muestra para el trabajo de campo.

Para dicho propósito, se trabajó con Sistemas de Información Geográfica (SIG), es decir programas de aplicación compuestos por subsistemas que operan de manera combinada (Buzai, 2010), lo que permitió sistematizar y analizar información geográfica que permitió un análisis socioespacial. Los SIG permiten la construcción de inventarios de información exhaustiva de unidades territoriales, hasta su uso como herramientas para formular modelos estadísticos que reflejen la espacialidad e interacción de los fenómenos con la dimensión territorial, ambiental y socio educativa; lo que admite cuantificar el peso que tienen distintos factores explicativos y representarlos espacialmente visualizados a partir de generación de cartografía temática.

A través de la noción de *cartografía* nos referimos no sólo a la producción de mapas sino a una lectura particular de la información que involucra también la caracterización socioespacial de la desigualdad socioeducativa en virtud de las dinámicas que presenta la distribución social del saber en la escolaridad secundaria (Grinberg, 2020; Mann y Saultz, 2019). En este sentido, con Deleuze y Guattari (2002) entendemos que los mapas son construcciones dinámicas que expresan múltiples particularidades del espacio urbano, al tiempo que producción política en tanto presentan una forma de concebir la territorialidad. De manera que por sus posibilidades de ser maleables y ofrecer diversas dimensiones de análisis, los utilizamos para producir análisis sobre relaciones e interpretaciones de características de una población dada. En este sentido, el mapeo configura geografías de desigualdad, que expresan sedimentaciones de resultados de luchas por las formas de espacialización, las cuales involucran a la escolaridad de diversos modos (Grinberg, 2022). Así el uso de Sistemas de Información Geográfica facilita el análisis espacial para comprender las formas de organización, distribución y características de la población en un territorio.

Aquí los productos cartográficos expresan las características del espacio urbano de la localidad, donde se georreferenciaron las escuelas que se consideraron para esta investigación. Dicho análisis contempló variables socioeducativas (deserción, repitencia, sobreedad, promoción y no promoción, modalidades y orientaciones formativas) y sociodemográficas (índice de NBI) a efectos de caracterizar dinámicas urbanas y educativas en Caleta Olivia, buscando lograr así una cartografía de la oferta formativa. A continuación, caracterizamos y describimos las implicancias y posibilidades que brinda el Índice de Necesidades Básicas Insatisfechas que utilizamos para analizar las relaciones espaciales entre procesos de escolarización vinculados al trabajo y desigualdades urbanas.

3.1.1 El Índice de Necesidades Básicas Insatisfechas como indicador para caracterizar la pobreza urbana

Según un informe del INDEC de 1984, la construcción de los *mapas de la pobreza* implicó el diseño de la metodología de las NBI, a fin de poder identificar las carencias críticas en cada una de las regiones del país de la forma más desagregada posible, a partir de lo cual se pretendía elaborar políticas focalizadas. Las NBI pueden enmarcarse dentro de los denominados *métodos directos* de identificación de los hogares pobres, en tanto que se relaciona el bienestar con el consumo efectivamente realizado²⁸ (Feres y Mancero, 2001, Arakaki, 2016). Esto quiere decir que es un método que permite medir la *pobreza estructural*,²⁹ ya que uno de los objetivos que se buscó fue precisamente evitar la sensibilidad a la coyuntura (Arakaki, 2016). La fuente de información utilizada por el método NBI son los censos de población y vivienda, lo que permite lograr el grado de desagregación geográfica requerido para que un mapa de pobreza sea útil en la identificación de necesidades espacialmente localizadas (Feres y Mancero, 2001).

Siguiendo a Feres y Mancero (2001), la construcción del índice de NBI implica la selección de indicadores adecuados para reflejar las necesidades primordiales de la población. Dicho proceso de selección está constituido, de manera general, por cuatro pasos: 1) Determinar el grupo de necesidades básicas mínimas susceptibles de estudiarse con la información del censo; 2) Elegir indicadores censales que representen dichas necesidades; 3) Definir el nivel crítico de satisfacción para cada necesidad; 4) Asegurar que los indicadores seleccionados correspondan a situaciones de pobreza. Las necesidades, dimensiones, variables censales e indicadores de NBI que ha seleccionado el INDEC para definir si un hogar es pobre por NBI se pueden esquematizar en la siguiente tabla:

²⁸ Los “métodos indirectos”, en cambio, relacionan el bienestar con la posibilidad de realizar dicho consumo.

²⁹ Lo que lo diferencia de la medición de la Línea de la Pobreza (LP), ya que este es un método que permite dar cuenta de la pobreza reciente (Arakaki, 2016)

Tabla N°4. Necesidades, dimensiones, variable e indicadores de NBI.

| Necesidades | Dimensiones | Variables censales | Indicador y umbral de NBI |
|-------------------------------|---------------------------|--|--|
| Acceso a vivienda | Hacinamiento | Número de miembros del hogar | Más de tres personas por cuarto. |
| | | Número de cuartos de la vivienda | |
| | Calidad de la vivienda | Tipo de vivienda | Inconveniente (pieza de inquilinato, vivienda precaria u “otro tipo”, lo que excluye casa, departamento y rancho). |
| Acceso a servicios sanitarios | Condiciones sanitarias | Tipo de sistema de eliminación de excretas | No posee retrete. |
| Acceso a educación | Asistencia escolar | Edad de los miembros del hogar | Al menos un menor en edad escolar (entre 6 y 12) que no asiste a un establecimiento educativo. |
| | | Asistencia a un establecimiento educativo | |
| Capacidad económica | Capacidad de subsistencia | Número de miembros del hogar ocupados | Tasa de dependencia (miembros ocupados sobre miembros totales) menor o igual a 0,25. |
| | | Número de miembros del hogar | |
| | | Nivel educativo del jefe de hogar | Bajo (no completó el tercer grado de la primaria). |

Fuente: Extraído de Arakaki (2016, p. 272).

Una vez realizado este proceso de selección y clasificación de las necesidades y variables censales a considerar, es necesario llevar a cabo la etapa de *agregación* de dicha información, clasificando a los hogares como *pobres* y *no pobres* (Feres y Mancero, 2001). Arakaki (2016) sostiene que en todas las estimaciones realizadas en América

Latina se ha utilizado un método denominado de *realización combinada*; esto quiere decir que un hogar se considera pobre si no alcanza el umbral de al menos un indicador:³⁰

Esta idea parte de dos premisas básicas: 1) todas las necesidades son básicas –es decir, fundamentales para reflejar la pobreza- y, por lo tanto, 2) todas tienen la misma importancia. Es por ello que un hogar es clasificado como pobre cuando no logra satisfacer al menos una de las necesidades básicas. (Arakaki, 2016, p. 273).

Por último, el indicador que usualmente se construye a partir de esta información es el denominado *índice de recuento*, representado por el cociente entre el número de hogares considerados pobres y el total de los mismos, y el cual representa la proporción de los hogares que no logran satisfacer la totalidad de las necesidades consideradas (Arakaki, 2016).

Siguiendo a Feres y Mancero (2001), podría decirse que las principales críticas al método de NBI se han focalizado en tres aspectos. En primer lugar, el hecho de que sólo permite distinguir a los hogares con carencias críticas de aquellos que no las tienen, pero no permite identificar la magnitud de dichas carencias. Por otro lado, se ha realizado hincapié en que la idéntica ponderación que reciben las distintas necesidades básicas dentro del índice no puede sustentarse teóricamente, ya que dichas necesidades no son directamente comparables entre sí (por ejemplo: difícilmente podría decidirse si un hogar hacinado es “igualmente pobre” que un hogar en el cual los hijos no han recibido educación, o a uno que habita en una vivienda con piso de tierra). Y una tercera limitante del método NBI refiere al alto costo en la periodicidad de la información, ya que dicha fuente se actualiza aproximadamente cada diez años.

Al respecto, si bien consideramos válidas las críticas realizadas al método NBI, reconocemos que ninguno de los indicadores de pobreza que mayormente se utilizan logran abarcar la totalidad del concepto integral de la pobreza (Feres y Mancero, 2001; Arakaki, 2016). En todo caso, consideramos necesario el desafío de explorar distintos

³⁰ Es importante tener en cuenta que existen dos situaciones que resultan inclasificables: a) Los hogares que no han respondido ninguna pregunta vinculada al método. b) Aquellos que, habiendo contestado sólo algunas de las preguntas, no presentan necesidades básicas insatisfechas a partir de los indicadores que pudieron construirse en base a sus respuestas parciales. (Arakaki, 2016; pp. 273 - 274)

métodos de medición de la pobreza que resulten complementarios.³¹ Dicho esto, y aun reconociendo los límites del indicador NBI, es el que utilizaremos en nuestra investigación, dado que actualmente es el que se encuentra más afín a nuestro propósito de cartografiar la distribución urbana de la pobreza para la localidad de Caleta Olivia.

3.2. La selección de la muestra

Retomando a Goetz y LeCompte (1988), se ha realizado una muestra intencional, es decir un tipo de selección en que el investigador define los atributos de las unidades de análisis, a partir de lo cual identifica la población. En la medida en que se desarrolla la investigación es posible determinar nuevos conjuntos y/o agrupamientos de fenómenos con vistas a su análisis. Así, como parte del método de comparación constante y el muestreo teórico (Glaser y Strauss, 1967), se utilizaron criterios de semejanzas y diferencias en un proceso de minimización a maximización de las diferencias de los casos, por su utilidad para generar teoría. Las semejanzas permiten identificación de una categoría, el esbozo de sus atributos y la especificación de sus condiciones de aparición. Las diferencias entre los casos elegidos hacen posible la elaboración de atributos de las categorías, la determinación de sus subvariantes y la delimitación de su alcance. Así, se procuró la selección de casos según semejanzas y diferencias entre escuelas, de forma tal de conseguir una caracterización de la escolaridad de nivel secundario atendiendo a distintos segmentos urbanos y escolares que pudieran identificarse en la localidad de Caleta Olivia.

Atendiendo a lo anterior, cabe señalar que la unidad de análisis está conformada por escuelas públicas secundarias de Caleta Olivia, cuyos criterios de selección estuvieron guiados por a) la distribución de la oferta formativa en emplazamientos territoriales diferenciados, a partir de considerar que la desigualdad social se expresa, entre otras formas, en la diferenciación y fragmentación del espacio urbano; y b) las especificidades

³¹ Al respecto, resulta interesante el trabajo realizado por Arakaki (2016) buscando una complementariedad de la Encuesta Permanente de Hogares (EPH) como instrumento válido para la aplicación del método de NBI, a fin de superar el límite de la periodicidad y actualización de la información que presenta el CENSO.

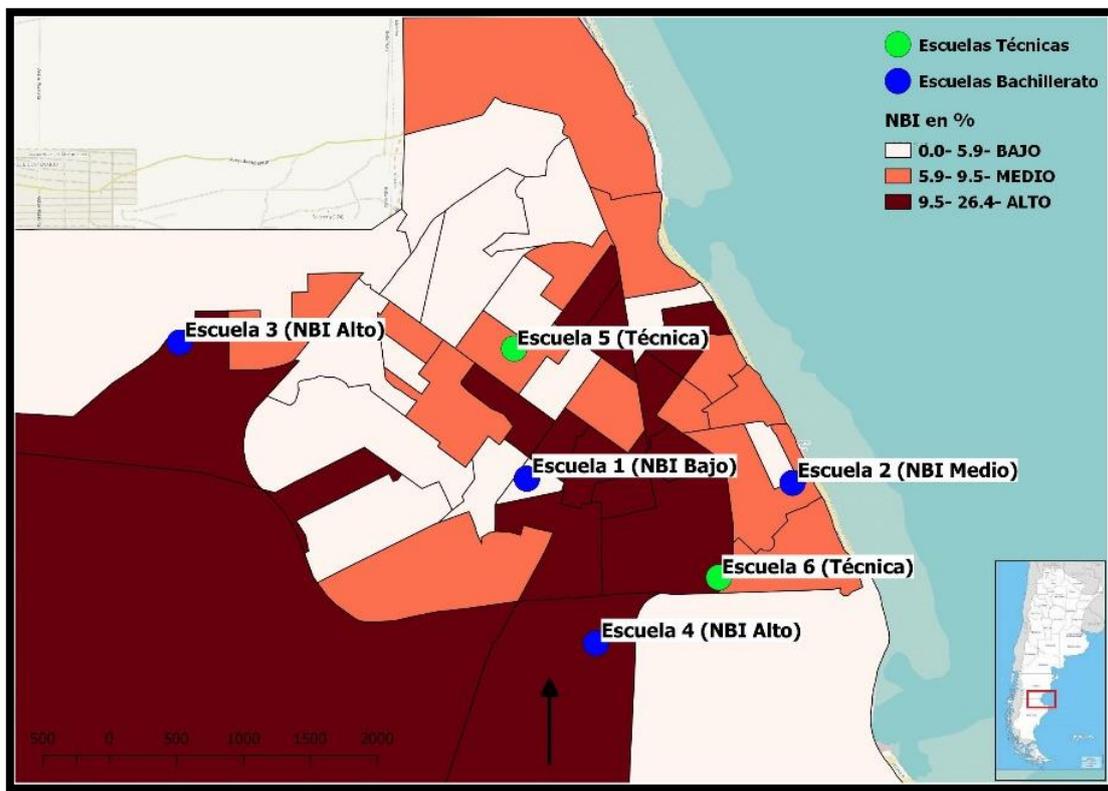
de las modalidades técnica y bachillerato. Para caracterizar el radio censal en que se ubican las escuelas se ha utilizado, como hemos mencionado, el índice de NBI. Ello implicó la utilización de los últimos datos disponibles del INDEC que corresponden al censo del año 2010. Como cada uno de los radios censales está compuesto por un porcentaje de hogares con NBI, aquí se han agrupados según la lógica de cuantiles³² en tres perciles cuyos polos van desde el “NBI Bajo” (radios con menor cantidad de hogares con pobreza) al “NBI Alto” (radios con mayor cantidad de hogares en situación de pobreza).

En la selección de la muestra se ha considerado como criterio para las escuelas bachillerato el emplazamiento en cada percil de NBI, y se tuvo en cuenta el comportamiento de sus indicadores educativos hacia el extremo negativo al igual que la oferta de orientaciones procurando que éstas sean diversas. En cuanto a las escuelas técnicas, de las tres instituciones que ofrecen esta modalidad en Caleta Olivia, se han seleccionado las únicas dos que al 2018 ofrecían los seis años que contempla el trayecto formativo. Cabe aclarar que, si bien tenemos en cuenta el emplazamiento de las escuelas de modalidad técnica para los análisis que realizamos en los capítulos que siguen, el NBI del radio censal en que se ubican dichas instituciones no fue considerado para la definición de la muestra de encuestas. Ello porque, por un lado, la poca cantidad de instituciones técnicas en la localidad implicó seleccionarlas en su totalidad más allá del NBI de emplazamiento; y, por otro lado, equiparar a las escuelas técnicas y bachilleratos en torno al NBI del radio censal invisibilizaría/distorsionaría las fuertes diferencias históricas entre ambas modalidades (Gallart, 2006). Por lo tanto, en las tablas que refieran al NBI de emplazamiento escolar que serán presentadas a lo largo de la tesis sólo corresponderán a escuelas bachilleratos.

Así, la muestra quedó conformada de la siguiente manera:

³² Esto quiere decir que se conforman grupos que contienen un número igual de entidades o elementos, por lo que no hay grupos vacíos o con demasiados elementos ni con pocos elementos. Así, en los tres grupos de NBI hay igual cantidad de radios censales.

Mapa N° 2. Ubicación de las escuelas secundarias bachilleratos y técnicas seleccionadas, según nivel de NBI del radio censal. Caleta Olivia, 2018.



Fuente: elaboración propia

Tal como se observa en el Mapa 2, en el percil NBI Bajo seleccionamos la Escuela 1; en NBI Medio, la Escuela 2; en NBI Alto hay dos instituciones educativas, la Escuela 3 y Escuela 4. En cuanto a las escuelas técnicas de la muestra, elegimos la Escuela 5 y Escuela 6. En dichas instituciones se ha realizado trabajo de campo entre 2018 y 2020, lo cual implicó conversaciones y entrevistas flash con directivos y equipos de orientación de las escuelas, así como la implementación de encuestas semi-estructuradas y la realización de entrevistas en profundidad a estudiantes. De esta manera, en la Tabla 2 se expone la sistematización de documentos consultados, mapas confeccionados y encuestas y entrevistas realizadas en las escuelas secundarias de la muestra.

Tabla N°5. Cantidad de mapas, documentos provinciales, registros de entrevistas individuales a directivos y docentes, encuestas y entrevistas a estudiantes en la muestra de escuelas secundarias públicas de Caleta Olivia.

| | |
|---|-----|
| Mapas sociodemográficos y socioeducativos | 6 |
| Documentos provinciales referidos a normativa y diseño curricular del nivel secundario | 2 |
| Registros de diálogos y entrevistas flash con directivos y personal docente | 9 |
| Encuesta semiestructurada a estudiantes | 487 |
| Entrevistas en profundidad a estudiantes | 24 |

Así, en el siguiente sub-apartado describimos las implicancias de las técnicas de obtención de información que corresponden a encuestas y entrevistas en profundidad así como las características que asumieron en el trabajo de campo de la presente investigación.

3.3. Las técnicas de encuestas y entrevistas en profundidad a estudiantes de escuela secundaria

La utilización de una metodología de base múltiple, como hemos mencionado, nos permite conjugar estrategias de investigación heterogéneas (Archenti y Piovani, 2007), mediante las cuales se vuelven más completos los análisis acerca de las formas en que los sujetos vuelven explicables sus experiencias cotidianas. Es decir, la configuración de la subjetividad y de la vida de las instituciones educativas desde sus perspectivas en el hacer cotidiano. Así, en este sub-apartado referimos a las encuestas y entrevistas en profundidad, en tanto técnicas de obtención de información, heterogéneas y complementarias entre sí, que resultaron de utilidad para dar cuenta de las perspectivas y sentidos estudiantiles acerca de la formación para el trabajo en las escuelas secundarias.

Según Dalle et al. (2005), la encuesta consiste en un procedimiento estandarizado para recolectar información –oral o escrita– de una muestra de personas. Es útil si se quiere dar cuenta de los aspectos estructurales y/o atributos generales de una población, o las razones u opiniones que tienen las personas acerca de determinados temas. Entre las ventajas de esta técnica de investigación queremos resaltar que permite abarcar un amplio abanico de tópicos en un mismo estudio, facilita la comparación de los resultados, así como permite cierta generalización de ello (dentro de los límites marcados por el diseño muestral).

En lo que respecta a las encuestas que se implementaron en el marco de la presente tesis, dentro de cada institución se eligieron al azar un curso del 1° año del nivel, un curso del 1er año del Ciclo Orientado (3° año de la secundaria) y un curso del último año del ciclo orientado (5° año de bachilleratos y 6° año de escuelas técnicas). Con este criterio se buscó abarcar la mirada de los y las estudiantes de todo el nivel, considerando los momentos claves relacionados al inicio del nivel secundario en general, el inicio del ciclo orientado y la perspectiva de quienes están a punto de finalizar la secundaria y “salir” hacia el mercado de trabajo.

El instrumento de encuesta estuvo compuesto por 42 preguntas cerradas y abiertas, agrupadas en distintas dimensiones de análisis referidas a: información sociodemográfica, participación en espacios extraescolares, acceso y uso de TIC, motivaciones de asistencia escolar, actividades y saberes escolares, perspectivas de futuro laboral y educativo, entre otros. Su construcción fue realizada desde el equipo³³ en interacción con participación activa de miembros de la comunidad escolar –supervisores, directores y docentes de las escuelas–, así como se han validado en pruebas piloto con estudiantes realizadas con anticipación a su aplicación. El cuestionario se implementó durante 2018 y se realizó de manera auto-administrada durante el horario escolar dispuesto por cada institución, con la presencia de al menos dos integrantes del equipo de investigación³⁴. El alcance fue de 487 estudiantes, cuya distribución por modalidad y NBI es de la siguiente manera:

Tabla N° 6. Distribución de estudiantes encuestados según modalidad de la escuela y NBI de emplazamiento escolar. Caleta Olivia, 2018.

| MODALIDAD | Frecuencia | Porcentaje | NBI | Frecuencia | Porcentaje |
|--------------|------------|------------|-------|------------|------------|
| Técnica | 275 | 56,5 | Medio | 219 | 79,6 |
| | | | Alto | 56 | 20,4 |
| | | | Total | 275 | 100 |
| Bachillerato | 212 | 43,5 | Bajo | 83 | 39,2 |
| | | | Medio | 44 | 20,8 |
| | | | Alto | 85 | 40,1 |
| Total | 487 | 100 | Total | 212 | 100 |

Fuente: Elaboración propia

³³ Nos referimos al Área Sociopedagógica, coordinado por Dra. Silvia Grinberg, y corresponde a uno de los Grupos Consolidados de la Universidad Nacional de la Patagonia Austral https://www.unpa.edu.ar/cecyt/1876/grupo/sociopedagogica_unpa. Las actividades y producciones académicas del equipo se encuentran disponibles en el Centro de Intercambio y Reservorio de Información Social y Educativa (CIRISE). <http://www.uaco.unpa.edu.ar:8533/cirise/>

³⁴ Se trata de una encuesta desarrollada en el marco del PDTs UNPA-Conicet, Centro de Intercambio y Reservorio de Información Social y Educativo (CIRISE).

En lo que respecta a las entrevistas en profundidad, éstas remiten a intercambios no estructurados, flexibles, empáticos, cuya finalidad es comprender las cuestiones abordadas desde la perspectiva del entrevistado/a y a través de sus expresiones (Taylor y Bogdan, 1987). Es decir, siguiendo a Rodríguez-Gómez (2013), la entrevista en el marco de la investigación social, consiste en un intercambio oral con el objetivo de lograr una mayor comprensión del objeto de estudio desde la perspectiva de los sujetos en estudio. Por lo tanto, las entrevistas permiten “recoger información sobre acontecimientos y aspectos subjetivos de las personas: creencias y actitudes, opiniones, valores o conocimientos, que de otra manera el investigador no tendría a su alcance” (Ballestín y Fábregues, p. 128).

Para las entrevistas se seleccionaron dos de las seis escuelas de la muestra a partir de dos criterios: a) Criterio geo-espacial de locación de las instituciones, dado que, como señalamos en el capítulo anterior, las desigualdades escolares se vinculan con desigualdades urbanas (Saraví, 2015, Grinberg, 2022). Asimismo, tuvimos en cuenta las características que asumen las desigualdades urbanas en Caleta Olivia, por lo tanto se consideraron escuelas con diferentes emplazamientos urbanos según NBI y en base a la lógica centro-periferia. b) Criterio según modalidades, ello porque los circuitos de escolarización y la diferenciación en la formación para el trabajo en el nivel secundario estuvieron y están fuertemente marcados en base a las orientaciones (Gallart, 2006). Teniendo en cuenta ambos criterios, se escogió la escuela 5 (Mapa 1) de modalidad técnica, emplazada en NBI Medio y ubicada en una zona semi-céntrica de la localidad; y también se optó por la escuela 3 (Mapa 1), de modalidad bachillerato, emplazada en NBI Alto y ubicada en un barrio periférico de la ciudad.

Las entrevistas se llevaron a cabo entre 2019 y 2020 y se realizaron a 24 estudiantes que cursaban el anteúltimo y último año. Teniendo en cuenta que se realizó un muestreo teórico (Glaser y Strauss, 1967), la realización de entrevistas en profundidad se llevó a cabo de manera flexible. Es decir, la cantidad de entrevistas realizadas y, por tanto, la amplitud de la muestra se confeccionan en función de la saturación teórica. Debido al tamaño de cada institución en cuanto a matrícula y orientaciones (la escuela técnica 5 ofrece cuatro especialidades y tiene una matrícula aproximada de 1225 estudiantes; en cambio, la Escuela 3 ofrece una orientación y tiene una matrícula de 192 alumnos), se entrevistaron a 16 estudiantes de la escuela técnica y 8 del bachillerato. Del total de entrevistas 15 de ellas corresponden a mujeres y 9 a varones, cuyo rango de

edades va de 16 a 20 años. El protocolo de entrevista se elaboró en base a temas y subtemas orientadores, los cuales fueron construidos en función de la problematización de la presente tesis, así como de emergentes surgidos tanto de las encuestas como de la dinámica del trabajo de campo en general.

En lo que respecta a la realización de las entrevistas, las que corresponden a la Escuela 5 (Técnica) se llevaron a cabo entre septiembre y noviembre de 2019 en el establecimiento de la escuela, durante distintos momentos de la jornada escolar dispuestos por las autoridades de la institución. Las mismas fueron de carácter anónima y se registraron mediante grabación de audio con previo consentimiento de los y las entrevistados/as. En cuanto a las entrevistas a estudiantes de la Escuela 3 (Bachillerato) se implementaron entre mayo y junio de 2020 vía internet mediante plataformas de videoconferencia, ello debido a la imposibilidad de trabajo presencial en los establecimientos educativos por las medidas sanitarias dispuestas ante la pandemia por Covid-19.³⁵ Fueron realizadas con carácter anónimo y se registraron mediante grabación audiovisual con el consentimiento de los y las estudiantes. Así, en la tabla 7 resumimos el detalle de las entrevistas en profundidad realizadas en ambas escuelas:

Tabla N° 7. Distribución de estudiantes entrevistados/as según sexo, año de cursada y orientación.

| | Según sexo | Según año de cursada | Según orientación |
|--------------------------------------|------------|----------------------|-----------------------------|
| Escuela Técnica 5 | 9 Mujeres | 7 de Quinto año | 2 de Electromecánica |
| | | | 3 de Química |
| | 7 Varones | 9 de Sexto año | 7 de Informática |
| | | | 4 de Maestro Mayor de Obras |
| Escuela Bachillerato 3 ³⁶ | 7 Mujeres | 1 de Cuarto año | 8 de Ciencias sociales |
| | 1 Varón | 7 de Quinto año | |

³⁵ En Santa Cruz, los protocolos de acceso restrictivos a las instituciones escolares a partir de la situación de pandemia se extendieron, en el nivel secundario, hasta el 27 de septiembre de 2021, fecha en que se volvió a la presencialidad plena en los últimos años. A su vez, bajo la premisa de priorizar el dictado de clases, se prohibió la realización de otro tipo de actividades extra-curriculares o extra-escolares, salvo aquellas propuestas de manera directa por los/as responsables del sistema educativo de la provincia. Por tales motivos, al día de la fecha desde el equipo de investigación no se ha podido realizar trabajo de campo presencial en las escuelas.

³⁶ La desproporción entre la cantidad de entrevistas entre varones y mujeres, así como de estudiantes de cuarto y quinto año, se debe a las dificultades para la realización de trabajo de campo que describimos en la nota al pie anterior. Por tanto, las entrevistas realizadas en la Escuela Bachillerato 3 se llevaron a cabo priorizando el criterio de viabilidad.

De esta manera, se logró obtener información variada que refiere a las perspectivas de los y las estudiantes que asisten a instituciones con diferentes condiciones de emplazamiento urbano, que cursan en distintos años y que concurren a distintas orientaciones. A continuación se describe lo referido a la analítica de dicha información.

4. La analítica de la información

La organización, sistematización y el análisis del material empírico obtenido mediante encuestas y entrevistas implicó la utilización de programas informáticos específicos para cada tipo de información: el SPSS para el procesamiento de las 487 encuestas, y el Atlas Ti para la codificación de las 24 entrevistas. Así, en este apartado damos cuenta de las herramientas y el proceso analítico de la información producida durante el trabajo de campo.

4.1. La utilización del SPSS para el procesamiento de la información y la elaboración del índice de vulnerabilidad social de hogares

La utilización del programa estadístico SPSS permitió sistematizar el volumen de información cualitativa y cuantitativa de las encuestas sin mecanizar el proceso de análisis. Dicho proceso implicó la realización de operaciones simples como distribución de frecuencias, así como operaciones complejas que consistieron en contingencias de variables y análisis de conjunto. Se trabajó con variables de opinión y variables estructurales o de atributos (Dalle et. al., 2005). En cuanto a las variables estructurales o de atributos, consideramos la modalidad de las escuelas, el NBI de emplazamiento de las instituciones, el sexo de los y las estudiantes, el año escolar en curso y las condiciones sociodemográficas en que viven los y las jóvenes. La comparación según modalidad de las escuelas implicó indagar cómo se producen las diferencias y similitudes entre la formación técnica y la de bachillerato respecto a los vínculos con el trabajo (Camilloni, 2006). El análisis según el NBI del radio censal en que se ubica el colegio supuso considerar las relaciones entre los sentidos de los/as estudiantes y las características de la espacialidad urbana (De Certau, 2000). La consideración de las perspectivas estudiantiles según sexo tuvo como objetivo explorar las desigualdades de género en la socialización

para el trabajo (Llomovatte et. al., 1993; Morgade, 2011; Seoane, 2017). Asimismo, tuvimos en cuenta el año en curso a fin de comparar la persistencia o cambios en los sentidos estudiantiles al ingresar y al finalizar la escolarización secundaria. Por último, realizamos comparaciones en base a las condiciones de sociodemográficas en que viven los y las estudiantes con el propósito de dar cuenta de las semejanzas y contrastes en las perspectivas de jóvenes que viven en desiguales posiciones socioeconómicas. Esta última variable implicó la confección de un índice ponderado de Vulnerabilidad Social de los Hogares, cuya elaboración e implicancias describiremos más adelante.

En cuanto a las variables de opinión, éstas refieren a las perspectivas estudiantiles acerca de diferentes tópicos vinculados con el objeto de la presente tesis, los cuales se encuentran distribuidos a lo largo de los capítulos de la siguiente manera. En el Capítulo 4 analizamos las razones de asistencia a la escuela con el objetivo de analizar cómo dichas motivaciones estudiantiles se relacionan con la distribución urbana de la oferta formativa así como las (im)posibilidades de concurrir a determinadas instituciones y, de esta manera, dar cuenta de algunos aspectos vinculados con la configuración de circuitos de escolarización (Braslavsky, 2019; Nuñez, Secca y Castelo, 2021). En el Capítulo 5 abordamos las perspectivas estudiantiles sobre los saberes que se transmiten en la escuela secundaria. Al respecto consideramos, por un lado, la valoración de la preparación escolar sobre distintos saberes y, por otro lado, aquellos saberes que la escuela secundaria enseña específicamente para el trabajo. El objetivo es dar cuenta de la distribución diferencial de saberes para el trabajo, a partir de cruzar dichas variables de opinión con las variables estructurales o de atributos. En el Capítulo 7 trabajamos con variables referidas a, por un parte, las actividades que los y las estudiantes piensan realizar a futuro una vez finalizada la escuela secundaria, esto es, en qué medida piensan seguir estudiando y/o trabajar o buscar trabajo. Por último, indagamos acerca de la importancia que según ellos y ellas tiene la escuela para el trabajo, la continuación de estudios superiores, entre otros aspectos.

Por otro lado, como mencionamos, el programa informático permitió la elaboración de un índice ponderado con el fin de lograr una caracterización de las condiciones de vulnerabilidad social de hogares de los y las estudiantes de la muestra. El índice de Vulnerabilidad Social de los Hogares (VSH) elaborado para nuestro estudio se construyó en base a tres dimensiones: Condiciones urbanas de vivienda, Clima educativo del hogar, Actividad laboral. Para cada dimensión se consideraron variables de la

encuesta realizada y respondida por los y las estudiantes: Barrio de residencia, Trabajo del estudiante, Nivel educativo de padres, Trabajo de padres. A su vez, se otorgó un valor para los indicadores que componen las variables. La organización de dimensiones, variables e indicadores se muestra en la tabla 8:

Tabla N° 8. Dimensiones, variables e indicadores del Índice de VSH

| Dimensiones | VARIABLES | Indicadores |
|--|--|---|
| Condiciones urbanas de vivienda | Barrio de residencia | Barrio con radios censales en el decil NBI Alto |
| | | Barrio con radios censales en el decil NBI Medio |
| | | Barrio con radios censales en el decil NBI Bajo |
| Clima educativo del hogar | Máximo nivel educativo alcanzado por el padre y/o la madre | Sin Estudios |
| | | Hasta Primario completo |
| | | Hasta Secundario completo |
| | | Hasta Nivel Superior completo |
| Actividad laboral | Trabajo del estudiante | Trabaja |
| | | No Trabaja |
| | Trabajo de padre y/o madre | Ninguno trabaja |
| | | Changas/trabajo informal/contrapresta plan social |
| | | Empleo formal, relación salarial |

Fuente: Elaboración propia.

A partir de esas dimensiones, variables e indicadores se construyó un índice en el que se agrupó a lxs estudiantes en función de la ponderación de la totalidad de los valores mínimos y máximos de cada indicador. Luego de realizar ajustes en la composición de cada grupo³⁷, los intervalos de cada nivel de Vulnerabilidad Social de los Hogares se componen de la siguiente manera:

Grupo 1: Vulnerabilidad Social de los Hogares Baja (VSH Baja). Casi la totalidad de los y las estudiantes viven en barrios con NBI Bajo (80%), una pequeña proporción en barrios con NBI Medio (20%) y ninguno en barrios con NBI Alto. Por otro lado, en la gran mayoría alguno de sus padres tiene hasta estudios superiores

³⁷ Es decir, se realizó una revisión de casos testigos en los polos de cada intervalo. Ello a fin de que las características de los casos que componen determinada suma total de valores nos permita hacer una distinción entre niveles Bajo, Medio y Alto. A partir de allí se definió si determinada suma total correspondía a uno u otro nivel de pobreza.

universitarios o terciarios completos y en menor proporción hasta secundario completo. En la mayoría de los y las estudiantes ambos padres tienen trabajo (60%) y cuyas ocupaciones, al menos en uno de ellos, corresponden a empleos formales en el sector público (administración, cargos de gestión, docencia) y también privados (comercio y principalmente en el petróleo); asimismo, no hay casos de estudiantes en que ninguno de los padres tenga trabajo. En cuanto al trabajo de los y las estudiantes, prácticamente la totalidad manifestó que no trabaja (99%).

Grupo 2: Vulnerabilidad Social de los Hogares Media (VSH Media). Los y las estudiantes viven principalmente en barrios con NBI Medio (44,8%), en menor porcentaje en NBI Alto (34,9%) y en menor proporción en NBI Bajo (20,3%). En cuanto al nivel de estudio de los padres, tienen principalmente hasta el nivel secundario completo y sólo en algunos casos estudios superiores completos. Mayormente ambos padres tienen trabajo (51,4%), en menor proporción sólo uno de ellos tiene (45%) y hay un mínimo de estudiantes en que ninguno de los padres tiene trabajo (3,3%). Las ocupaciones del padre y/o madre varían entre empleos en el sector público (Municipal o Provincial), en el sector comercio y en trabajos por cuenta propia formales e informales (albañilería, mecánica, peluquería). Asimismo, hay un 7,1% de estudiantes que trabaja.

Grupo 3: Vulnerabilidad Social de los Hogares Alta (VSH Alta). Casi la totalidad vive en barrios con NBI Alto (86,7%) y una pequeña proporción viven en barrios con NBI Medio (9,8%) y NBI Bajo (3,5%). Por otro lado, el nivel de estudio de los padres se caracteriza mayormente por tener hasta nivel primario completo, en menor proporción hasta nivel secundario completo y no hay casos en que alguno de los padres tenga nivel superior completo. En cuanto a la ocupación de los padres, principalmente se da que sólo uno de ellos tiene trabajo (52%), en menor proporción ambos poseen una ocupación (35,3%) y en tercer lugar un 11,6% expresó que ninguno de los dos padres tiene trabajo. Las ocupaciones se componen mayormente por trabajos por cuenta propia (albañilería, mecánica, empleada doméstica), en cooperativas o contraprestación de un plan social (taxis, auxiliar de limpieza, barrido de calles) y en menor medida por empleos municipales. Respecto al trabajo en estudiantes, el 15% manifestó que trabaja.

De esta manera, en la Tabla 9 y Tabla 10 se muestran las características de la población estudiantil encuestada según el índice de VSH:

Tabla N° 9. Distribución de estudiantes encuestados/as según niveles de VSH. En frecuencia y porcentaje. Caleta Olivia, 2018.

| | Frecuencia | Porcentaje |
|-----------|------------|------------|
| Baja VSH | 102 | 20,9% |
| Media VSH | 212 | 43,5% |
| Alta VSH | 173 | 35,5% |
| Total | 487 | 100% |

Fuente: elaboración propia

Tabla N° 10. Distribución de estudiantes encuestados según niveles de VSH, modalidad y NBI de bachilleratos. En %. Caleta Olivia, 2018.

| | MODALIDAD | | NBI DEL RADIO ESCOLAR (Sólo bachilleratos) | | |
|-----------|-----------|--------------|---|-----------|----------|
| | Técnica | Bachillerato | NBI Bajo | NBI Medio | NBI Alto |
| Baja VSH | 25,1% | 15,6% | 24,1% | 15,9% | 7,1% |
| Media VSH | 49,8% | 35,4% | 41,0% | 31,8% | 31,8% |
| Alta VSH | 25,1% | 49,1% | 34,9% | 52,3% | 61,2% |
| Totales | 100% | 100% | 100% | 100% | 100% |

Fuente: elaboración propia

Se observan diferencias en la composición de la población escolar entre modalidades y, al interior de los bachilleratos, en los distintos emplazamientos urbanos. En las escuelas técnicas, es mayor el porcentaje de estudiantes con VSH Media, y hay similares proporciones de estudiantes de Baja VSH y Alta VSH. En los bachilleratos, en cambio, disminuye la asistencia de jóvenes de Baja VSH y Media VSH, y aumenta la proporción de estudiantes de Alta VSH. Asimismo, al interior de los bachilleratos, hay diferencias según el NBI del emplazamiento urbano de las escuelas. En escuelas ubicadas en NBI Bajo, la composición es más pareja entre estudiantes que viven en Media VSH (41%), Alta VSH (34,9%) y Baja VSH (24,1%); en la institución emplazada en NBI Medio la mayoría de los y las estudiantes viven en condiciones de alta vulnerabilidad social en sus hogares (52,3%), y en menor medida asisten estudiantes de Baja VSH (15,9%); por último, en escuelas emplazadas en NBI Alto, es aún mayor esa distancia entre estudiantes de Alta VSH (61,2%) y jóvenes de Baja VSH (7,1%). De manera que la composición de la población escolar en bachilleratos es más heterogénea a medida que disminuye el nivel de pobreza urbana en que se ubica la institución. Incluso aun cuando en la escuela emplazada en NBI Bajo se encuentra la mayor proporción de estudiantes con Baja VSH, estos representan el menor porcentaje en comparación con jóvenes de Media VSH y Alta VSH en dicha escuela.

4.2. Análisis de la información cualitativa: Codificación y categorización de entrevistas

La organización, sistematización y análisis de la información producida mediante entrevistas en profundidad se realizó a través del programa informático Atlas ti y siguiendo el método de comparación constante (Glaser y Strauss, 1967). En este subapartado describiremos en qué consiste dicho método, así como las implicancias del uso de la herramienta informática Atlas ti para nuestra investigación.

El *método de comparación constante* forma parte de la tradición de investigación cualitativa denominada *Teoría fundamentada en los datos* (Glaser y Strauss, 1967), la cual consiste en la producción de una explicación general o teoría a través de un proceso de inducción que implica partir desde códigos descriptivos a códigos más interpretativos y sintetizadores (Ballestín y Fàbregues, 2018). Ello tiene ciertas implicancias, a saber: son los datos los que guían los procesos y productos de la investigación, y no los marcos teóricos previos, así como el objetivo no es la verificación de teorías, sino que son los procesos analíticos los que promueven el desarrollo de teorías. Así, a través del método de comparación constante el investigador realiza de forma simultánea la recolección, codificación o categorización y el análisis de datos (Soneira, 2007).

La recolección de datos se realiza mediante un *muestreo teórico*, que consiste en una primera muestra que el investigador confecciona según atributos de los sujetos en estudio y cuyo análisis realizado durante la recolección de datos “hace emerger una serie de categorías que el investigador pondrá a prueba a través de una selección de nuevos elementos con los que ejercitar una comparación más profunda, rigurosa y exhaustiva.” (Ballestín y Fàbregues, 2018, p. 79). Por lo tanto, la amplitud de la muestra es flexible y depende de la *saturación teórica* (Glaser y Strauss, 1967), es decir cuando agregar nuevos casos ya no implica para el investigador adicionar información que le permita establecer nuevas propiedades a las categorías que va elaborando.

En lo que respecta a la codificación o categorización, esta consistió en comparar la información recolectada y establecer “una denominación común a un conjunto de datos que comparten una misma idea” (Soneira, 2007, p. 156), por lo que el ejercicio de categorización supuso comenzar a realizar interpretaciones. La categorización inicial

puede producirse de dos maneras: mediante una *pre-codificación*, lo que implica partir de las lecturas y conceptos teóricos; o bien se puede realizar una *codificación in vivo*, lo cual supone recuperar las expresiones y el lenguaje de los sujetos en estudio. En esta tesis se ha optado por construir categorías iniciales que provienen de las expresiones de los y las estudiantes. Se han construido categorías de primer nivel o subcategorías (Varguillas, 2006) cuyas unidades de análisis corresponden a fragmentos de entrevistas. Ello supone una *fractura de datos* (Soneira, 2007), pues se agrupa información que se separa y descontextualiza del texto original, para luego recontextualizarla en un nuevo texto en que se definen propiedades y dimensiones, que van a ser las que delimiten las subcategorías. Seguidamente, se procedió a la *reducción de categorías* a partir de la comparación de similitudes y diferencias entre los casos, así como al establecimiento de *categorías centrales* que surgieron mediante la identificación de la cantidad de incidentes y el número de relaciones con otras categorías (Soneira, 2007). Las categorías centrales son aquellas que

1. Todas las otras categorías principales se puedan relacionar con ella; 2. Debe aparecer con frecuencia en los datos (...); 3. La explicación que se desarrolla a partir de relacionar las categorías es lógica y consistente (...); 4. El nombre o frase usados para describir la categoría central deben ser lo suficientemente abstracta (...); 5. A medida que el concepto se refina la teoría crece en profundidad y poder explicativo; 6. El concepto puede explicar las variaciones así como el asunto central al que apuntan los datos. (Soneira, 2007, p. 158).

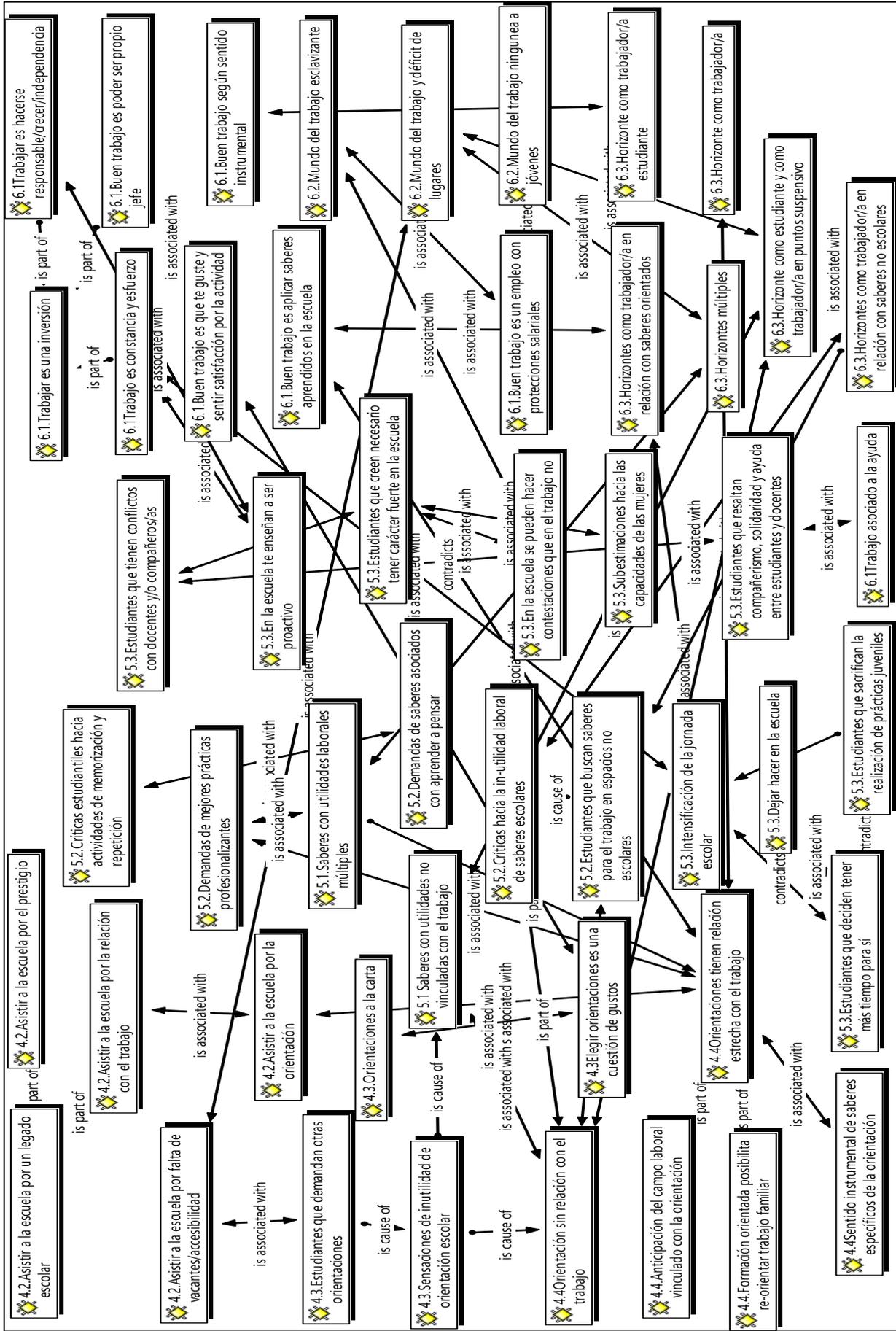
De esta manera, mediante el refinamiento y establecimiento de las propiedades de las categorías, las relaciones entre ellas, así como la generación de hipótesis es que se delimita la teoría (Soneira, 2007; Ballestín y Fàbregues, 2018). Es decir, el método de comparación constante supuso la posibilidad de construir ideas (teorías) sustantivas que explican las relaciones entre categorías o códigos producidos a partir de patrones, recurrencias y regularidades en los sentidos y significaciones que expresaron los y las estudiantes de escuela secundaria. En la construcción de dichas categorías, conceptos, hipótesis y explicaciones teóricas también fue importante el diálogo y discusión entre éstas y teorías formales ya establecidas. Ello porque, aun cuando la teoría fundamentada en los datos tiene como sustento central la información empírica, “no niega que se puedan iniciar investigaciones aplicando elementos de teorías ya formuladas, pero siempre desde esta dimensión general o formal para situar y contextualizar nuestras aportaciones de

teoría sustantiva” (Ballestín y Fàbregues, 2018, p. 217). Por lo tanto, la construcción de conocimiento en la presente investigación implicó un entrelazamiento constante entre empiria y teoría.

En este punto cabe mencionar que el análisis de la información obtenida de las entrevistas siguiendo el método de comparación constante se llevó a cabo mediante el uso del programa informático Atlas ti. Éste es uno de los programas computacionales diseñados específicamente para el análisis de datos cualitativos conocidos como CAQDAS (Computer Assisted Qualitative Data Analysis Software). Entre las ventajas de dichos programas informáticos podemos resaltar la posibilidad de organizar en un mismo *contenedor* o proyecto el conjunto de diferentes archivos con que se trabajan en la investigación; la operación con distintos tipos de datos cualitativos (documentos, audio, video, imágenes, etc.); codificar fragmentos de textos; escribir memos o anotaciones; agrupar variables, códigos y/o citas en familias de unidades de análisis; realización de *outputs* mediante informes o reportes que contienen diferentes formas de procesamiento de la información; confeccionar redes semánticas; entre otras utilidades (Chernobilsky, 2007).

Específicamente, Atlas ti es un programa informático cuyo diseño se confeccionó en base a las estrategias de análisis de la teoría fundamentada que describimos en párrafos anteriores (Chacón, 2004). Por tanto, resultó de utilidad en todo el proceso de elaboración de la teoría sustantiva, partiendo de la codificación in vivo de las entrevistas, la posterior reducción de categorías y reconocimiento de categorías centrales, así como para graficar en redes semánticas las relaciones entre las categorías de distinto nivel. Para el proceso de refinamiento de categorías y establecimiento de categorías centrales fueron imprescindibles las funciones de *output* de reportes/informes, puesto que ello permitió visualizar conjuntamente fragmentos de textos provenientes de distintas entrevistas y que correspondían a una misma categoría, así como la cantidad de incidentes para cada una de ellas. Por último, cabe mencionar que se utilizó la herramienta de elaboración de red semántica o mapa conceptual para graficar las categorías y las relaciones entre ellos, tal como mostramos en el Gráfico 1:

Gráfico 1. Red semántica realizada con las categorías empíricas construidas.



El gráfico 1 muestra la organización del conocimiento producido a partir de las categorías elaboradas así como las relaciones entre ellas (Chernobilsky, 2007; Varguillas, 2006). Es decir, la red semántica o conceptual supone la posibilidad de visualizar las proposiciones que dan sustento a los enunciados que presentamos, en tanto resultados de investigación, en los próximos capítulos. Por esta razón, la red fue fundamental para la estructuración, jerarquización y organización de la escritura de este trabajo. Dicha organización se construyó atendiendo a las regulaciones e incidencias de los códigos, lo que posibilitó las vinculaciones entre sí. De esta manera, a partir de las categorías empíricas, sus regularidades, las vinculaciones entre ellas así como las relaciones con los conceptos teóricos, se construyó el índice de la tesis.

Así, el proceso de escritura para cada capítulo y cada apartado implicó una articulación coherente entre las preguntas y objetivos de investigación, las categorías empíricas construidas, las nociones teóricas que pueden ser aplicadas a esos fenómenos así como la red semántica de relaciones. Atendiendo a dicho propósito, se buscó que cada capítulo, apartado y sub-apartado se constituya como unidad de sentido. Por ejemplo, el Capítulo 4, las racionalidades de la oferta formativa de las orientaciones de escuelas secundarias y las perspectivas de la población escolar: la desigualdad urbana hoy entre la fragmentación y el estallido de las redes de escolarización, fue organizado y escrito en base a las relaciones entre las categorías “(des)vinculaciones entre las orientaciones y el trabajo” y “distribución urbana de la oferta formativa”, así como la manera en que dichas categorías se vinculan con códigos empíricos tales como “Asistir a la escuela por la orientación”, “Asistir a la escuela por la relación con el trabajo”, “Asistir a la escuela por falta de vacantes/accesibilidad”, “Sensaciones de inutilidad de orientación escolar”, “Orientación sin relación con el trabajo”, “Orientaciones tienen relación estrecha con el trabajo”, entre otras. Siguiendo la misma lógica se desarrolló los demás capítulos de la presente tesis.

En suma, la metodología de base múltiple y compleja que describimos nos permitió comprender cómo se produce la formación para el trabajo en escuelas secundarias de la localidad de Caleta Olivia atendiendo los procesos de desigualdad urbana. Es decir, posibilitó ensayar respuestas a los interrogantes acerca de la configuración de redes de escolarización en nuestros tiempos, cuyas características analizamos en los capítulos analíticos que siguen.

CAPITULO 4. Las racionalidades de la oferta formativa de las orientaciones de escuelas secundarias y las perspectivas de la población escolar: la desigualdad urbana hoy entre la fragmentación y el estallido de las redes de escolarización

El análisis de la distribución de la oferta formativa y sus elecciones en clave socio-urbana se inscribe en los debates acerca de las vinculaciones entre los procesos de segmentación y fragmentación escolar (Braslavsky, 2019; Llomovatte, 1990, 1991; Llomovatte y Kaplan, 2005; Tenti Fanfani, 2000, 2003; Grinberg, 2006; Saraví, 2015; Tiramonti, 2004) se articulan con el territorio (Salvia y De Grande, 2008; Minchala y Langer, 2021; Grinberg, 2022). Investigaciones clásicas (Baudelot y Establet, 1975; Bowles y Gintis, 1985; Bourdieu y Passeron, 2009) en el campo de la sociología de la educación señalaban que el sistema educativo se configura bajo la forma de circuitos de formación diferenciada (Baudelot y Establet, 1975). Ello en base a una distribución espacial de las instituciones (Bourdieu, 2002), de saberes para el trabajo (Bowles y Gintis, 1985; Baudelot y Establet, 1975), de prestigio social asociado a las certificaciones (Collins, 1989) y a las escuelas que las otorgan (Braslavsky, 2019). Estas investigaciones

proponían que el sistema escolar operaba bajo una lógica de segmentación, en sintonía con aquello que ocurría en distintos ámbitos de la vida social. Ahora bien, las mutaciones en el ámbito laboral, económico, social y cultural desde fines de siglo XX, produjeron efectos en las características que asumen los procesos de desigualdad social, entre ellas las vinculadas con la esfera del trabajo, del espacio urbano y de la escolarización.

En este capítulo describimos las características de la oferta formativa de las escuelas secundarias atendiendo a las orientaciones ofrecidas en relación con el trabajo y las dinámicas económicas de la región, así como la o las maneras en que se distribuyen en el espacio urbano. En la medida en que cada orientación supone encauzar los procesos formativos hacia determinados campos de conocimientos, analizar las orientaciones disponibles en el sistema educativo de nivel secundario permite dar cuenta de la configuración de circuitos de escolarización en base a la diferenciación de saberes hacia los que se direcciona la formación de la población escolar. Asimismo, en tanto *medio* (Foucault, 2006), el espacio urbano habilita y obstaculiza la circulación y el acceso a ciertas instituciones emplazadas en distintas zonas de la ciudad. Esto quiere decir que se producen condiciones desiguales de acceso a determinadas instituciones que ofrecen diferentes propuestas formativas.

Por lo tanto, en la presente tesis cobra importancia la distribución urbana de las orientaciones, puesto que cada una guarda mayor o menor relación con la matriz productiva de la región, y las configuraciones diferenciales de acceso a ellas suponen condiciones desiguales de formación para el trabajo. Cabe recordar que las escuelas técnicas y la Escuela Bachillerato 1 son las más demandadas de la localidad y se encuentran en zonas céntricas. Ello implica desigualdades de acceso y movilidad para quienes residen en barrios periféricos que, además, es donde existen mayores niveles de pobreza urbana en Caleta Olivia. En este sentido, las características de emplazamiento urbano de las instituciones se constituyen en una variable central que permite dar cuenta de dicha distribución y así como diferencias en cuanto a las razones de asistencia escolar que expresan los y las estudiantes. Así, la hipótesis que guiará este capítulo es que se producen diferencias entre las perspectivas de estudiantes que asisten a escuelas de distintos emplazamientos urbanos y/o según modalidad formativa, así como entre quienes viven en lugares con condiciones de vulnerabilidad social en sus hogares, el género y/o el año en curso. Tal como describiremos, esos contrastes aluden a las formas en que se

producen los enunciados estudiantiles sobre las (in)utilidades laborales y las relaciones entre el trabajo y las orientaciones formativas de la escuela a la que asisten.

Las transformaciones a las que nos abocamos en este capítulo han sido caracterizadas como el pasaje de las lógicas de segmentación a las de fragmentación – social, urbana, escolar- (Prevot-Shapira, 2001; Kessler, 2002; Tiramonti, 2004; Veiga, 2009; Pérez, 2014; Saraví, 2015; Kosak, 2018). Las lógicas de *segmentación* suponían la posibilidad de ordenamientos jerárquicos entre grupos o elementos que, aun siendo marcadamente desiguales entre sí, formaban parte de un todo integrado (Veiga, 2009; Tiramonti, 2012; Sasserá, 2018). La noción de *fragmentación*, en cambio, es utilizada para designar cierta forma específica que adquieren las distancias sociales como efecto de la profundización de las desigualdades sociales, y refiere a la cada vez mayor improbabilidad de que grupos socialmente desiguales puedan encontrarse en los mismos espacios urbanos (Prevot-Shapira, 2000; Veiga, 2009; Saraví, 2015), laborales (Standing, 2011; Berardi, 2021) y escolares (Kessler, 2002; Tiramonti, 2012; Saraví, 2015). De allí que algunos autores articulen el concepto de fragmentación con nociones como las de *mundos distantes* (Saraví, 2015), *ciudad de islas* (Janoschka, 2004) o *unidades autorreferenciadas* (Tiramonti, 2012).

Desde la perspectiva analítica que asumimos, los procesos de fragmentación son efectos de las características que asume el gobierno de la población (Foucault, 2006), en tiempos en que se ha pasado del *gobierno de lo social* al *gobierno de la comunidad* (Rose, 2007). Es decir, como lo plantea este autor, los individuos no son concebidos como parte de un todo orgánico sostenido por una moral común, más bien somos llamados a conformar asociaciones y comunidades que se configuran en base a intereses, gustos, afinidades y elecciones personales. De allí que la fragmentación de lo social refiere al *gobierno de fragmentos*:

En el presente, la racionalidad del gobierno se piensa –y actúa– en términos de fragmentos. (...) El gobierno devino gobierno de fragmentos. Tal asunto es fundamental en términos de la comprensión de nuestro presente, en general, y de las transformaciones ocurridas en la pedagogía, en particular. Esto es, si se piensa en fragmentos, se opera sobre fragmentos. (Grinberg, 2011, pp. 74-75).

De manera que, en un contexto de creciente expansión y normalización de la *precarización* (Lorey, 2016) así como de una exposición desigual ante ella (Grinberg,

2022; Lorey, 2016), los procesos de fragmentación social son efectos que se producen ante lógicas en las que se interpela las capacidades de gestión que los sujetos e instituciones poseen para procurarse y auto-responsabilizarse por el propio bienestar (Grinberg, 2008). Ahora bien, estas mutaciones en las lógicas de gobierno de las conductas también involucran modificaciones en el “arte de no ser de tal modo gobernado” (Foucault, 1995, p.7) o en las contraconductas (Foucault, 2006). En lo que respecta a aquellas que se producen en el ámbito escolar, dichas prácticas de estudiantes de sectores populares y que viven en condiciones de pobreza urbana ya no suponen una *cultura contra-escolar* que involucra la deserción (Willis, 1988), sino que consisten en luchas por parte de estudiantes y familias por tener escuela, estar y no fracasar (Langer, 2013; Langer, 2017), en tanto ello supondría no fracasar socialmente. Es decir, “si por un lado hay movimientos que tienden a “encerrar” a la población en los barrios más empobrecidos (...), nos encontramos, por otro lado, con las pujas por salir y moverse en la búsqueda permanente por vivir o estudiar” (Grinberg, 2022, p. 88). En estas relaciones de fuerza, como señala Grinberg (2022), el sistema educativo se constituye bajo la forma de redes de escolarización estalladas.

Por lo tanto, el mapeo de la oferta formativa, así como de las perspectivas estudiantiles acerca de la asistencia a determinadas escuelas que desarrollamos en este capítulo, refiere a las tensiones entre, por un lado, lógicas de fragmentación que tienden a una distribución desigual de instituciones y saberes y, por otro, agenciamientos de estudiantes y familias por acceder a determinado tipo de la escolarización secundaria. Tal como describimos anteriormente, tanto la creación de la escuela técnica a mediados del siglo pasado como de los bachilleratos que se ubican en emplazamientos de pobreza urbana son resultado de demandas y luchas de padres de sectores populares por tener escuelas para sus hijos e hijas (Venturini, 2009; Palma Godoy, 1999; Pérez, 2014). Estas disputas también formaron parte de las reformas curriculares de los últimos años en la localidad. Específicamente, interesa aquí aquellas que refieren a las controversias entre docentes, padres y autoridades de gobierno durante el proceso de definición y re-definición de las orientaciones de escuelas secundarias (Magadán y Palma Godoy, 2015; Villagrán, 2018). Las características que asume la distribución de la oferta formativa es resultado de estos procesos, así como las perspectivas que la población va produciendo en relación a ella. Atendiendo a ello, los datos que analizaremos implicaron una variedad de fuentes y técnicas de investigación que permitieron dar cuenta de la complejidad de

los interrogantes que venimos describiendo. Así, realizamos análisis documental del diseño curricular de nivel secundario de la provincia de Santa Cruz; trabajamos con la producción de mapas georreferenciados de la pobreza urbana y las instituciones educativas de la localidad; indagamos las perspectivas de los y las estudiantes a través de encuestas semi-estructuradas y entrevistas en profundidad.

Con estos sentidos, este capítulo se organiza de la siguiente manera. En primer lugar, caracterizamos la distribución de oferta de orientaciones, considerando los índices de pobreza urbana de emplazamiento escolar así como la manera en que el contenido de cada orientación se relaciona con la matriz productiva de la región. Ello supone un mapeo de las instituciones de educación secundaria y cómo están distribuidas en el espacio urbano de la localidad, así como el análisis de los objetivos formativos de las orientaciones según el curriculum oficial. En segundo lugar, describimos las razones de asistencia escolar que expresan los y las estudiantes, y los motivos por los cuales se inscribieron en el colegio al que asisten. Ello es analizado comparativamente atendiendo el emplazamiento de las escuelas, las modalidades formativas así como las condiciones de vulnerabilidad social de los hogares en que viven. Seguidamente, analizamos las consideraciones de los y las estudiantes sobre la/s orientación/es de la escuela a la que asisten, qué supone para ellos y ellas una formación relacionada con determinados campos de saber y cómo conciben la idea de poder “elegir” una orientación. Dicho análisis lo realizamos teniendo en cuenta las características de la institución a la que concurren y las referidas a las condiciones socioeconómicas de sus familias. En un último apartado recuperamos esas consideraciones diferenciales de los y las estudiantes respecto a las (des)vinculaciones entre la formación orientada que ofrece la escuela a la que concurren y el trabajo que se produce en sintonía con la distribución urbana de las instituciones escolares y la oferta de orientaciones.

1. Mapeo de la oferta de educación secundaria y sus racionalidades en una localidad petrolera

En este apartado nos preguntamos por la distribución de la oferta formativa de escuelas secundarias en Caleta Olivia, atendiendo al emplazamiento urbano de las instituciones, las orientaciones que ofrecen así como las relaciones que cada una de ellas

tiene con el trabajo y con el mercado de trabajo regional. Dicho mapeo nos permite dar cuenta de uno de los aspectos centrales que definen la configuración de circuitos desiguales de formación para el trabajo, tal como son las localizaciones urbanas de las instituciones escolares, puesto que ello refiere a desiguales posibilidades en su acceso. Asimismo, indagar sobre las orientaciones formativas que se encuentran disponibles en los diferentes emplazamientos urbanos posibilita una aproximación a la racionalidad política que guía el gobierno de la población (Foucault, 2006) en y desde la escolarización. Esto es, la manera en que se distribuye la oferta escolar forma parte de la estructuración del posible campo de acción de los sujetos (Foucault, 2007) y, por lo tanto, de la formación de la subjetividad en y desde el dispositivo escolar (Grinberg, 2008). Es decir, “una actividad que modela el campo de acción de individuos que actúan y son dotados a través de un conjunto de saberes y prácticas” (Grinberg, 2008, p. 96). Aquí nos referimos a saberes vinculados con las orientaciones de nivel secundario, las cuales suponen un direccionamiento hacia determinados campos de conocimientos y campos laborales sobre las que se procura dirigir los procesos formativos de la *población escolar* (Pérez, 2016).

Ello implica considerar las dinámicas económicas y socio-laborales en la localidad, puesto que las características que asume la oferta formativa se vincula de múltiples y complejas maneras con las demandas del sistema productivo (Gallart, 2006; Riquelme, 2014). El enclave petrolero que se constituyó en el Golfo San Jorge (Salvia, 1997) involucró la configuración de un sistema educativo que respondiera a las demandas tanto de la industria hidrocarburífera y de las dinámicas socio-ocupacionales en general (Carrizo, 2009; Villata, 2011; Michniuk, 2008) así como de las familias que veían en la educación, particularmente técnica, y la inserción inmediata al mundo del trabajo una posibilidad de ascenso social (Palma Godoy, 1999; Villata, 2011). Luego del proceso privatizador y el establecimiento de lógicas productivas flexibles desde fines de siglo XX en las empresas petroleras (Aranciaga, 2004; Ruiz y Muñoz, 2008) y de la instalación de la precariedad en el mercado de trabajo regional (Schwaitzer, 2012; Torres, 2012), las demandas de formación y la relación entre escolarización y trabajo han sufrido múltiples transformaciones (Villata, 2011; Romero y Galaretto, 2013). Nos referimos a dinámicas del proceso productivo y de la estructura ocupacional que se articulan con racionalidades (Foucault, 2006; Gordon, 2015) que han guiado los procesos de reforma educativa a nivel

global (Spohrer, 2015) así como regional y local (Villagrán, 2018) asociadas a las lógicas de las pedagogías por competencias (Grinberg, 2003).

En este apartado, el objetivo es dar cuenta de cómo dichas mutaciones en la relación entre educación y trabajo se expresan en las formas que asume la distribución de la oferta formativa de nivel secundario desde y en el contenido del curriculum oficial de cada orientación que se ofrece en las escuelas secundarias públicas con las que se trabaja en esta investigación. Seguidamente, caracterizamos la distribución de orientaciones de nivel secundario en el espacio urbano de la localidad, atendiendo a las condiciones de pobreza del emplazamiento de las instituciones.

1.1. Las racionalidades políticas en y desde los objetivos formativos de las orientaciones en el curriculum oficial

El análisis acerca de cómo es enunciada la relación entre las orientaciones que se ofrecen en las escuelas secundarias públicas de Caleta Olivia y el trabajo atendiendo al diseño curricular provincial, nos permite dar cuenta de la *racionalidad* (Gordon, 2015) que guía las propuestas formativas que tienen como blanco la *población escolar* (Pérez, 2016). Esto es, “de diferentes formas toda propuesta o programa educativo supone un relato que guía, orienta y que, en cierta medida, funciona como esqueleto que articula y direcciona la voluntad, la producción y regulación de la conducta” (Grinberg, 2008, p. 99). Aquí interesa analizar cómo en esas racionalidades es pensada la formación para el trabajo que las escuelas secundarias son llamadas a materializar, así como las subjetividades laborales que mediante las acciones educativas las instituciones son compelidas a producir. En este sentido, el campo de los estudios del currículum (Bernstein, 1993; Da Silva, 1998; Barbosa Moreira, 1990), ofrecen algunas herramientas conceptuales y analíticas para una aproximación a las maneras en que la relación entre educación secundaria y trabajo es formulada desde los planes oficiales, atendiendo a la fundamentación y los objetivos pedagógicos de cada una de las orientaciones escolares.

El análisis de documentos educativos oficiales, específicamente referidos a lineamientos curriculares, implica tener en cuenta que refieren a aquello que se espera que en las escuelas suceda, esto es, deben ser entendidos como expresiones de deseo (Grinberg, 2003). Ello supone entender el currículum como práctica cultural que involucra

relaciones sociales y de poder en torno a la construcción de significados sobre el mundo social (Da Silva, 1998) y, lo que nos interesa en la presente tesis, sobre el mundo del trabajo (Grinberg, 2003). Es decir, “podemos pensar el currículum oficial como un mapa que se elabora para luego ser recorrido definiendo y estableciendo unas determinadas imágenes del pensamiento para una determinada época, pero que es recorrido por otras fuerzas, por ejemplo, docentes y estudiantes” (Grinberg, 2003, p. 37). De manera que aquello que desde el diseño curricular se plantea como objetivos pedagógicos de las orientaciones, y específicamente respecto a la formación para el trabajo, no necesariamente se condice con lo que sucede en el devenir en las escuelas (Villagrán, 2018), así como tampoco determinan las probabilidades o la inserción efectiva de los y las estudiantes en el mercado de trabajo.

Aquí proponemos una aproximación a las lógicas que guían la formación que se procura orientar hacia un campo del saber así como en relación al trabajo y a determinados ámbitos laborales. Por tanto, el estudio de la oferta de orientaciones en las escuelas secundarias de Caleta Olivia nos ubica en la pregunta por la racionalidad política que guía la regulación de los comportamientos (Foucault, 2006), específicamente aquellos vinculados al trabajo, que se producen desde y en el dispositivo pedagógico en nuestros tiempos *empresariales* (Foucault, 2007) o *gerenciales* (Grinberg, 2008). Es decir, situamos los interrogantes sobre la formación escolar en un momento histórico en que la gubernamentalidad involucra procesos de subjetivación en que la escuela es impelida a transmitir y dotar a los y las estudiantes de una serie de *competencias* que se consideran necesarias para que éstos devengan sujetos flexibles, emprendedores, productivos y resilientes (Jódar y Gómez, 2007; Grinberg, 2008; Spohrer, 2015).

Ello también involucra el interrogante por las formas de distribución desigual de saberes escolares (Braslavsky, 2019). En este sentido, nos interesa caracterizar cómo estos procesos se producen considerando las vinculaciones que cada orientación guarda con el trabajo en general y con las dinámicas socio-laborales de la región en particular. Dado que nuestro objetivo es dar cuenta de las formas en que las enunciaciones curriculares aluden o abarcan la relación entre las orientaciones y el trabajo, prestamos mayor atención a cómo ello se produce en las escuelas de bachillerato, en tanto que es incuestionable la relación estrecha entre educación técnica y trabajo (Gallart, 2006; Jacinto, 2013; Jacinto y Martínez, 2020). Así, al referirnos a la modalidad técnico-

profesional atendemos principalmente a cómo es enunciada dicha relación más que a si se manifiesta o no.

Para ello, describimos desde el diseño curricular de nivel secundario de la provincia de Santa Cruz los lineamientos y objetivos pedagógicos que se establecen para las orientaciones de bachillerato, así como aquellos que se establecen para la formación en la modalidad de educación técnico-profesional. Este documento se elaboró en el marco del proceso de reforma del nivel secundario a partir de la Ley Nacional de Educación 26.206, el cual involucró la revisión con posibilidad de modificación de orientaciones en las escuelas secundarias existentes y la definición de alguna/s para aquellas instituciones de creación reciente. Para el caso de Caleta Olivia, las nuevas orientaciones han comenzado a funcionar en 2015 (Res. 059/15) y su diseño curricular se ha implementado a partir de 2016 (3553/15).

Las resoluciones que aprueban las nuevas orientaciones mencionan que el proceso de re-definición ha implicado “un proceso de construcción participativa, considerando el contexto socio-cultural-económico, la continuidad de estudios superiores, los recursos, tanto humanos como materiales existentes, la articulación con el mundo del trabajo, los intereses de los alumnos, las expectativas de los padres, entre otros.” (Res. 059/15 del CPE³⁸, p. 2). Asimismo, desde el diseño curricular se entiende que el ciclo orientado ofrece una propuesta formativa de carácter diversificada, en la cual “(...) la formación para el mundo del trabajo se circunscribe a un ámbito específico y se diversifica según la orientación, transmitiendo conceptos y valores relativos a la condición de actor social implicado en procesos productivos y de desarrollo” (Diseño Curricular del Nivel Secundario de Santa Cruz, 2016, p. 17). Es decir, lo que se plantea desde los documentos oficiales es que tanto en el proceso de re-definición de orientaciones como en el sentido de la formación específica de cada orientación, la relación con el trabajo, entre otras cuestiones, es un aspecto central. De hecho, en el diseño curricular provincial, en el apartado en que se desarrollan los fundamentos y objetivos pedagógicos para cada orientación de bachillerato, se sostiene que como parte del perfil de los/as egresados/as el primer objetivo es que ellos y ellas puedan utilizar “saberes y capacidades para la continuación de estudios superiores y/o la inserción en el mundo del trabajo,

³⁸ Consejo Provincial de Educación de la provincia de Santa Cruz.

permitiéndoles construir su proyecto personal de vida.” (Diseño Curricular del Nivel Secundario de Santa Cruz, 2016, p. 464).

Ahora bien, en este punto cabe señalar una distinción respecto a cómo es enunciada la formación para el trabajo cuando en el diseño curricular se habla acerca de la modalidad técnica:

Dicha formación [técnica profesional] procura garantizar la construcción de habilidades que respondan a las demandas del contexto socioproductivo desde una mirada integral y prospectiva que exceda a la preparación para el desempeño en puestos de trabajo u oficios específicos y habilite para ingresar a cualquier tipo de oferta de estudios superiores. Garantiza a los estudiantes un recorrido de profesionalización definido a partir del acceso a conocimientos y el desarrollo de habilidades profesionales para la inserción en áreas ocupacionales amplias y significativas, así como para continuar aprendiendo durante toda la vida. (Diseño Curricular del Nivel Secundario de Santa Cruz, 2016, p. 34).

Como observamos en la cita, al referirse a la formación para el mundo del trabajo, la educación técnica se enuncia en términos de preparación para el desempeño en puestos de trabajo específicos y también áreas ocupacionales amplias. Mientras que en los objetivos pedagógicos vinculados a las orientaciones de bachillerato se plantea que los y las egresados/as utilicen saberes para “la inserción en el mundo del trabajo”. Esta distinción, entre formar para el desempeño en tareas puntuales o para la inserción laboral, no es menor puesto que refiere a las características que asume la formación y saberes para el trabajo según la racionalidad neoliberal (Foucault, 2007), en la que los sujetos ya no son llamados a desempeñarse en roles fijos y especializados como en tiempos de capitalismo rígido (Harvey, 2017) sino que ahora se interpela a que los sujetos devengan buscadores de trabajo (Grinberg, 2008) y sepan ejercer múltiples tareas. Es decir, las relaciones con distintos rubros y puestos de trabajo se vuelven lábiles y fluctuantes (Castel, 1997, 2012), y se asume que los sujetos deberán insertarse varias veces durante su trayectoria laboral (Sennett, 2006), ya sea pasando por distintos puestos laborales o de una empresa a otra así como desempeñándose en diversas ocupaciones en simultáneo (Smith y Mc Bride, 2021).

En este escenario, se produce la ruptura de cierta linealidad que existía entre el egreso de la educación secundaria y la incorporación al mercado de trabajo (Jacinto,

2010), así como se genera la instalación del *problema de la inserción* respecto al momento post-secundario (Dubar, 2001) y durante toda la trayectoria laboral (Jacinto, 2010). Ello implica que la formación para el trabajo, en sintonía con la gestión por competencias y el aprendizaje durante toda la vida (Tanguy, 2001), contempla centralmente aquellos saberes que se consideran necesarios para la inserción laboral (Jacinto y Millenaar, 2012; Assusa y Brandán Zehnder, 2013). Las reformas educativas de las últimas décadas han incorporado estos preceptos (Grinberg, 2003; 2011), lo cual supone el pasaje de una formación de *conciencias especializadas*, asociada con el desempeño en puestos de trabajo y tareas específicas, hacia otra que consiste en una *formación de conciencias inestables*:

Ya no se trata de formar para roles fijos y dados, en tanto éstos han desaparecido de la escena; en la acumulación flexible ya no hay roles que ocupar, sino posiciones siempre en danza y en proceso de cambio y revisión (...) De aquí en más, lo único estable de la transmisión debe ser lo efímero de las posiciones que habremos de alcanzar. Lo posible es formar conciencias inestables, inciertas, sujetos llamados a ocupar tantos lugares como sea posible a lo largo de la vida. (Grinberg, 2011, p. 68).

Estas lógicas formativas de las pedagogías por competencias (Grinberg, 2008; Muñoz, 2017; Veiga-Neto, 2018; Estormovsky, 2021; Da Silva, 1999) están presentes en los objetivos pedagógicos de ambas modalidades en el diseño curricular. Tanto para los bachilleratos como para la educación técnico-profesional se propone que las habilidades a aprender en la formación específica de las orientaciones deben ser útiles para saber insertarse en el mundo del trabajo y para saber aprender durante toda la vida. No obstante, en lo que respecta a la modalidad técnica también se indica que se procura una formación que permita ejercer en tareas y ocupaciones laborales específicas, más allá de que igualmente se señala que los saberes a transmitir deben “exceder” dicha especificidad.

De esta manera, un primer dato a destacar es que en el diseño curricular la formación para el trabajo que se plantea desde la especificidad de las orientaciones presenta una diferencia entre la modalidad de educación técnica y los bachilleratos. En los objetivos pedagógicos de la educación técnica se enuncia una preparación que oscila entre el desempeño laboral en tareas específicas, tal como fue históricamente (Gallart, 2006), y una formación con carácter generalista como se demanda actualmente en el mercado de trabajo. En lo que respecta a las orientaciones de bachillerato, en cambio, se

afirma que la formación para el trabajo consiste centralmente en una preparación para saber insertarse en el mundo laboral. Ello significa que la racionalidad política (Gordon, 2015) que orienta la producción de subjetividades de cierto tipo (Du Gay, 1994) en quienes se formen en la modalidad bachillerato, expresan una profundización de los preceptos educativos vinculados con la formación de *conciencias inestables* (Grinberg, 2011) y con el paradigma de la *empleabilidad* (Neffa, 2006). Esto es, dotar a los sujetos de saberes que refieren principalmente a volverse buscadores de trabajo (Grinberg, 2008).

Si bien, como mencionamos en párrafos anteriores, este objetivo pedagógico de los bachilleratos está planteado de manera genérica en la formación de todas las orientaciones, es distinta la forma en que es enunciada la relación entre cada campo de saber con el trabajo en términos generales y con el mundo del trabajo regional. A continuación, caracterizamos comparativamente las maneras en que el diseño curricular describe la especificidad de cada campo de saber, atendiendo a la relación con el trabajo y las dinámicas económicas de la región en la fundamentación curricular de cada una de las orientaciones de bachillerato. Aquí consideraremos sólo aquellas que se ofrecen en las escuelas secundarias públicas de Caleta Olivia, a saber: Ciencias Naturales, Ciencias Sociales y Humanidades, Economía y Administración, Ciencias Sociales, Turismo, Educación Física, Artes Visuales. Hemos dividido estas orientaciones de bachillerato en dos grupos. Uno de ellos está compuesto por orientaciones donde hay una clara vinculación entre el campo de conocimiento y el trabajo y/o las dinámicas económicas regionales: Ciencias Naturales, Economía y Administración, y Turismo. El otro grupo contiene aquellas donde la fundamentación curricular de la formación específica no contempla referencias a actividades económicas o una preparación vinculada con el trabajo: Ciencias Sociales y Humanidades, Educación Física, Ciencias Sociales y Artes Visuales.

Con respecto al primer grupo, como propósito formativo en la orientación de Ciencias Naturales se plantea que los y las estudiantes adquieran saberes específicos de un campo de conocimiento cuyo objetivo es “la búsqueda de posibilidades y soluciones a problemáticas planteadas sobre fenómenos naturales” (Diseño Curricular del Nivel Secundario de Santa Cruz, 2016, p.577). Ahora bien, no se trata del estudio e intervención sobre fenómenos naturales referidos a cualquier problemática, sino que desde el diseño curricular se establece que la formación debe propiciar la comprensión e intervención sobre aquellos problemas “vinculados con el desarrollo sustentable, que incluye aquellas

intervenciones de tipo social que tengan en cuenta: el equilibrio ecológico, el crecimiento económico, el ambiente y la salud desde una perspectiva integradora que incluya diversas miradas” (Diseño Curricular del Nivel Secundario de Santa Cruz, 2016, p. 575). Es decir, la formación secundaria orientada a las ciencias naturales se piensa sobre la base de la transmisión de saberes que guardan una estrecha relación con procesos de crecimiento económico.

En cuanto a la orientación en Economía y Administración, si bien en el documento no se desarrolla una definición respecto a ambas nociones, sí se afirma que los saberes que corresponden a esta orientación permite “contribuir a la comprensión de los diversos fenómenos socioeconómicos en las distintas dimensiones de la realidad (...) de manera tal que permitan a los/as estudiantes interpretar, analizar y discutir problemas de diversas índoles que atraviesan a las organizaciones” (Diseño Curricular del Nivel Secundario de Santa Cruz, 2016, p.797). Entre los saberes de la formación específica se hace referencia al análisis de procesos administrativos, interpretación de procesos contables, así como el uso de herramientas e interpretación de información financiera.

Por otro lado, desde el diseño curricular se define el Turismo como un fenómeno social que resulta de una trama de relaciones y procesos culturales, económicos, ambientales y territoriales, así como genera efectos en estas dimensiones de la vida social. Así, se plantea entre los objetivos de la formación específica en esta orientación que los y las estudiantes “identifiquen a la actividad como agente multiplicador, generando beneficios: económicos, sociales y ambientales en la comunidad local” (Diseño Curricular del Nivel Secundario de Santa Cruz, 2016, p. 942).

Es decir, en la fundamentación curricular de estas tres orientaciones de bachillerato se establece que los saberes a ser aprendidos por parte de los y las estudiantes deben tener cierta utilidad vinculada con los procesos económicos en general y regionales en particular. Por ello, no es de extrañar que sólo para estas tres orientaciones, a diferencia del otro grupo, se piensa en una formación específica que contempla explícitamente la preparación de los y las estudiantes para el trabajo:

La enseñanza en la Orientación utilizará dispositivos pedagógicos y didácticos tendientes a que los estudiantes se formen en la cultura del trabajo, en el ejercicio pleno de la ciudadanía y para la consecución de estudios superiores. (Bachiller en

Ciencias Naturales, Diseño Curricular del Nivel Secundario de Santa Cruz, 2016, p. 575).

(...) proporcionando de esta manera las herramientas para fortalecer el desarrollo de capacidades en los/as estudiantes que les permita desenvolverse en el presente y a su vez les sirvan para generar mejores posibilidades para que se formen en la cultura del trabajo y del esfuerzo individual y cooperativo; reconozcan, planteen y demanden condiciones justas de trabajo (...) (Bachiller en Economía y Administración, Diseño Curricular del Nivel Secundario de Santa Cruz, 2016, p. 796).

Los espacios desarrollados en el Bachillerato de Turismo, brindaran a los/as estudiantes las herramientas necesarias para poder desarrollarse en diversos contextos, y seguir involucrándose en la comunidad, se formen en la cultura del trabajo, que prosigan con sus estudios luego del nivel secundario. (Bachiller en Turismo, Diseño Curricular del Nivel Secundario de Santa Cruz, 2016, p. 941).

Como vemos, en las orientaciones de este grupo se plantea que la formación específica debe contemplar una preparación asociada con el trabajo. En las tres, ello se enuncia en términos de “cultura del trabajo”. En la orientación de Economía y Administración también se alude al reconocimiento y demandas por condiciones justas de trabajo. Es decir, lo que comparten todas las orientaciones de este grupo es que la manera en que es pensada la formación para el trabajo corresponden a la enseñanza de la cultura del trabajo, lo que involucra un conjunto de saberes que se asocian más con disposiciones subjetivas (principalmente, la voluntad y el esfuerzo) que con una experticia técnica o saber especializado (Assusa y Brandán Zehnder, 2013; Gutiérrez y Assusa, 2015). Ello se articula con el propósito genérico de los bachilleratos respecto a la formación para el trabajo que en el diseño curricular es enunciado en términos de inserción laboral, puesto que involucra principalmente *saberes disposicionales* (Jacinto y Millenaar, 2012).

Con respecto al segundo grupo de orientaciones, la relación con el trabajo o la economía regional no es enunciada en el diseño curricular. Aquí cabe recuperar la noción de *dispositivo* (Foucault, 1984), y específicamente *dispositivo pedagógico* (Grinberg, 2008), en tanto articulación de elementos discursivos (lo dicho y no dicho) y aquellos elementos no discursivos que, organizados bajo cierta racionalidad, involucran procesos

de subjetivación. Es decir, dichas nociones permiten pensar los efectos que, en este caso, lo no dicho tiene sobre la producción de subjetividades. Esto es, cómo la racionalidad formativa expresada en los lineamientos curriculares de las orientaciones de Ciencias Sociales, Artes Visuales y Educación Física, en que no se hace mención al trabajo o el contexto económico regional entre los objetivos pedagógicos, supone un direccionamiento del proceso de formación hacia la producción de subjetividades no vinculadas con el trabajo. Atendiendo a ello, a continuación describimos lo dicho y no dicho en las fundamentaciones curriculares de este segundo grupo de orientaciones de bachilleratos.

En lo que respecta a la formación específica en las Ciencias Sociales y Ciencias Sociales y Humanidades, éstas tienen como “objeto de estudio la interpretación de la dinámica social, a partir de ciertas categorías de análisis fundamentales para la comprensión de la complejidad de las sociedades, los territorios y las culturas.” (Diseño Curricular del Nivel Secundario de Santa Cruz, 2016, p. 654). Se concibe el estudio de lo social desde una complejidad que implica considerar “diversas dimensiones del quehacer humano, requiere de un abordaje sistemático y gradual donde se contemplen los procesos socio- históricos, culturales y territoriales” (Diseño Curricular del Nivel Secundario de Santa Cruz, 2016, p. 654), y no se hace referencia dentro de la consideración del contexto los procesos económicos o aquellos relacionados con el mundo del trabajo.

En cuanto a las Artes Visuales, se las define como un tipo de lenguaje que permite “exteriorizar nuestras experiencias a la vez que acceder a la de otros seres humanos. Por tal motivo, debe considerarse la enseñanza de esta disciplina, reconociéndola como una manifestación humana, que participa de la misma naturaleza al igual que los demás lenguajes” (Diseño Curricular del Nivel Secundario de Santa Cruz, 2016, p. 463). En función de ello, se propone una formación basada en la experimentación y reflexión que permita comprender “la relación indisociable entre las prácticas, las manifestaciones visuales y sus formas de circulación” (Diseño Curricular del Nivel Secundario de Santa Cruz, 2016, p. 463). En la fundamentación se reconoce la importancia de tener en cuenta el contexto histórico en que se realizan las producciones artísticas. No obstante, éste es enunciado en términos de contexto cultural, formas de comunicación y organización social, así como de desarrollo técnico y, al igual que con la orientación en Ciencias Sociales y Humanidades, no se consideran aspectos vinculados a la dimensión económica ni del mundo del trabajo.

En lo referido a la orientación de Educación Física, se indica que el campo disciplinar tiene como objeto “las prácticas corporales, ludomotrices, deportivas y expresivas desde múltiples perspectivas en un contexto socio-histórico determinado” (Diseño Curricular del Nivel Secundario de Santa Cruz, 2016, p. 861). Las prácticas corporales son definidas como “expresiones culturales e históricas de lo humano, en busca de procesos creativos, comunicativos, de socialización, de control y reconocimiento que se manifiestan a través de las prácticas deportivas, lúdicas, recreativas, artísticas de expresión corporal y ocio” (Diseño Curricular del Nivel Secundario de Santa Cruz, 2016, p. 863). Al igual que con las demás orientaciones de este agrupamiento, en la fundamentación de la formación en educación física no se hace alusión a la relación entre los saberes específicos con el trabajo o con el escenario económico regional. Ello marca una diferencia respecto al sentido de la educación física y las prácticas corporales en la escuela que se producía en tiempos de capitalismo industrial. El poder disciplinario (Foucault, 1989) supuso un conjunto de saberes y tecnologías dirigidas a la intervención sobre el cuerpo en detalle con un sentido de utilidad económica para el desempeño laboral en la fábrica. Desde la planificación formativa del diseño curricular, en cambio, los conocimientos sobre la educación física y las prácticas corporales que se proponen como saberes a enseñar en la escuela secundaria se asocian a lo lúdico, la recreación, el ocio y no al trabajo.

De manera que, en la fundamentación de los saberes específicos de estas orientaciones (Ciencias Sociales y Humanidades, Educación Física, Ciencias Sociales y Artes Visuales), el trabajo, el mundo del trabajo o las dinámicas económicas locales no son enunciadas como objeto de reflexión y/o intervención dentro de la formación específica en el ciclo orientado, lo cual sí sucede en las orientaciones en Ciencias Naturales, Economía y Administración y Turismo. De hecho, si se compara la fundamentación de las orientaciones que corresponden a las dos grandes áreas de conocimiento en ambos agrupamientos que construimos, tanto para la formación específica en Ciencias Naturales como en Ciencias Sociales y Humanidades se hace alusión a la reflexión y análisis sobre la producción de conocimiento científico dentro de cada área. No obstante, dicho proceso se piensa de manera distinta en cada una. En cuanto a las Ciencias Naturales se considera que “el trabajo del científico no se reduce al descubrimiento de leyes y teorías fijas e inmutables, el científico propone hipótesis explicativas sobre los hechos, objetos y fenómenos de interés e intenta verificarlas

experimentalmente” (Diseño Curricular del Nivel Secundario de Santa Cruz, 2016, p. 575). En cambio, para las Ciencias Sociales y Humanidades se afirma que “la enseñanza debe estar orientada a la problematización y reflexión acerca de cómo se construye y produce el conocimiento social, es decir, la forma en que los seres humanos van interpretando la realidad, constituida por normas, valores, instituciones, roles, y por las relaciones intra e interpersonales” (Diseño Curricular del Nivel Secundario de Santa Cruz, 2016, p. 724). Es decir, mientras que el conocimiento asociado a las ciencias naturales supone “el trabajo” de los y las científicos/as, en las ciencias sociales y humanidades dicho conocimiento simplemente “se construye” por la humanidad en general.

Según plantea Grinberg (2003), en los documentos y textos curriculares elaborados en el marco de las reformas educativas es frecuente el uso del impersonal a la hora de aludir a los procesos productivos en el capitalismo de fines de siglo XX, esto es “[no] se menciona al trabajo como proceso mediador o como actividad ligada a la producción” (p. 165). Es decir, en el marco de un capitalismo que ya no es de producción sino de productos (Deleuze, 1996), en los textos curriculares aquello que es resultado del trabajo humano (en este caso nos referimos al conocimiento científico en las ciencias sociales y humanidades) se enuncia a través de oraciones sin sujeto y sin actividad laboral de por medio (Grinberg, 2003). Como observamos en el diseño curricular de educación secundaria, dicha racionalidad no ligada a lo productivo (Foucault, 2007) se piensa diferencialmente en los enunciados sobre la formación específica de la modalidad bachillerato, ya que estas lógicas de una formación no ligada a producir sujetos económicamente productivos se presentan mayormente en los objetivos pedagógicos de las orientaciones vinculadas con las ciencias sociales y humanidades.

En suma, en el diseño curricular de nivel secundario se planifica de manera diferencial la relación entre las modalidades y orientaciones con el trabajo y las actividades económicas. Dichas distinciones no son nuevas, aunque adquieren particulares características según hemos desarrollado. Si bien históricamente los bachilleratos en general se asociaron más con un sentido propedéutico que con una formación para el trabajo (Jacinto, 2013), las orientaciones específicas han presentado diferencias entre sí. Esto es, las orientaciones de perito mercantil o modalidad comercial (Otero, 2008) y de las ciencias naturales estuvieron más relacionadas con un sentido utilitario, instrumental y laboral de los saberes en comparación con las orientaciones de

ciencias sociales y humanidades, particularmente la educación artística (Terigi, 2002). Dichas relaciones diferenciales entre orientaciones formativas de nivel secundario y el trabajo formaron parte de las lógicas con que se configuró históricamente la oferta escolar secundaria en la localidad petrolera de Caleta Olivia (Carrizo, 2009; Palma Godoy, 1999).

En tiempos de capitalismo flexible y precarización laboral en que las dinámicas socio-laborales se caracterizan por el *déficit de lugares ocupables* (Castel, 1997), tanto para la modalidad bachillerato como de educación técnico-profesional, la formación para el trabajo es racionalizada en el curriculum oficial en términos de *saberes para la inserción* (Jacinto y Millenaar, 2012). No obstante, para la modalidad técnica también se procura una formación que permita ejercer en tareas y ocupaciones laborales específicas, tal como lo fue históricamente (Gallart, 2006). Asimismo, más allá del propósito genérico de formar para saber insertarse en el mundo del trabajo que se piensa para todas las orientaciones de bachillerato, en la fundamentación curricular de las orientaciones en Ciencias Naturales, Economía y Administración y Turismo se plantea una relación entre los saberes específicos y aspectos económicos generales y locales, así como se alude a una preparación que contempla formar para la cultura del trabajo. Ello no ocurre para las orientaciones de Ciencias Sociales y Humanidades, Educación Física y Artes Visuales.

Ahora bien, atendiendo a que las relaciones entre modalidades/orientaciones de educación secundaria y el trabajo se producen diferencialmente en los objetivos pedagógicos que se enuncian en el curriculum oficial, en el siguiente sub-apartado nos preguntamos por la distribución urbana de la oferta formativa. Ello a fin de dar cuenta de cómo las intersecciones entre los procesos de fragmentación escolar y urbana configura accesos diferenciales a determinadas instituciones y orientaciones. Como mostramos en el presente sub-apartado, la planificación curricular de las distintas modalidades y orientaciones de nivel secundario se establece sobre la base de diferentes racionalidades (Gordon, 2015) respecto a los principios que regulan, legitiman y guían una formación (des)vinculada con el trabajo y los procesos económicos regionales. Es decir, puesto que cada orientación guarda mayor o menor relación con las dinámicas socio-laborales de la región, la distribución de la oferta formativa supone condiciones diferenciales de formación para el trabajo.

1.2. ¿Qué formación para quienes? Distribución urbana de las orientaciones escolares

Describimos la distribución urbana de la oferta formativa de nivel secundario atendiendo a las características de emplazamiento de las escuelas en base a la producción de mapas elaborados mediante Sistemas de Información Geográfica. Según Yoon, Gulson y Lubienski (2018), la georreferenciación en investigación educativa, además de ser de uso reciente, supone la posibilidad de enriquecer la comprensión de las relaciones entre barrios, ubicaciones escolares, movilidad de docentes y estudiantes, así como las experiencias vividas y las perspectivas de los sujetos en estudio. Específicamente, en relación al objeto de la presente tesis y los propósitos de este apartado, las investigaciones sobre la distribución de la oferta escolar atendiendo a la georreferenciación de las instituciones en el campo de estudio de la relación entre educación y trabajo (Jacinto y Martínez, 2020), tienen un escaso desarrollo. Entre ellas, investigaciones como las de Sassera (2014) y Herger y Sassera (2018) muestran que la ubicación espacial de las escuelas constituye una variable que favorece o produce barreras para el acceso a instituciones con ciertas características de infraestructura, equipamientos y oferta formativa. De manera que, “la confección de mapas educativos puede constituirse en una herramienta que permita evaluar los criterios de emplazamiento de instituciones, la estimación de la población que accede y las condiciones en lo que lo hace” (Herger y Sassera, 2018, p. 26).

Nos preguntamos, entonces, por la distribución geoespacial de la oferta escolar teniendo en cuenta que los procesos de desigualdad urbana en una ciudad intermedia como Caleta Olivia (Bellet y Llop, 2004) adquieren características particulares. Como describimos en el apartado metodológico, la pobreza urbana presenta una coexistencia entre lógicas de fragmentación con fuertes persistencias de un diagrama centro/periferia. En este marco, atendemos al emplazamiento de las instituciones para dar cuenta de las orientaciones que se ofrecen en escuelas emplazadas en radios censales con distintos niveles de pobreza en función de las necesidades básicas insatisfechas (en adelante NBI). Así, en la tabla 11 presentamos las orientaciones que se ofrecen en las escuelas secundarias públicas de Caleta Olivia, comparando dos momentos que corresponden al período previo y al momento posterior a las reformas curriculares que se produjeron en la provincia de Santa Cruz entre 2013 y 2016. Esta comparación permitirá aproximarnos

a las maneras en que la racionalidad presente en las reformas curriculares de los últimos años (Grinberg, 2008) y particularmente en Santa Cruz (Villagrán, 2018) se materializan en la distribución de saberes sobre los que se produce la formación diferencial de la población escolar de nivel secundario.

Tabla N° 11. Distribución de las orientaciones en las escuelas según NBI de emplazamiento escolar antes y después de la reforma en Caleta Olivia (2015).

| NBI | Escuela | Orientaciones antes de la re-definición | Orientaciones al 2017 |
|-------|---------|--|---|
| Bajo | 1 | Hum. y Cs. Sociales/ <i>Comunicación, Arte y Diseño</i> | Ciencias Sociales/ <u>Turismo</u> |
| | 7 | Hum. y Cs. Sociales/Economía y Gestión de las Organizaciones | <u>Cs Naturales</u> /Cs. Sociales y Hum./Economía y Administración |
| Medio | 2 | Hum. y Cs. Sociales/ Economía y Gestión de las Organizaciones | Cs. Sociales y Hum/Economía y Administración |
| | 5 | Informática/Maestro Mayor de Obras/ Industria de Procesos (Química)/ Electromecánica | Informática/ Maestro Mayor de Obras/ Industria de Procesos (Química)/ Electromecánica |
| | 8 | Hum. y Cs. Sociales (Asistente Socio-Comunitario) | Humanidades y Ciencias Sociales |
| | 9 | - | <u>Tecnicatura en industria del petróleo y gas / Tecnicatura en electricidad</u> |
| | 10 | Cs. Naturales/Cs. Sociales | Cs. Naturales/Cs. Sociales y Hum./ <u>Educación Física</u> |
| Alto | 3 | - | <u>Ciencias Sociales</u> |
| | 4 | - | <u>Artes Visuales</u> |
| | 6 | <i>Biología Marítima, Pesquería y Laboratorio</i> ³⁹ | <u>Biología Marítima, Pesquería y Laboratorio</u> |

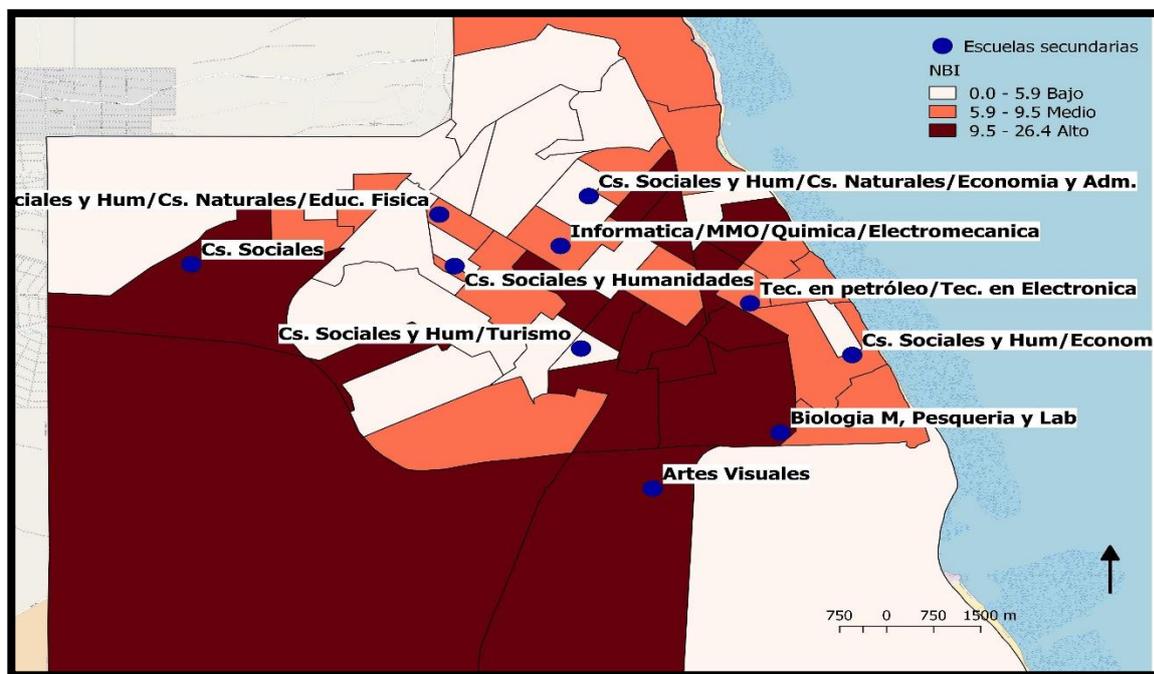
Fuente: Elaboración propia

³⁹ Hasta antes del proceso de reforma de la formación técnica en Caleta Olivia, esta institución funcionaba en el edificio de una escuela primaria ubicada en el centro de la ciudad y que corresponde a un radio censal con NBI Bajo.

A partir de la Tabla 12, observamos que la racionalidad en el proceso de redefinición de las orientaciones se dirigió a expandir cuantitativamente y diversificar la oferta de formación principalmente en los emplazamientos con mayor pobreza urbana. Esto es, antes de la reforma curricular, entre 2013 y 2016, no existían escuelas secundarias que estuvieran emplazadas en radios censales con NBI Alto. Mientras que desde el 2017 en dichos emplazamientos urbanos se ubican tres establecimientos escolares. Uno de ellos, la escuela 6, corresponde a una institución de modalidad técnica que existe desde hace varias décadas en la localidad pero se emplazaba en otro lugar que era una zona céntrica con NBI Bajo. Su ubicación actual en un radio censal con NBI Alto y en una zona periférica de la ciudad se debe a la creación del edificio propio. Las Escuelas 3 y 4, en cambio, son dos colegios bachilleratos que fueron fundados en el marco de la reforma curricular provincial del nivel secundario y, en ambos casos, corresponden a instituciones que no cuentan con edificio propio sino que se acoplan en las instalaciones de escuelas primarias creadas con anterioridad en el barrio⁴⁰ (Villagrán, 2018). En las escuelas emplazadas en radios censales con NBI Bajo las modificaciones contemplaron el reemplazo de la orientación en Comunicación, Arte y Diseño por la de Turismo en la Escuela bachillerato 1, mientras que en la Escuela bachillerato 7 se produjo una ampliación de la cantidad de orientaciones disponibles puesto que se incorporó la de Ciencias Naturales. En cuanto a las instituciones ubicadas en radios con NBI Medio, observamos que las modificaciones en la oferta formativa se produjeron en colegios emplazados en los radios censales con mayor porcentaje por NBI. Así, en estos emplazamientos se produjo la creación de una escuela técnico industrial en 2016 (Escuela 9), ofreciendo la Tecnicatura en Petróleo y Gas y la Tecnicatura en Electricidad. Asimismo, en la Escuela bachillerato 10 se amplió la oferta formativa incorporando la orientación en Educación Física. A fin de dar cuenta de la distribución urbana de las orientaciones que actualmente ofrecen las escuelas secundarias, a continuación presentamos un mapa de la oferta formativa en Caleta Olivia:

⁴⁰ Una de ellas funciona en el gimnasio de la escuela primaria, la otra comparte el mismo edificio en que funciona el nivel primario.

Mapa N° 3. Orientaciones de escuelas secundarias, según nivel de NBI del radio censal. Caleta Olivia, 2018.



Fuente: elaboración propia

Como mencionamos en el apartado metodológico y tal como se explicita en el Mapa N° 3, las escuelas emplazadas en contextos de NBI Alto se ubican en barrios periféricos creados recientemente al calor de los flujos migratorios y situaciones de desempleo estructural producto de la reestructuración productiva y la crisis económica de fines de siglo XX y principios de los años dos mil (Pérez, 2014). Asimismo, la ocupación y desarrollo urbano en estos barrios (acceso a servicios de luz, agua, gas entre otros aspectos de infraestructura) surgen a partir de demandas y pugnas por el acceso al suelo urbano y la vivienda por parte de dichas poblaciones (Venturini, 2009; Moraga, 2014; González, 2021). También, cabe remarcar que, en sintonía con estos procesos, las escuelas bachilleratos ubicadas en esos radios censales son instituciones creadas en la última década, y corresponden a las últimas escuelas secundarias públicas fundadas en la localidad. Como señalan investigaciones realizadas en la región, la creación de escuelas en estos barrios se produce a partir de demandas, insistencias y persistencias de las familias que viven en ellos (Venturini, 2009; Villagrán, 2018). De hecho, en las instituciones bachilleratos que se ubican en radios con NBI Alto, la mayoría de la población escolar habitan en el barrio y/o residen entre 1 a 5 cuadras del establecimiento, así como una gran proporción del estudiantado vive en condiciones de vulnerabilidad

(Alta VSH). Ello a diferencia de lo que ocurre en las demás escuelas bachilleratos emplazadas en contextos con menores NBI y de las escuelas técnicas, en las cuales la composición del estudiantado tiene características más heterogéneas.

De esta manera, un primer dato de la Tabla 11 y el Mapa 3 refiere a que una de las características que asume la distribución urbana de la oferta formativa es que aquellas orientaciones que se encuentran disponibles en los emplazamientos periféricos con NBI Alto son producto del proceso de reforma curricular de los últimos años, principalmente en lo que respecta a los bachilleratos. Asimismo, es de destacar que dicha creación de instituciones educativas y, por lo tanto, la ampliación de la oferta formativa, se produce siguiendo lógicas de auto-gerenciamiento (Grinberg, 2008) dado que es sólo a partir de las *gestiones* de los y las vecinos y familias de los y las jóvenes del barrio que en estos emplazamientos urbanos existen escuelas secundarias. Es decir, en las sociedades de empresa (Foucault, 2007) en las que los sujetos son llamados a devenir empresarios de sí mismos para acceder y obtener bienes tales como el conocimiento y el saber, son las prácticas de las *comunidades* (Rose, 2007) que se conforman en torno a las necesidades de las familias de los barrios en condiciones de pobreza las que generan efectos en cómo se configura la oferta formativa de nivel secundaria en la ciudad. Y dicho auto-gerenciamiento de la oferta formativa se produce al compás de prácticas urbanas con similares lógicas de autogestión con que se produjo y produce la expansión de la mancha urbana (Pérez, 2012 y 2013) y el sostenimiento de la vida en los barrios con pobreza estructural que se encuentran en la periferia de la localidad (Venturini, 2009; Langer, Villagrán, Cestare, 2015).

Un segundo aspecto a destacar, refiere al contenido de las orientaciones que se ofrecen en escuelas que se emplazan en distintas condiciones sociales de vulnerabilidad. Como describimos en el apartado anterior, desde los fundamentos curriculares oficiales se plantea que hay orientaciones de bachillerato cuyos saberes específicos se relacionan con las dinámicas económicas regionales y plantean objetivos formativos relacionados con el trabajo (Ciencias naturales, Economía y Administración, Turismo), mientras que hay otras orientaciones en que dichas vinculaciones no son tan claras o no son enunciadas (Ciencias Sociales y Humanidades, Educación Física, Artes Visuales, Ciencias Sociales). Así, de la Tabla 11 se desprende que Artes Visuales sólo está disponible en una escuela ubicada en un radio censal con NBI Alto en una zona periférica, y la orientación en Educación Física únicamente se ofrece en una escuela emplazada en el radio de NBI

Medio con mayor porcentaje de pobreza por NBI. Asimismo, hay orientaciones que se ofrecen sólo en NBI Bajo como Turismo, y también las que están disponible sólo en NBI Bajo y NBI Medio como Ciencias Naturales y Economía y Administración.

Como describimos en el apartado anterior, las orientaciones de Turismo, Cs. Naturales y Economía y Administración están más ligadas con el trabajo y la economía regional, en cambio la formación en Artes Visuales y Educación Física en ciudades como las del Golfo San Jorge⁴¹ adquieren otros sentidos muy distintos. En términos históricos, dada las características de enclave petrolero en las dinámicas sociolaborales de la región (Salvia, 1997), inicialmente el sistema de educación secundaria en la región contemplaban, por un lado, escuelas técnicas dirigidas principalmente a formar trabajadores en sintonía con los requerimientos de YPF (Carrizo, 2009). Por otro lado, se ofrecían orientaciones como las de perito mercantil y ciencias naturales asociadas al ámbito de la administración pública y profesiones como medicina. Y, por último, una formación vinculada con las ciencias sociales y humanidades que suponían la continuación de estudios superiores en profesiones liberales (abogacía por ejemplo) o la incorporación al ámbito laboral de la docencia⁴² (Ciselli, 2005; Palma Godoy, 1999).

Mientras, por un lado, actualmente persisten dichos sentidos sobre las orientaciones mencionadas, por otro lado, la formación secundaria en artes visuales y educación física, en cambio, se vinculan más con dimensiones no productivas de la vida social y no se relacionan tan claramente con la economía regional. Tal como describimos en el apartado anterior, desde el curriculum oficial de nivel secundario en la provincia de Santa Cruz se concibe a la formación específica de la educación física como la transmisión de conocimientos dentro de un campo de saber asociado con la recreación y el ocio. Por su parte, a las artes visuales se las concibe en relación al contexto histórico, asociado con lo cultural y comunicativo, pero no se la piensa como parte del contexto económico o del mundo laboral.

En este sentido, Villagrán (2018) señala que directivos y docentes de escuelas emplazadas en zonas con altas necesidades de Caleta Olivia, asocian la orientación en

⁴¹ Asimismo, en otros estudios (Guzmán, Langer y Grinberg, 2020) hemos encontrado una similar configuración socio-espacial de la oferta de orientaciones en otras localidades del Golfo San Jorge. Particularmente nos referimos a Comodoro Rivadavia, una localidad que tiene aproximadamente el doble de habitantes, superficie del espacio urbano como también es mucho mayor la cantidad de escuelas secundarias públicas.

⁴² Nos referimos al Colegio Profesional de Mujeres que otorgaba título habilitante para ejercer como maestra en escuelas primarias.

Artes Visuales a la posibilidad de que los y las estudiantes, en tanto que viven en condiciones de vulnerabilidad social, puedan “canalizar las energías” (p. 156). Asimismo, la autora describe cómo durante el proceso de definición de la orientación en una escuela bachillerato, parte del plantel docente deseaba otra orientación con salida laboral. Dichos sentidos, también formaron parte de reclamos de docentes que trabajan en la escuela con orientación en Ciencias Sociales que se ubica en un emplazamiento con NBI Alto. Estas demandas son parte de las pugnas a ciertas racionalidades de gobierno puesto que, como venimos señalando, los saberes específicos de estas orientaciones tienen escasa relación con el mundo productivo. Además, esas disputas (Langer, Villagrán y Cestare, 2015) de la mayoría de las familias de la población escolar que allí asiste y que residen en el mismo barrio periférico, son indicadores de las consecuencias que vienen sufriendo por la pobreza urbana en función de espacios que fueron poblados a partir de crisis sociales y económicas asociadas con el proceso de desindustrialización en la localidad, el cual produjo condiciones de desempleo estructural, que afecta a la población escolar (Pérez, 2014; González, 2021)

Un tercer dato a destacar acerca de la distribución urbana de orientaciones refiere a que en casi la totalidad de las escuelas ubicadas en un radio censal con NBI Bajo y NBI Medio hay más de una orientación disponible, mientras que en todas las instituciones ubicadas en emplazamientos con NBI Alto se ofrece sólo una orientación. En lo que respecta a bachilleratos, ello implica que en las escuelas emplazadas en NBI Bajo o NBI Medio que ofrecen orientaciones que tienen poca relación con el sector productivo, como Ciencias Sociales y Humanidades, también ofrecen otras cuya vinculación con la economía regional es más clara (como Turismo, Economía y Administración y/o Ciencias naturales). En cambio, en las escuelas bachilleratos emplazadas en radios con mayor NBI hay única orientación disponible para los y las estudiante que allí concurren, además que son los únicos colegios que ofrecen orientaciones con poca relación con el sector económico regional (como Artes Visuales).

En suma, las características de la oferta formativa que describimos refieren a la configuración de circuitos escolares diferenciados. Éstos suponen formaciones que se diferencian respecto al vínculo entre las orientaciones y el mundo productivo regional, y cuya distribución muestra racionalidades en función de las características del emplazamiento escolar. Estas configuraciones expresan lógicas tendientes a equiparar las necesidades de transformaciones pedagógicas, curriculares y organizacionales en la

educación secundaria como respuesta a las nuevas demandas del sector productivo, así como en sintonía con lógicas de gobierno de la población liminar (Foucault, 2007) o supernumerarias (Castel, 1997). El sentido que asume la formación específica de los bachilleratos y la modalidad técnica desde el currículum oficial de nivel secundario se asocia principalmente con enseñar a insertarse laboralmente. Para la modalidad técnica, además, se enuncia la persistencia de objetivos formativos asociados con una preparación para el desempeño en ocupaciones específicas, como lo fue históricamente, los cuales coexisten con otros que refieren a la necesidad de una formación más generalista.

Dentro de la modalidad bachillerato, los fundamentos curriculares respecto a cómo cada formación específica de las orientaciones se relaciona con el trabajo en general o con el mercado laboral regional en particular se enuncian de un modo diferencial. La distribución de dicha oferta de orientaciones de bachillerato, cuyos saberes específicos se relacionan de diferentes maneras con el mercado de trabajo, se produce en sintonía con la distribución de la pobreza urbana. Esto es, las orientaciones que menos vínculo presentan respecto a la dinámica económica regional, tales como Artes Visuales y/o Educación Física, sólo se ofrecen en las escuelas secundarias ubicadas en emplazamientos periféricos y con los mayores porcentajes de NBI. En paralelo, las orientaciones más ligadas al mundo del trabajo o a la continuidad de los estudios superiores -tales como Ciencias Naturales, Turismo, Economía y Administración-, se ofrecen sólo en las instituciones emplazadas en zonas con NBI Bajo y NBI Medio.

Asimismo, cabe recordar que, tal como describimos en el capítulo metodológico, la población escolar que asiste a instituciones emplazadas en desiguales condiciones de pobreza urbana presenta características diferenciales en cuanto a condiciones de vulnerabilidad social de hogares. Así, mientras en escuelas ubicadas en radios con menor NBI la población escolar se compone de manera heterogénea, en las escuelas emplazadas en zonas periféricas y con NBI Alto la mayoría de los y las estudiantes viven en condiciones de Alta vulnerabilidad social en sus hogares. Es decir, en las escuelas secundarias en las que la mayoría de la población estudiantil vive en condiciones de Alta VSH, entre otras cuestiones, porque en sus familias prevalecen situaciones de desocupación o trabajos precarios, las orientaciones que se ofrecen no tienen relación con el mundo del trabajo. Por lo tanto, los circuitos de escolarización se configuran en base a una distribución diferencial de la población estudiantil que vive en desiguales condiciones socioeconómicas (Braslavsky, 2019; Nuñez, Secca y Castelo, 2021), así como también

estas redes de escolarización se producen en sintonía con la distribución urbana de los saberes que las escuelas ofrecen desde las orientaciones formativas y las (des)vinculaciones que éstas tienen respecto al mundo del trabajo.

Otra característica de la oferta formativa en la localidad es que luego del proceso de reforma de la educación secundaria se produjo una expansión del sistema escolar, el cual consistió en la creación de escuelas en barrios ubicados en zonas periféricas emplazadas en espacios con NBI Alto. Dicha expansión de la oferta escolar refiere a una característica histórica de la educación pública (Dussel y Pineau, 1995; Southwell, 2020; Giovine y Martignoni, 2012), lo cual en las primeras décadas de este siglo se produjo de forma pronunciada (Riquelme, 2014), y al compás de los procesos de fragmentación urbana (Grinberg, 2022; Paredes, 2010). En la localidad de Caleta Olivia, la expansión del sistema educativo de nivel secundario no ha estado exenta de estos procesos. En las lógicas de la *sociedad de empresa* (Foucault, 2007) donde la *ciudad empresa* (Murillo, 2013) supone la configuración de un *medio* en que los ciudadanos son llamados a devenir empresarios de sí mismos, la expansión urbana de la oferta formativa en Caleta Olivia involucra lógicas de autogestión tanto para la creación y sostenimiento de las escuelas secundarias como para la vida en los barrios en que éstas se emplazan (Pérez, 2012 y 2013; Venturini, 2009).

Son barrios construidos durante el proceso de desindustrialización en la región, habitados por poblaciones que viven en condiciones de pobreza, quienes se encuentran desocupadas por largo tiempo y que eventualmente realizan trabajos en condiciones precarias (Bachiller, 2016). Nos referimos a emplazamientos urbanos que constituyen los *espacios abyectos* de la ciudad empresa (Murillo, 2013) en que habita la población liminar (Foucault, 2007) o supernumeraria (Castel, 1997). Esto es, una población que constituye una reserva fluctuante de mano de obra,⁴³ cuya utilidad como fuerza de trabajo depende de las necesidades cambiantes de una “economía que ha renunciado justamente al objetivo del pleno empleo” (Foucault, 2007, p. 247). Esto quiere decir que se trata de una población flotante que “por el lado del mínimo nivel económico, estará en perpetua movilidad entre una asistencia otorgada (...) y que será, por el contrario, utilizada y utilizable a la vez si las necesidades económicas lo requieren” (Foucault, 2007, p. 247).

⁴³ Aquí Foucault establece la diferencia con respecto al mecanismo que utilizó el capitalismo del siglo XVIII o XIX en que el *ejército de reserva* consistió en una *reserva perpetua* de mano de obra compuesta por las poblaciones campesinas.

En correspondencia con esa economía que ha renunciado al empleo de todos y todas, insistimos, en las escuelas secundarias creadas en el marco del proceso de reforma educativa de las últimas décadas y que se ubican en barrios periféricos con alta pobreza urbana, las orientaciones formativas y los saberes que se ofrecen no tienen una relación lineal y directa con el trabajo en general o con el mercado laboral de la región.

Para las poblaciones que viven en estos barrios en condiciones de alta pobreza urbana y en emplazamientos periféricos, la creación de escuelas supone mejores condiciones de accesibilidad a la escolarización de nivel secundario, tal como suele ser valorado por las familias que han luchado, y lo siguen haciendo, por tener escuelas para sus hijos e hijas (Venturini, 2009; Langer, Villagrán y Cestare, 2015). No obstante, hoy ello supone acceder a cierta oferta formativa que, como describimos, corresponde a una formación orientada hacia ciertos campos de saber, como artes visuales, ciencias sociales o educación física que en una localidad petrolera como Caleta Olivia son las que menos incidencia tienen con las demandas de trabajo y con los sectores más dinámicos del mercado regional.

Como señalamos al inicio de este apartado, la manera en que se distribuye la oferta escolar forma parte de la estructuración del posible campo de acción de los sujetos (Foucault, 2007) y, por lo tanto, de la formación de la subjetividad en y desde el dispositivo escolar (Grinberg, 2008). De allí que una característica central de las redes de formación secundaria en Caleta Olivia es que éstas tienden a diferenciarse entre sí a partir de los saberes que las orientaciones involucran. De forma tal que la configuración espacial de la oferta de la escolaridad secundaria se constituye en una clave de lectura de la diferenciación y desigualdad geoespacial de la escolaridad, y particularmente de la formación para el trabajo. Entendemos que ello produce efectos en las maneras en que los y las estudiantes piensan y enuncian sus sentidos sobre el trabajo en general, las utilidades o in-utilidades de los saberes escolares en relación con lo laboral y también en sus consideraciones sobre la formación que ocurre en las escuelas a las que asisten. Sobre estos aspectos nos referiremos en los próximos apartados.

2. Entre el prestigio, las orientaciones, la relación con el trabajo y las (im)posibilidades de conseguir una vacante para asistir a la escuela⁴⁴

En el presente apartado analizamos las perspectivas de los y las estudiantes acerca de cuáles son las razones para concurrir a la escuela a la que asisten, así como sus consideraciones acerca del momento de inscripción a una escuela secundaria. Ello nos permite profundizar sobre los procesos de segmentación y fragmentación escolar descritos con anterioridad, dado que al nivel de las formulaciones del diseño curricular así como el de la distribución espacial de las orientaciones en el espacio urbano aquí adicionamos una mirada que se sitúa espacial y temporalmente en la institución a la que concurren los sujetos. El espacio adquiere sentido para quienes lo viven cotidianamente, pero también es productor de significaciones (Lefebvre, 2013). De modo tal que, el diagrama urbano y las características socio-económicas del emplazamiento territorial en que se instalan las escuelas y los sujetos que la transitan, inscriben ciertas particularidades y formas de vivenciar el espacio escolar (Grinberg, Venturini y Pérez, 2013).

Diversos estudios (Kessler, 2002 y 2015; Southwell, 2012; Tiramonti, 2012; Duschatzky, 2005; Kaplan, 2011; Saravi, 2014; Di Piero, 2015 y 2020) han señalado que la experiencia vivida por los y las jóvenes en la escuela secundaria es disímil y heterogénea, dada la desigualdad entre los ámbitos escolares que se expresa en la fragmentación y segmentación del sistema educativo, a partir de lo cual se contribuye a reforzar las desigualdades sociales. De allí que las relaciones sociales cotidianas en la vida escolar, aquello que De Alba (2006) considera el aspecto procesal-práctico del curriculum, proponemos afecta de manera diferencial en la configuración de significados y producción de subjetividades entre estudiantes de escuelas ubicadas en distintos emplazamientos urbanos.

Aquí interesa dar cuenta de las razones de asistencia escolar que enuncian los y las estudiantes, así como los motivos por los que se realizó la inscripción al colegio al que concurren. Ello prestando especial atención a cómo en sus discursos es enunciado el trabajo y las orientaciones formativas como motivos de estar en la escuela y escolarizarse allí. La hipótesis a desarrollar es que se producen perspectivas diferenciales entre los y

⁴⁴ Una versión preliminar de este apartado se encuentra en Guzmán M., Grinberg S. y Langer E. (2021) "El vínculo educación y trabajo desde la perspectiva de estudiantes secundarios en Caleta Olivia (Santa Cruz)". En *De prácticas y discursos. Cuadernos de ciencias sociales*, 10 (15), 1-27.

las estudiantes que viven en diferentes condiciones de VSH, así como entre quienes asisten a instituciones emplazadas en distintas condiciones de pobreza por NBI y ofrecen diferentes modalidades/orientaciones. Dichos contrastes se producen en sintonía con la distribución urbana de la oferta formativa que, como describimos en el apartado anterior, se configura en base a desiguales posibilidades de acceso a escuelas que ofrecen orientaciones con mayor vinculación con el trabajo y/o con las dinámicas económicas regionales.

Atendiendo a ello, se describen las razones de asistencia escolar de estudiantes que viven en diferentes condiciones de vulnerabilidad social en sus hogares y según año escolar, tal como se detalla en la Tabla N° 13.

Tabla N° 12. Las razones por la que asisten estudiantes a su escuela según VSH y año en curso. En %. Caleta Olivia.

| | Baja VSH | | Media VSH | | Alta VSH | |
|--|-----------------|------------|------------------|------------|-----------------|------------|
| | Primer Año | Ultimo año | Primer Año | Ultimo año | Primer Año | Ultimo año |
| Es prestigiosa | 55,2% | 50,0% | 42,2% | 46,3% | 34,0% | 42,5% |
| Se relaciona con lo que quiero trabajar | 31,0% | 64,3% | 40,0% | 48,8% | 36,2% | 32,9% |
| Queda cerca de mi casa | 20,7% | 17,9% | 37,8% | 23,8% | 53,2% | 27,4% |
| La orientación me interesa | 31,0% | 67,9% | 44,4% | 63,8% | 31,9% | 42,5% |
| Hay buen ambiente social y cultural | 48,3% | 32,1% | 42,2% | 22,5% | 40,4% | 32,9% |
| Conviene el horario | 24,1% | 14,3% | 28,9% | 7,5% | 25,5% | 13,7% |
| Mis hermanos van allí | 20,7% | 14,3% | 20,0% | 15,0% | 31,9% | 16,4% |
| No hay movilidad para ir más lejos | 3,4% | 3,6% | 11,1% | 5,0% | 12,8% | 15,1% |
| Es más fácil terminar acá | 13,8% | 7,1% | 13,3% | 11,3% | 25,5% | 13,7% |
| No había lugar en la que quería | 17,2% | 10,7% | 17,8% | 11,3% | 21,3% | 19,2% |
| Aceptan repitentes | 10,3% | 3,6% | 26,7% | 5,0% | 29,8% | 8,2% |
| No hay chicos con problemas | 10,3% | 7,1% | 13,3% | 7,5% | 23,4% | 11,0% |
| TOTALES | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 |

Fuente: Elaboración propia

Desde la Tabla N° 12 se observa que hay diferencias en las perspectivas de los y las estudiantes que viven en desiguales condiciones de VSH. Las principales razones de

asistencia escolar así como los contrastes entre los y las alumnos/as están vinculadas con el prestigio de las instituciones, las orientaciones formativas, la relación con el trabajo y la accesibilidad urbana. Asimismo, las diferencias en los porcentajes son mayores entre los y las estudiantes del primer año, y tienden a equipararse hacia el último año. Así, a continuación nos abocamos a especificar dichos contrastes según año en curso y condiciones de VSH.

Los y las estudiantes de primer año que viven en condiciones de Baja VSH expresan que sus motivos para asistir a su escuela secundaria refieren al prestigio de la institución (55,2%) y al buen ambiente social y cultural (48,3%). Aquellos y aquellas que viven en hogares con un nivel de medio de VSH, las razones se distribuyen entre el interés por la orientación (44,4%), el prestigio y buen ambiente (42,2% en ambos) y la relación con el trabajo (40%). Por último, quienes viven en condiciones de Alta VSH el motivo principal para asistir a sus escuelas son la cercanía con el hogar (53,2%) así como el buen ambiente cultural (40,4%). Dichas diferencias entre los y las estudiantes ingresantes que viven en desiguales condiciones de vida son consistentes con investigaciones clásicas (Braslavsky, 2019; Tiramonti, 1995) y recientes (Di Piero, 2020; Nuñez, Secca y Castelo, 2021), que señalan que los motivos de asistencia a determinadas escuelas hay rastrearlos en relación a las posiciones socioeconómicas de las familias. Ello porque las condiciones materiales de vida, así como los mecanismos de ingreso y selección de las escuelas, entre otros factores, configuran distintas posibilidades de acceso a las escuelas más valoradas socialmente en términos de prestigio o buen ambiente cultural (Braslavsky, 2019). Di Piero (2020) indica que aun cuando en nuestro país existe un *ethos* igualitario que posibilitó la institucionalización de cierto acceso irrestricto a las escuelas secundarias, se producen sutiles mecanismos de cierre social y acaparamiento de oportunidades (Tilly, 2000) que, bajo la forma de procesos de *selección soft*,⁴⁵ hace posible que

la tradición instalada en algunas familias (...) de enviar a sus hijos a esas instituciones, los techos de cristal que condicionan las expectativas de escogerlas y la norma que establece la prioridad de los propios egresados en la ocupación de cargos docentes actuarían como mecanismos de acaparamiento de oportunidades favorables a dinámicas de cierre social. (Di Piero, 2020, p. 20).

⁴⁵ Con este término la autora alude a una matriz selectiva que se configura en base a la confluencia de tres factores: la selección por parte de la misma escuela; la incidencia de la repitencia; el tipo de alumnado esperado (Di Piero, 2015 y 2020).

De esta manera, Di Piero (2020) refiere a escuelas secundarias que tradicionalmente han recibido poblaciones estudiantiles que provienen de familias de sectores medios, y cuyos mecanismos institucionales favorecen la permanencia de poblaciones con estas características socio-económicas así como obstaculiza el ingreso de estudiantes que provienen de otros sectores sociales. En la Tabla 13 podemos dar cuenta desde la mirada estudiantil que, además de mecanismos institucionales, hay otras variables que van configurando las posibilidades de asistir a determinadas escuelas, tal como son las condiciones de accesibilidad urbana a los colegios. Como describimos en el capítulo metodológico, la mayoría de los emplazamientos con NBI Alto se encuentran en las zonas periféricas de la ciudad, alejadas del caso histórico de Caleta Olivia. Asimismo, el transporte de colectivo intraurbano en la localidad fue intermitente, con largos períodos sin el servicio, así como son limitadas e insuficientes la cantidad de líneas disponibles y la frecuencia de los recorridos. Ello hace que las poblaciones que viven en los márgenes del casco histórico, sobre todo quienes no cuentan con vehículo propio y dependen del transporte público, tengan grandes dificultades para el acceso a las instituciones de salud, administrativas, comerciales así como a las escuelas que se encuentran en el centro de la ciudad (González, 2021).

En este sentido, hay investigaciones (Langer, 2013; Pérez, 2014; Nuñez, Secca y Castelo, 2021; Magraner, Carrasco y Garrido, 2021) que sostienen que los y las estudiantes que viven en condiciones de mayor vulnerabilidad social piensan en la cercanía entre la escuela y la casa como la razón principal de asistencia a su institución. A ello, se adicionan las situaciones de estudiantes con la falta de movilidad para ir a otra institución más alejada que se producen en mayor medida respecto a quienes viven en otras condiciones de vulnerabilidad (3,4% VSH Baja; 11,1% VSH Media; 12,8% VSH Alta). Para los sectores populares, estos condicionantes de la movilidad urbana (Jirón y Mancilla, 2013) operan fuertemente como barreras para la accesibilidad a determinadas escuelas (Herger y Sasser, 2018), esto es, la “diferenciación en el acceso a las mismas, debido a la existencia de barreras dadas por la cercanía-lejanía a las vías de comunicación, la llegada dispar del transporte y la configuración de ganancias de localización relativas pueden generar mayores desigualdades y por lo tanto afectar el cumplimiento al derecho a la educación para la población” (p. 2).

En último año, en cambio, esas perspectivas tienden a equipararse más allá de los grados de vulnerabilidad social de los hogares. Los y las estudiantes indistintamente

donde y/o cómo vivan manifiestan que asisten a sus escuelas principalmente por el interés por la orientación (en VSH Baja 67,9%; VSH Media 63,8%; y VSH Alta 42,5%). Diversas investigaciones señalan que los y las estudiantes, a medida que pasan más tiempo en la escuela secundaria, valoran tanto los vínculos sociales que se construyen como también los saberes que aprenden (Montecinos, 2018; Martínez, 2018; Fernández, 2015), incluso quienes no eligieron esa escuela inicialmente y luego sí la prefieren por dichos motivos (Langer, 2013; Machado, 2016). Los resultados que se expresan en la Tabla N°13 indican que el incremento del interés de los y las estudiantes por el conocimiento que aprenden en la escuela, en este caso, refiere a la orientación que están cursando, lo cual se produce indistintamente en los niveles de VSH.

Por otro lado, los y las estudiantes que viven en condiciones de Baja y Media VSH mencionan en segundo lugar de relevancia como motivo de asistencia escolar a la relación con el trabajo (64,3% y 48,8%, respectivamente). Aquí, cabe señalar que no sólo es marcadamente menor el porcentaje de estudiantes que viven con Alta VSH que aluden a la relación con el trabajo (32,9%), sino que solamente allí ese porcentaje disminuye de primero a último año. Ello da cuenta y se relaciona con las precariedades laborales así como las situaciones de desempleo que vivencian, ante lo cual se profundizan las incertidumbres así como se cuestiona la utilidad laboral de los saberes escolares (Roberti, 2016; Langer, 2013). Por otro lado, como señalamos en el capítulo metodológico, la mayoría de quienes viven en zonas con Alta VSH asisten a escuelas emplazadas en NBI Alto, es decir concurren a instituciones que ofrecen orientaciones que menos relación tienen con el trabajo y el mercado laboral, tal como describimos en el apartado anterior. Allí se cierra un círculo vicioso para la población o virtuoso para la racionalidad estatal, dependiendo desde dónde se lo quiera analizar.

En suma, observamos que al ingresar a la escuela secundaria los y las estudiantes se diferencian en las razones de asistencia según las desiguales condiciones de vulnerabilidad social en que viven; al finalizar el nivel se producen perspectivas que tienden a equipararse en torno al interés por las orientaciones y el prestigio de la escuela a la que concurren. No obstante, dicha equiparación referida a la relación con el trabajo, se produce sólo entre los y las estudiantes que viven en condiciones de menor VSH, ya que hay una disminución de primero a último año en los y las estudiantes de Alta VSH. .

Ahora bien, dado que nos referimos a perspectivas estudiantiles que refieren a las razones de asistencia a la escuela en la que se encuentran actualmente, a continuación

comparamos dichas miradas atendiendo a variables que refieren a características de las instituciones, tales como modalidad y emplazamiento escolar. Primeramente, comparamos según modalidad formativa porque históricamente las escuelas técnicas y bachilleratos se relacionaron de distinta manera con el trabajo, la formación propedéutica y con el prestigio (Gallart, 2006; Camilloni, 2006; Jacinto, 2013). Así, en la Tabla N° 13, comparamos las razones de asistencia escolar de los y las estudiantes de primer y de último año que asisten a instituciones técnicas o a colegios bachilleratos.

Tabla N° 13. Las razones por la que asisten estudiantes a su escuela según modalidad y año en curso. En %. Caleta Olivia.

| | Técnicas | | Bachilleratos | |
|---|-----------------|------------|----------------------|------------|
| | Primer año | Último año | Primer año | Último año |
| Es prestigiosa | 60,0% | 61,8% | 29,6% | 24,1 |
| Se relaciona con lo que quiero trabajar | 52,0% | 58,8% | 25,4% | 26,6 |
| Queda cerca de mi casa | 26,0% | 11,8% | 49,3% | 40,5 |
| La orientación me interesa | 62,0% | 71,6% | 18,3% | 35,4 |
| Hay buen ambiente social y cultural | 52,0% | 27,5% | 36,6% | 29,1 |
| Conviene el horario | 24,0% | 1,0% | 28,2% | 24,1 |
| Mis hermanos van allí | 24,0% | 17,6% | 25,4% | 12,7 |
| No hay movilidad para ir más lejos | 4,0% | 2,9% | 14,1% | 16,5 |
| Es más fácil terminar acá | 14,0% | 2,9% | 21,1% | 22,8 |
| No había lugar en la que quería | 10,0% | 5,9% | 25,4% | 25,3 |
| Aceptan repitentes | 20,0% | 2,9% | 26,8% | 10,1 |
| No hay chicos con problemas | 24,0% | 9,8% | 11,3% | 7,6 |

Fuente: Elaboración propia

En la Tabla N° 13, observamos que los motivos de asistir a una escuela de modalidad técnica se asocian principalmente al prestigio (60% en primer año y 61,8% en último año), la relación con el trabajo (52% y 58,8% respectivamente) y la orientación (62% y 71,6% respectivamente). Prestigio, relación con el trabajo y la orientación son tres razones que expresan parte de esas fuertes elecciones iniciales que han hecho las familias y estudiantes para llegar a este tipo de escuelas y, por tanto, también, sus expectativas hacia el futuro, tal como veremos en el Capítulo 7. Las particularidades de la formación en escuelas técnicas basadas en el aprendizaje situado (Gallart, 2006) en

espacios de taller y laboratorio, la orientación con un fuerte sentido de especialización y las pasantías en tanto experiencias en situaciones reales de trabajo (Jacinto y Dursi, 2010), contribuyen a esas fuertes concordancias con el trabajo y la orientación escolar que están presentes en las razones de asistencia escolar de estudiantes que cursan en esta modalidad.

Asimismo, en la región del Golfo San Jorge las escuelas técnicas históricamente fueron, y siguen siendo, consideradas instituciones que gozan de un gran prestigio (Carrizo, 2009; Villata, 2011). Como señala Villata (2011), la escuela técnica “reivindica el éxito de sus egresados históricos a partir de su pertinente desempeño en el campo productivo o en la posibilidad de haber accedido a puestos de dirección en diferentes empresas prestigiosas” (p. 40). Desde allí, se sostiene que la formación técnica se asocia desde el sentido común social a la garantía de incorporarse y/o progresar en puestos laborales en diversas empresas de la región. Dicho prestigio de las escuelas técnicas, también, se construye a partir de una formación asociada con la exigencia, esto es, las cargas horarias extensas y la intensidad del trabajo escolar que responden a la preparación para *soportar las grandes fatigas* (Carrizo, 2013), tal como se demanda en el mundo del trabajo petrolero (Palermo, 2015). Por ello, tal como vemos en la Tabla N° 13, las razones de asistencia escolar relacionadas con la conveniencia del horario y con la facilidad para terminar la escuela disminuyen notablemente en los y las estudiantes de la escuela técnica de primero a último año quienes sostienen que les conviene el horario (24,0% en primer año y 1,0% en último año) o es más fácil terminar acá (14,0% en primer año y 2,9% en último año).

Las razones de asistencia escolar vinculadas con la orientación, el prestigio y las relaciones con el trabajo de los y las estudiantes de bachillerato, no sólo que son marcadamente menores, sino que la cercanía escuela-casa se constituye en el motivo principal para concurrir a la escuela en la que se encuentran (49,3% en primer año y 40,5% en el último). Asimismo, y vinculado a lo anterior, otra diferencia respecto a los y las estudiantes de escuela técnica refiere a aquellas razones vinculadas con la accesibilidad a otras instituciones, en las que las dificultades para la movilidad urbana (Jirón y Mancilla, 2013) así como la falta de lugares en otras escuelas, tienen mayor peso entre las razones de los y las estudiantes de bachillerato. Así, esa no movilidad para ir a otra escuela más lejos es más relevante para los y las estudiantes de bachillerato (14,1% en primer año y 16,5% en último año) que para aquellos quienes concurren a una escuela técnica (4,0% en primer año y 2,9% en último año). Dicho contraste se produce, también,

en relación a la imposibilidad de ir a la escuela que quería, donde hay mayoría estudiantes de bachillerato (25,4% en primer año; 25,3% en último año), en comparación con quienes asisten a un colegio técnico (10% en primer año; 5,9% en último año). Por ello, ante estas perspectivas sobre ciertas barreras para la accesibilidad (Jirón y Mancilla, 2013; Herger y Sassera, 2018), mayores entre los y las estudiantes de bachillerato, los motivos de cercanía escuela-casa como también la facilidad de terminar allí cobran mayor importancia (dado el 21,1% del primer año y el 22,8% del último año de escuelas bachilleratos en contraste con el 14,0% de primer año y el 2,9% de último año de las técnicas).

En suma, se producen perspectivas diferenciales respecto a las razones de asistencia escolar entre los y las estudiantes de bachillerato y de escuelas técnicas. Las barreras y condiciones de accesibilidad a una escuela, que refieren a falta de vacantes así como las distancias y movilidad urbana, son las razones que mayormente se presentan en los/las primeros. El prestigio, la orientación y la relación con el trabajo tiene mayor peso entre quienes concurren a las segundas. Asimismo, tal como describimos al inicio del apartado, los motivos por los cuales los y las estudiantes concurren a la institución en la que se encuentran se producen diferencialmente según condiciones de vulnerabilidad social de sus hogares. Así, las razones que refieren a barreras de accesibilidad vinculadas con no haber lugar en la escuela que se quería, no haber movilidad para ir a otra escuela más lejos así como la cercanía entre escuela-casa se producen más fuertemente en los y las estudiantes que viven en condiciones de alta vulnerabilidad (VSH).

Esas dos variables, modalidades y condición de vulnerabilidad, nos permite dar cuenta de los contrastes y miradas comunes entre estudiantes que viven en similares situaciones de VSH pero que asisten a diferentes modalidades, así como diferencias y recurrencias en las miradas de jóvenes que viven en disímiles condiciones de VSH pero concurren a una misma escuela. Atendiendo a ello se describen en la Tabla N° 14 las perspectivas estudiantiles considerando ambas variables en conjunto comparando las perspectivas de los y las estudiantes que viven en diferentes condiciones de vulnerabilidad social en sus hogares que concurren a escuelas técnicas y escuelas bachillerato.

Tabla N° 14. Las razones por la que asisten estudiantes a su escuela según modalidad de la institución y condiciones de VSH de los y las estudiantes. En %. Caleta Olivia.

| | Modalidad Escuela | | | | | |
|--|-------------------|-----------|----------|--------------|-----------|----------|
| | Técnicas | | | Bachillerato | | |
| | VSH Baja | VSH Media | VSH Alta | VSH Baja | VSH Media | VSH Alta |
| Es prestigiosa | 60,9% | 54,7% | 53,6% | 12,1% | 24,0% | 26,9% |
| Se relaciona con lo que quiero trabajar | 66,7% | 60,6% | 52,2% | 27,3% | 26,7% | 26,9% |
| Queda cerca de mi casa | 13,0% | 19,0% | 17,4% | 36,4% | 44,0% | 47,1% |
| La orientación me interesa | 69,6% | 73,7% | 60,9% | 30,3% | 30,7% | 26,0% |
| Hay buen ambiente social y cultural | 46,4% | 28,5% | 40,6% | 24,2% | 28,0% | 34,6% |
| Conviene el horario | 8,7% | 7,3% | 10,1% | 39,4% | 25,3% | 26,9% |
| Mis hermanos van allí | 21,7% | 21,2% | 17,4% | 9,1% | 14,7% | 23,1% |
| No hay movilidad para ir más lejos | 5,8% | 2,9% | 4,3% | 3,0% | 9,3% | 21,2% |
| Es más fácil terminar acá | 4,3% | 5,1% | 8,7% | 36,4% | 24,0% | 25,0% |
| No había lugar en la que quería | 8,7% | 6,6% | 4,3% | 24,2% | 24,0% | 25,0% |
| Aceptan repitentes | 4,3% | 7,3% | 10,1% | 15,2% | 20,0% | 22,1% |
| No hay chicos con problemas | 10,1% | 11,7% | 20,3% | 9,1% | 8,0% | 16,3% |
| TOTALES | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 |

Fuente: Elaboración propia

Con respecto a las perspectivas de los y las estudiantes de escuelas técnicas, persiste en los diversos umbrales de vulnerabilidad social la preponderancia de razones de asistencia escolar vinculadas con la orientación, la relación con el trabajo y el prestigio. También, observamos que los y las estudiantes que concurren a esa modalidad y dan esos motivos son menos en proporción cuando se trata de jóvenes que viven con condiciones de Alta VSH. Por otra parte, las razones asociadas a la accesibilidad a la institución tiene poco peso y es constante en los tres umbrales de VSH dado que la cercanía escuela-casa se producen entre el 13% y 19% de ellos y ellas, “no hay movilidad para ir más lejos” entre el 2,8% y el 5,9% y “no había lugar en la que quería” entre el 4,3% y el 8,7%.

Con respecto a quienes concurren a escuelas bachillerato, en cambio, la razón principal de asistencia relacionada con la cercanía escuela-casa, tal como mostramos en

párrafos anteriores, se mantiene sólo para los estudiantes que viven en condiciones de VSH Media (44%) y VSH Alta (47,1%). Mientras que para los y las estudiantes que viven en condiciones de Baja VSH, la razón principal se asocia con la conveniencia del horario (39,4%).

Por otra parte, las razones vinculadas con la *falta de vacantes* se producen en similares proporciones para los y las estudiantes que viven en los distintos niveles de vulnerabilidad, en cambio los motivos asociados con la accesibilidad urbana son enunciados con mayor peso por los y las estudiantes que viven en condiciones de VSH Alta. Esto es, las razones de asistencia a los bachilleratos por la cercanía escuela-casa es del 36,4% en quienes viven en condiciones de VSH Baja, y de 44% en VSH Alta; asimismo, la falta de movilidad fue mencionada por el 3% de quienes viven en VSH Baja y 21,2% en VSH Alta. Esas barreras asociadas a la movilidad urbana (Jirón y Mancilla, 2013) tienen un peso considerable respecto a las desiguales posibilidades de acceder a la escuela secundaria para los y las estudiantes que actualmente concurren a escuelas bachillerato.

En suma, la asociación de la escuela técnica con el prestigio, la orientación y el trabajo es algo que persiste tanto entre quienes ingresan al nivel como quienes están finalizando, al igual que están presentes para estudiantes que viven en desiguales condiciones de vulnerabilidad social. Asimismo, las diferencias en las razones de asistencia escolar que se producen según condiciones de vulnerabilidad de los y las estudiantes tienden a equipararse en los colegios de modalidad técnica. En cambio, los contrastes respecto a los motivos de concurrencia a las escuelas bachilleratos que enuncian los y las estudiantes que viven en desiguales condiciones persisten, principalmente aquellos vinculados con las condiciones de accesibilidad urbana a la institución.

A fin de profundizar en los contrastes señalados entre las perspectivas de los y las estudiantes de bachillerato y quienes asisten a colegios de modalidad técnica, a continuación nos abocamos al análisis de entrevistas en profundidad atendiendo a los discursos estudiantiles sobre la inscripción a la institución a la que concurren. Ello lo llevamos a cabo comparando los discursos de quienes asisten a una escuela técnica de orientación industrial emplazada en una zona céntrica que tiene NBI Medio, y aquellos de quienes concurren a una escuela bachillerato que se encuentra en un barrio periférico con NBI Alto.

En este punto cabe hacer alusión sintéticamente a discusiones dentro del campo de la sociología de la educación acerca de lo que supone la idea de *elección* de escuelas. Por un lado, podemos distinguir aquellas posturas que conciben a los individuos en tanto sujetos autónomos y racionales, las cuales tienen como uno de los antecedentes centrales los principios de las teorías del capital humano (Aronson, 2007). Desde esta perspectiva, las elecciones vinculadas con la educación, en este caso elegir la escuela secundaria, constituiría una *inversión* que realizan las familias a partir de una evaluación en términos de costo-beneficio, esto es:

La evaluación realizada por cada individuo acerca del monto de la inversión en su propia educación, se establecía sobre la base de un cálculo que computaba la diferencia entre los gastos iniciales y el costo de productividad, vale decir, el salario que recibiría en caso de estar inserto en el mercado de trabajo. (Aronson, 2007, p. 22).

Por otro lado, encontramos estudios críticos sobre dichas concepciones individualistas y que, en cambio, colocan el foco en el peso que tienen las condiciones sociales, económicas y culturales de las familias en la distribución del estudiantado en las diferentes instituciones educativas. Así, la “elección” de la escuela se hallaría mediatizada por la posición de los padres en la división social del trabajo (Baudelot y Establet, 1975), por el capital social y cultural (Bourdieu y Passeron, 2009) así como por una accesibilidad espacial y urbana de las instituciones que es desigual para todas las familias (Bonal y Zancajo, 2020; Magraner, Carrasco y Garrido, 2021; Saraví, 2015; Yoon y Lubienski, 2017). Consideramos que la inscripción a ciertas instituciones por parte de los y las estudiantes lejos está de explicarse sólo por decisiones racionales de los sujetos, sino que, tal como venimos señalando, está relacionada con las características sociodemográficas en que ellos y ellas viven así como por la distribución urbana de la oferta formativa, las cuales van configurando, desigualmente, el campo posible de acción de los sujetos.

Atendiendo a ello, a continuación damos cuenta de los motivos de inscripción a la escuela secundaria por parte de los y las estudiantes de escuela técnica y del bachillerato. En primer lugar, las perspectivas de los y las estudiantes de la escuela técnica expresan que al momento de finalizar el nivel primario y elegir una escuela secundaria, optaron por la escuela técnica a partir de motivos que hemos reunido en dos grupos no son excluyentes entre sí dado que varios estudiantes aludieron a más de una razón para asistir a esa escuela: la relación con el trabajo y el interés en la formación técnica.

El primer agrupamiento, referido a la **relación estrecha con el trabajo**, corresponde al conjunto de enunciados que mayormente expresaron los y las estudiantes de esta institución. Ello es algo que venimos señalando como una de las razones principales de asistencia tanto para quienes se encuentran en primero o último año, así como para quienes viven en desiguales condiciones de VSH. Esa vinculación con el trabajo se produce principalmente bajo la forma de un *legado escolar*, es decir una suerte de inscripción obligada por parte de padres/madres en base al valor para el trabajo del título técnico. También, la relación con el trabajo se sucede en algunos casos como una perspectiva adoptada por los mismos estudiantes al egresar del nivel primario, tal como se observa en el siguiente relato:

Antes del 2013 entrabas con buen promedio. Entonces, yo en la primaria tenía buenas notas y el último año mi vieja me preguntó qué colegio iba a elegir. Y yo pensaba un poquito como grande, como para trabajar. Y me dijo: 'mirá tenes la Escuela Técnica 5 y la Escuela Técnica 6, que en ese momento estaba en el centro. Y yo elegí la Escuela Técnica 5. (Esteban, 19 años, Escuela Técnica 5, Informática, sexto año, 2019).

Esteban reside en una zona con alta pobreza urbana que corresponde a uno de los barrios alejados tanto del centro de la localidad como de la escuela a la que asiste. Vive junto a su madre, que es portera de un jardín de infantes. Junto a su padre trabajó en albañilería y junto a su abuelo en trabajos relacionados con la reparación mecánica. Como observamos, en el relato de Esteban, los criterios para elegir una escuela secundaria consistían en que ofreciera una formación que se relacione con el trabajo. Las opciones que le sugiere su mamá corresponden sólo a escuelas técnicas. Esa asociación directa entre formación técnica y trabajo refiere a la histórica diferenciación curricular de la escolarización de nivel secundario (Camilloni, 2006), y sus correlatos en la configuración de los circuitos de formación secundaria en la región (Michniuk, 2008; Palma Godoy 1999; Villata, 2011).

Como señalan los estudios nacionales del INET (Seoane, 2011; Boerr, Pereyra León y Rodríguez, 2017), la elección de la escuela técnica sigue teniendo como fundamento principal la búsqueda de una formación que permita una buena salida laboral, principalmente para los sectores populares (Wiñar, 1981; Dussel y Pineau, 1995), tal como damos cuenta a través de los sentidos que otorga Esteban en función de sus condiciones socioeconómicas de vida. Las investigaciones referenciadas insisten en que

esa motivación corresponde más a la perspectiva de los padres/madres que del estudiantado que ingresa a la escuela técnica. Esa decisión de Esteban viene condicionada por una previa selección de su madre a pesar que él señale que eligió la escuela él mismo “*como para trabajar*”, lo cual supone desde su perspectiva “*pensar como grande*”. En cambio, la mayoría de los y las jóvenes construyen ese punto de vista hacia los últimos años del nivel secundario.

En sintonía con esas perspectivas estudiantiles a nivel nacional, la mayoría de quienes hicieron referencia al valor de la formación técnica para el trabajo indicaron que la razón de asistencia escolar se produjo principalmente bajo la forma que denominamos *legado escolar*. Es decir, una suerte de herencia familiar en que los y las estudiantes han señalado que la experiencia de “elegir” la escuela técnica no fue vivida enteramente como propia, sino como una obligación explícita de sus padres/madres y que durante la trayectoria escolar “*se dieron cuenta*” de la importancia que tiene el título técnico para el mundo laboral, tal como se expresan en los enunciados de las siguientes estudiantes:

Y yo elegí... En realidad no elegí el colegio yo, lo eligió mi mamá. Me dijo tenés que ir a ese colegio, porque mis hermanos venían acá. (...) Y bueno, me quedé en el colegio porque ya estaba anotada. Me di cuenta que el título vale muchísimo, puedo conseguir con más facilidad un trabajo. Y empecé a ver que todas las personas que yo conocía, que eran más grandes, empezaron a recibirse. Empezaban a estudiar carreras que les gustaban y se les súper facilitaba por el hecho de que salíamos con materias que acá son puntuales, que en las otras escuelas no hay. (Marcela, 19 años, Escuela Técnica 5, Química, sexto año, 2019).

Marcela indica que sus hermanos asistían a la Escuela Técnica 5 y que su madre le dijo que tenía que ir allí. Ese mandato le genera la sensación de “*no elegí yo ese colegio*”. No obstante, señala que luego hubo varios motivos por los cuales considera valiosa este tipo de educación. Uno de ellos tiene que ver con el valor que tiene el título a la hora de conseguir trabajo, en coincidencia con investigaciones que señalan la persistencia de dichas expectativas históricas aún ante las rupturas de las linealidades entre el egreso de la escuela técnica y el ingreso al mercado de trabajo (Sosa, 2016b; Jacinto, 2013; Fernández, 2013). Otro de los motivos, refiere a la continuidad de estudios superiores (Gallart, 2006), lo cual valora en términos de poder estudiar una carrera según

el gusto que eso conlleva⁴⁶, así como en relación a una buena preparación académica que supone mayor “facilidad” para un buen rendimiento en la educación superior. La estudiante expresa que “se dió cuenta” que estudiar en esa escuela tiene valor y ello le produce la sensación de que, tal como dice al inicio del fragmento, “yo *elegí*” esta escuela aunque inicialmente haya sido su mamá:

Obviamente, estuve obligada. No, vas a ir al industrial porque vas a tener un buen título, te conviene [imita el tono imperativo de sus padres]. Y yo decía ‘bueno si no queda otra’. Entré. Repetí el primer año. De vaga, nomas. Mis papás insistían para que yo me quede, porque supuestamente si repetías te echaban de la escuela. Y mis papas querían que yo sí o sí tuviera un buen título, como ellos dicen. Y ahora de grande sí me doy cuenta que es un buen título, porque veo muchos chicos que se recibieron y aun así les cuesta mucho conseguir trabajo. (Lorena, 20 años, Escuela Técnica 5, Química, sexto año, 2019).

Lorena afirma que estuvo “obligada” por sus padres a ir a la escuela técnica, dado que para ellos eso implicaba la posibilidad de un título que le “conviene”. Más allá de ese mandato y de haber repetido primer año, lo cual implicaba la posibilidad de irse de allí porque “te echaban de la escuela”, la actitud de la estudiante es parecida la de *los colegas* que describe Willis (1988). Es decir, los estudiantes de clase obrera optaban por dejar la escuela para ingresar al mundo del trabajo, tal como el intento de Lorena para ser “echada” de una escuela a la que no quería ir. Sin embargo, este comportamiento de la estudiante se produce en un contexto muy distinto. En tiempos de precariedad laboral y *déficit de lugares ocupables* (Castel, 1997), ya no hay puestos de trabajo al cual ingresar si se deja la escuela. En relación con ello, las prácticas de resistencia en la escuela secundaria consisten ya no en desertar sino en insistir por permanecer en el colegio (Langer, 2013), tal como los sentidos que los padres de Lorena le transmitieron y que la estudiante confirma a medida que fue avanzando en la trayectoria escolar. Esto es, la estudiante “se dió cuenta” que la escuela técnica le ofrece un buen título, puesto que percibe que quienes se recibieron de una institución que históricamente estuvo asociada a la garantía de ingreso a un empleo (Carrizo, 2013; Villata, 2011), hoy tienen dificultades para conseguir trabajo.

⁴⁶ Cuestión que retomaremos en el próximo apartado respecto a los sentidos de las orientaciones en la escuela técnica.

En definitiva, Marcela y Lorena expresan aquellos discursos de adolescentes y jóvenes que son apoyados y acompañados por sus familias o directamente quienes eligen el colegio y que “*insistían para que se queden*” porque “*ellos dicen*” que la escuela técnica ofrece un buen título. Como señalan, esa consideración sobre el título, que no formaba parte de sus perspectivas al momento de elegir la escuela, es algo que fueron construyendo al observar y procesar las trayectorias laborales y educativas de jóvenes que se egresaron de ese colegio. Al respecto, Sosa (2016a) compara jóvenes egresados de la educación técnica profesional y quienes tienen título secundario en general⁴⁷ y observa que una de las diferencias más sobresalientes refiere a la continuidad educativa, mayor entre aquellos que poseen título técnico. Asimismo, en el terreno laboral no hay diferencias significativas en cuanto a niveles de desocupación, pero sí las hay respecto a la calidad del empleo que obtienen unos/as y otros/as, a favor de los/as jóvenes egresados/as de escuelas técnicas. Así, nuestro estudio agrega valor a pensar las formas en que la cercanía entre estudiantes de la escuela técnica con egresados/as de la misma institución les permite tener miradas bastantes ajustadas sobre las valoraciones que se hacen del título y de la formación técnica en el mercado de trabajo y en la educación superior y así reconducir sus trayectorias escolares. Muchos de esos contactos sociales, corresponden a familiares (hermanos, padres, tíos, etc.) que se han recibido en esa institución y que se constituye en un fuerte motivo de elección de la escuela, tal como lo afirma Ezequiel:

Yo tenía pensado ir a otro colegio secundario, pero como mi mamá se recibió en la Escuela Técnica 5, mi papá se recibió en la Escuela Técnica 5, en mi familia algunos se recibieron en la Escuela Técnica 5. Yo quería seguir el mismo legado, digamos. Y me anoté a la Escuela Técnica 5. (Ezequiel, 19 años, Escuela Técnica 5, Maestro Mayor de Obras, sexto año, 2019).

La idea de “*seguir el mismo legado*”, como afirma Ezequiel, hace referencia a la transmisión y recepción de algo que tiene valor y/o que es bueno mantener. Esta forma de *tradición familiar* que fundamenta la elección de escuelas técnicas, es algo bastante frecuente en dicha modalidad (Boerr, Pereyra León y Rodríguez, 2017). Ello en la región del Golfo San Jorge, además, significó una correspondencia con el modo de reclutamiento

⁴⁷ Al no haber disponible estudios de seguimiento de egresados/as de escuelas no técnicas, la investigadora toma datos sobre la población con ese nivel educativo de la Encuesta Permanente de Hogares y lo compara con datos de seguimiento de egresados del INET.

de trabajadores de YPF en que los vínculos familiares eran la puerta de entrada a la empresa antes de la reestructuración del proceso de producción a fines del siglo pasado (Márquez, 2008, Palermo, 2012), lo cual se produce de forma análoga en las escuelas técnicas, tal como describe el siguiente estudiante respecto a sus familiares:

Llego [a esta escuela] porque mi papá es profesor y mi abuelo también fue profesor. Mi hermano estudió. Entonces como que siempre tuve, no es que no tuve otra cosa, o no me dejaban elegir otra cosa, sino que como que mi viejo venia acá, entonces... Mi viejo vino acá, enseña acá, no es de acá pero mi viejo se egresó acá. Ya todo me hacía venir. (José, 18 años, Escuela Técnica 5, Informática, quinto año, 2019).

Así como señala José, esa imagen del abuelo, el padre, el hermano y él mismo formando parte de la misma escuela técnica es análoga a la que décadas atrás podíamos encontrar en las *familias ypefianas* que se vinculaban laboralmente con la empresa hasta tres generaciones (Márquez, 2008; Palermo, 2012). Estas formas de ingreso al mundo del trabajo petrolero fueron desapareciendo y sólo se mantienen informalmente en las empresas contratistas o tercerizadas, en donde la precariedad e inestabilidad laboral están más presente (Palermo, 2012, Villata, 2011). No obstante, el valor de la transmisión de ese “legado familiar” que implica obtener una vacante en la escuela técnica hoy persiste, pero bajo otros sentidos. Esta valoración del título técnico refiere ya no a la garantía de ingreso y progreso en la estructura ocupacional de las empresas petroleras de la región como lo fue desde que se fundaron estas escuelas (Palermo, 2012; Villata, 2011), sino a la posibilidad de “*conseguir con más facilidad un trabajo*” en un mercado laboral regional en que los y las estudiantes ven “*muchos chicos que se recibieron [de la escuela técnica] y aun así les cuesta mucho conseguir trabajo*”.

El segundo agrupamiento, que denominamos **interés estudiantil en la formación técnica**, es el que menos se produce entre los y las estudiantes de esta institución, pero aún así representa una diferencia respecto a los bachilleratos. Aquí, la elección de la escuela por parte de quienes concurren al colegio técnico refiere a alguna de las particularidades de este tipo de educación, tal como relatan en relación a las actividades prácticas de taller:

Es que en la época en que no tenía el gimnasio roto, ni la escuela rota⁴⁸ básicamente he venido acá en los actos y todo eso. Porque mi hermana mayor es egresada de química. Y es como que me gustó mucho. He venido a la expo igual. Como que me gustó mucho esta escuela. (Cecilia, 18 años, Escuela Técnica 5, Electromecánica, sexto año, 2019).

Me gustaba lo que era taller acá, soldadura y todas esas cosas. Entonces me llamaba el taller y terminé acá. Fue una cosa compartida, como que me gustaba un poco y daba la casualidad que podía entrar. (Martín, Escuela Técnica 5, Química, sexto año, 2019).

Tanto Cecilia como Martín tienen hermanos y hermanas que han estudiado en la institución, lo cual permite un acercamiento a las actividades que se realizan en la formación técnica. “*La expo*”, a la que hace referencia Cecilia, es una actividad en la que los y las estudiantes de la escuela muestran a la comunidad en general, y a las familias en particular, los proyectos y resultados de los trabajos realizados durante el año. Como señala Michniuk (2008), los y las jóvenes de escuelas técnicas suelen resaltar el carácter empírico con el que se relacionan con el conocimiento, “la posibilidad del *hacer, tocar, manipular* (...) El contenido es empírico, se mide, se huele, ensucia” (p. 150). Tal como veremos más adelante, el *saber hacer* es el de mayor relevancia para el mundo del trabajo para los y las estudiantes de esta modalidad.

También, en este agrupamiento otros /as estudiantes han afirmado que la inscripción a la escuela técnica se debió al interés en el campo de saber que corresponde a las especializaciones:

Me gustó también la parte de acá, porque cumplía con todo lo que yo quería. Quería aprender de mecánica y quería aprender de electricidad. Y aún mejor si ambas se podían unir en un solo tema. (Damián, 20 años, Escuela Técnica 5, Electromecánica, sexto año, 2019).

Cuando era chiquita siempre me gustó la informática. O sea, las computadoras. Primero, cuando empezás a ver todas las propiedades de las computadoras, de cambiar el fondo de pantalla, y cosas así chiquitas. Después me acuerdo que mi

⁴⁸ La estudiante hace alusión al momento en que la escuela técnica 5 tenía clausurada varias partes y secciones del predio por peligro de derrumbe, lo cual llevó varios años de reparación. Esta es una cuestión que describimos con más detalles en el capítulo metodológico.

papá me enseñó a grabar CD's con música. Y bueno, después cuando fui más grande, todo lo que es el diseño en Photoshop, Photoscaper. Y necesitas aprender esas cosas más de informática. Entonces como que siempre estuve encaminada y me anoté para eso, para seguir informática. Desde la primaria ya sabía que iba a venir acá. (Camila, 18 años, Escuela Técnica 5, Informática, sexto año, 2019).

Damián y Camila resaltan la posibilidad que ofrece la escuela de satisfacer la necesidad de “*aprender más cosas*” referidas a campos de conocimiento de su interés, aún antes de la secundaria. Es decir, la profundización y especialización en campos de saberes específicos como uno de los rasgos del tipo de formación que ofrece la modalidad técnica (Gallart, 2006; Dursi y Jacinto, 2010), es lo que los/las lleva a elegir la escuela. No obstante, que la orientación sea el motivo para elegir la escuela no corresponde a una mirada generalizada del estudiantado de la escuela técnica. A diferencia de Damián y Camila, así como lo que observamos en la Tabla N° 14 sobre los motivos principales que mencionan los y las ingresantes para asistir a la escuela, en la mayoría de las entrevistas expresan que la preferencia por una de las orientaciones de la escuela se construye durante la trayectoria formativa, tal como se describirá en el apartado que sigue.

Por lo tanto, las razones principales por las que los y las estudiantes manifestaron la elección de la escuela técnica se articulan entre sí en torno a lo que implica una formación históricamente orientada al mundo laboral y las particularidades que adquiere en el contexto local. Esto es, una formación que incluye actividades prácticas en talleres y laboratorios, orientaciones especializadas y el valor del título para mejorar las posibilidades laborales a futuro.

Como señalamos en párrafos anteriores, ello se diferencia de las motivaciones que expresan estudiantes de bachillerato para quienes la razón principal de asistencia a sus escuelas es la cercanía con la casa, tanto para ingresantes como para quienes están por finalizar el nivel. Sin embargo, ello no ocurre en todos los bachilleratos por igual, sino que difiere según el emplazamiento urbano de las instituciones, tal como se muestra en la Tabla N° 15.

Tabla N° 15. Las razones por la que asisten los y las estudiantes a su escuela, según NBI de emplazamiento escolar y año en curso. En %. Escuelas bachillerato, Caleta Olivia.

| | NBI Bajo | | NBI Medio | | NBI Alto | |
|---|------------|------------|------------|------------|------------|------------|
| | Primer año | Último año | Primer año | Último año | Primer año | Último año |
| Es prestigiosa | 45,5% | 45,9% | 18,8% | 7,1% | 24,2% | 3,6% |
| Se relaciona con lo que quiero trabajar | 27,3% | 37,8% | 25,0% | 14,3% | 24,2% | 17,9% |
| Queda cerca de mi casa | 18,2% | 32,4% | 50,0% | 28,6% | 69,7% | 57,1% |
| La orientación me interesa | 36,4% | 51,4% | 6,3% | 35,7% | 12,1% | 14,3% |
| Hay buen ambiente social y cultural | 50,0% | 37,8% | 37,5% | 7,1% | 27,3% | 28,6% |
| Conviene el horario | 13,6% | 27,0% | 18,8% | 7,1% | 42,4% | 28,6% |
| Mis hermanos van allí | 27,3% | 16,2% | 6,3% | 7,1% | 33,3% | 10,7% |
| No hay movilidad para ir más lejos | 9,1% | 8,1% | 18,8% | 7,1% | 15,2% | 32,1% |
| Es más fácil terminar acá | 9,1% | 21,6% | 31,3% | 14,3% | 24,2% | 28,6% |
| No había lugar en la que quería | 9,1% | 18,9% | 50,0% | 35,7% | 24,2% | 28,6% |
| Aceptan repitentes | 27,3% | 8,1% | 25,0% | 7,1% | 27,3% | 14,3% |
| No hay chicos con problemas | 13,6% | 8,1% | 6,3% | ,0% | 12,1% | 10,7% |

Fuente: Elaboración propia

En la Tabla N° 15, observamos que se producen contrastes entre las razones de asistencia escolar de los y las estudiantes que concurren a bachilleratos emplazados en distintos radios urbanos. Ello porque para aquellos/as de primer año que asisten a una escuela emplazada en NBI Bajo, la razón principal se asocia al buen ambiente social y cultural (50%) y al prestigio de la institución (45,5%), cuya consideración tiene poco peso en estudiantes ingresantes de escuelas de NBI Medio y NBI Alto en las que los porcentajes disminuyen para los/las estudiantes del último año. Esos sentidos diferenciales que expresan sobre el prestigio de las escuelas suponen, entre otras dimensiones, efectos del *estigma territorial* (Wacquant, 2001) que recae sobre los emplazamientos en condiciones de pobreza urbana. Así, las zonas que presentan NBI Alto en que se emplazan los bachilleratos son considerados desde el sentido común y los medios de comunicación como peligrosos, conflictivos y de múltiples delitos (Villagrán, 2018, Cestare, Langer y Martincic, 2017). Al respecto, estudiantes y preceptores del bachillerato hicieron alusión a estos estigmas sobre el barrio en que se ubica la escuela:

Al principio había mucha gente me decía que tenga cuidado con las personas de ahí, porque te pegaban. Pero nunca pasó nada. (Paola, 18 años, Escuela Bachillerato, Ciencias Sociales, quinto año, 2020).

Siempre dicen el barrio XXX, o el barrio YYY son los barrios más problemáticos. Yo creo que en todos los barrios hay delincuencia, hay droga. (Preceptora, Escuela Bachillerato, 2019).

Tanto la estudiante como la preceptora hacen alusión a supuestos sobre la peligrosidad del barrio que se relaciona con la violencia, delincuencia o comercio ilegal de drogas. Sin embargo, ambas desmienten dichos supuestos, ya que la preceptora afirma que dichas problemáticas existen en todos los barrios y no sólo en aquel en que se ubica la escuela, así como Paola sostiene que aun cuando le “*decían*” que en la escuela y el barrio podría sufrir violencia física, ella afirma que “*nunca pasó nada*”. Es decir, estos estigmas barriales que se suelen traspolar por continuidad a los colegios que allí se emplazan (Cestare, Langer y Martincic, 2017), produciendo un efecto negativo respecto al prestigio social de la institución.

Por otro lado, los y las estudiantes de escuelas ubicadas en radios censales con mayor pobreza señalan que la cercanía de la escuela con respecto al hogar es el principal motivo por el que concurren allí: 69,7% en primer año y 57,1% en último año de escuelas en NBI Alto. Aquí hay que considerar no sólo las condiciones de pobreza del radio censal de esas escuelas sino también la ubicación espacial en el ejido urbano. En el Mapa 2, presentado en el capítulo metodológico, veíamos que las escuelas en radios censales de mayor pobreza están emplazadas en zonas periféricas de la ciudad. De allí que la razón en relación a la no movilidad para ir a otra escuela se produce en mayor medida para ingresantes de escuelas en NBI Medio (18,8%) y NBI Alto (15,2%), profundizándose hacia el último año (32,1% en NBI Alto). Por ello, como muestran investigaciones de años anteriores en la localidad (Pérez, 2014; Grinberg, Pérez y Venturini, 2013; Cestare, Langer y Villagrán, 2015), la creación de escuelas en los barrios y la accesibilidad a ellas es algo que los y las estudiantes, así como sus familias, valoran y que se vuelve clave para estos espacios de la urbe.

A diferencia de lo que sucedía con escuelas de la otra modalidad, la asistencia a la escuela en función del trabajo es pensada secundariamente, sin distinción del emplazamiento urbano. Esa razón ocupa del cuarto al quinto lugar en todos los casos.

Ahora bien, esos motivos asociados al trabajo, cambian del primer al último año en cada uno de los NBI analizados. Mientras en establecimientos ubicados en NBI Bajo, el porcentaje aumenta hacia los/las estudiantes que están en el último año (de 27,3% a 37,8%), en bachilleratos de NBI Medio y NBI Alto los valores porcentuales disminuyen (de 25% a 14,3%; y de 24,2% a 17,9%, respectivamente). En suma, entre los y las estudiantes que ingresan al nivel secundario en instituciones ubicadas en zonas con diferentes NBI hay semejanzas en cuanto a las razones de asistencia que refieren a las relaciones con lo laboral, mientras que al finalizar la secundaria se producen con mayor fuerza las diferenciaciones entre quienes asisten a escuelas en esos distintos emplazamientos urbanos.

Si ponemos el foco ahora en las razones sobre la elección y asistencia a la escuela bachillerato de NBI Alto, encontramos que el denominador común para la mayoría del estudiantado son las dificultades para conseguir vacantes en otras escuelas, tal como remarca la siguiente estudiante:

En realidad yo quería ir a otro colegio, pero mis papás no podían hacer la fila para poder anotarme. Entonces, la Escuela 4 me queda a dos cuadras de mi casa. Así que como quedaban cupos acá me anotaron. Era más práctico y más fácil. No la elegí, pero no me arrepiento que me hayan inscripto en ella porque me gusta bastante la secundaria.” (Vanesa, 17 años, Escuela Bachillerato, Ciencias Sociales, quinto año, 2020).

Vanesa conforma una familia en la que tanto la madre como el padre han trabajado en distintos lugares y diversos rubros en los últimos años. La madre como cocinera en una rotisería y actualmente en una farmacia como personal de limpieza. Ambas ocupaciones suponen horarios fijos de trabajo. Su padre se desempeña “*haciendo changas*” como ayudante de albañil, lo cual implica, al igual que la madre, una imposibilidad de tiempo para poder “*hacer la fila*” como alude Vanesa. “Hacer la fila” implica para las familias varios días de acampe literal que se realiza afuera del establecimiento al que se quiere asistir, en el período de inscripción a escuelas secundarias. “Hacer fila” para asistir a la escuela que se quiere o no hacer fila e inscribirla en la institución que se pueda es, sin duda, aquello que condiciona la entrada a la escolaridad de muchos/as jóvenes y familias. Ello es análogo a lo que ocurre en el mercado de trabajo en que se “hace fila” para trabajar en lo que se quiere y se espera esa oportunidad laboral, bien como la madre y el padre de Vanesa que no pueden hacer esa

fila (ni escolar ni laboral) porque tienen que trabajar de lo que se pueda, haciendo changas o en trabajos sumamente informales. Así como ocurre para varios estudiantes de esta escuela, las condiciones laborales de la madre y el padre de Vanesa suponen grandes obstáculos para la escolaridad de su hija, para poder anotarla al colegio al que ella quería ir en un principio.

Asimismo, como hemos mencionado en el apartado metodológico, las escuelas técnicas y la Escuela 1 son las más demandadas de la localidad y se encuentran en zonas alejadas del barrio en que se emplaza la Escuela 4, por lo que movilizarse hasta ellas implica recorrer grandes distancias para las familias y jóvenes. Como observamos en la Tabla xx, las razones de asistencia escolar por falta de movilidad para ir a otra institución, así como por no haber lugar en la escuela deseada, se expresan con mayor significatividad en estudiantes ingresantes de escuelas en NBI Alto (15,2% y 24,2% respectivamente) en comparación con los de escuelas en NBI Bajo (9,1% en ambas razones). Por lo tanto, las distancias urbanas respecto al emplazamiento de las escuelas, así como las características de movilidad urbana (Jiron y Mancilla, 2013), también suponen condiciones de desigualdad para buscar y/u obtener una vacante en las instituciones que se asocian al prestigio, el interés por la orientación y donde la relación con el trabajo está más presente desde la perspectiva del estudiantado. Al mismo tiempo, tal como se observa en los fragmentos de entrevista y observamos en la Tabla 16, es la cercanía con la escuela y la existencia de cupos lo que termina definiendo la inscripción en el colegio en que están. Ante estas dificultades para encontrar lugares en las escuelas secundarias, los y las estudiantes dicen que los contactos sociales se constituyen en una herramienta importante:

Costó un montón buscar vacante, pero mi madrastra tiene una amiga que era amiga de la directora del colegio. Entonces bueno ahí hablaron. Le contaron nuestra situación y nos dejó ingresar a la escuela. Después tuvimos que hacer todo el papeleo durante el año. (Florencia, 17 años, Escuela Bachillerato, Ciencias Sociales, quinto año, 2020).

Florencia migró hacia Caleta Olivia desde Misiones cuando tenía 15 años. Había hecho los dos primeros años del nivel secundario en su provincia natal. Ella vive con su padre y su madrastra en un barrio periférico con NBI Alto, que es el mismo en que se emplaza la escuela a la que asiste actualmente y donde consiguió vacante. Según señala la estudiante, “*costó un montón buscar vacante*” y ante dicha dificultad “*la amiga de una*

amiga” de su madrastra se constituyó en la vía para poder acceder a una escuela secundaria. El capital social, según planteaba Bourdieu (2011), refiere a los recursos actuales o potenciales que poseen los sujetos por pertenecer a un grupo o *red durable de relaciones* que se vinculan con la cercanía entre los capitales culturales y económicos de los agentes, y cuyos beneficios están cimentados en las solidaridades que los vuelven posibles. En los últimos años, éste se ha constituido en uno de los recursos centrales para el acceso a distintos espacios educativos (Jacinto, 2016), tanto como al mundo del trabajo (Assusa, 2020; Pérez y Busso, 2016; Longo, 2003). Ello supone mecanismos de distribución en circuitos, educativos y laborales, que son desiguales puesto que las redes de proximidad implican dificultades para salir de contextos precarios así como para acceder a lugares asociados con características deseadas (Jacinto, 2013). Así, para los y las estudiantes que asisten a la escuela bachillerato los “*contactos*” sociales se constituye en estrategia para acceder más “*fácilmente*” a una escuela secundaria ante las dificultades para inscribirse en otras instituciones, tal como afirma Carlos:

Decidí ese colegio porque además de que me queda no tan lejos, ahí era la rectora mi abuela. Entonces, era como lo más fácil de poder entrar y estudiar. Tampoco porque si era mi abuela me iba hacer aprobar o algo, jamás pensé en eso. Porque sé que es un tema de trabajo y otro de estudio, son dos cosas totalmente diferentes. Así que decidí ese colegio, como tenía un poco más de comodidad ahí y me gustó. Así que me quede ahí. Ya casi todo el colegio me conoce, porque ya estoy en cuarto año y vengo de primer año ahí, ahora estoy pensando terminarlo ahí. (Carlos, 20 años, Escuela Bachillerato, Ciencias Sociales, cuarto año, 2020).

Carlos enuncia el hecho de que la rectora de su escuela es su abuela y que ello posibilitó mayor facilidad para “*poder entrar*”. Como describimos en párrafos anteriores, para los y las estudiantes que viven en condiciones de Alta VSH las razones de asistencia escolar se ven fuertemente marcadas por las barreras y las posibilidades de acceder a una escuela secundaria, ante las dificultades asociadas con la movilidad urbana así como con la falta de vacantes. Ellos y las estudiantes y sus familias, aún en las zonas periféricas de la ciudad, hacen uso de esas redes, ese capital social, exclusivamente para poder “*entrar*”, tal como lo dice Carlos. De hecho, él aclara que esta situación no implica que él vaya a “*aprobar*”, dado que sabe que lo suyo tiene que ser “*el estudio*”.

Estas formas de configuración de circuitos escolares en que la asistencia a determinadas instituciones educativas para sectores en condiciones de alta vulnerabilidad

social es definida por las vacantes disponibles y cercanía con la casa no es algo propio de la localidad de Caleta Olivia. Estudios clásicos como el de Braslavsky (2019) y más recientes como el de Nuñez, Seca y Castello (2021) muestran que la integración diferencial en distintos segmentos de la oferta de nivel secundario supone para los sectores populares optar por colegios más cercanos y accesibles como segunda opción. Aquí también cabe señalar que, aunque ellos y ellas se encuentren en una escuela que no eligieron inicialmente, tal como señala Langer (2013), “cuando ya están allí sí lo hacen por aquello que la escuela es y por aquello que allí viven” (p. 379). En efecto, en la Tabla N° 16 observamos que de primero a último año en escuelas en NBI Alto para los y las estudiantes es menos significativo la asistencia a sus escuelas por la cercanía con la casa, así como es más relevante el interés por la orientación y el buen ambiente social y cultural. Con estos sentidos, en los fragmentos de entrevistas anteriores observamos que las y los estudiantes decían “no la elegí, pero no me arrepiento que me hayan inscripto en ella porque me gusta bastante la secundaria” o bien “ya casi todo el colegio me conoce, porque ya estoy en cuarto año y vengo de primer año ahí, ahora estoy pensando terminarlo ahí”.

Allí hay ciertas similitudes con lo enunciado por los y las jóvenes de la escuela técnica cuya inscripción al colegio se produjo mediante cierta obligación por el “*legado escolar*” y que, durante la trayectoria en la institución, comenzaron a valorar la formación que obtenían. No obstante, la diferencia entre estudiantes de ambas modalidades radica en que mientras los/las jóvenes de escuela técnica van construyendo esa valoración referida a la preparación para el trabajo, en cambio para los/las estudiantes de bachillerato refiere a las relaciones sociales con sus compañeros y docentes, así como el ambiente cultural. De hecho, como mencionamos en la Tabla N° 16, sobre las razones de asistencia escolar, para los/las estudiantes de bachillerato la relación con el trabajo como motivo de asistencia escolar disminuye de primer a último año.

Entonces, hasta aquí podríamos decir que un denominador común entre estudiantes de diferentes condiciones de vulnerabilidad social de los hogares, modalidad de escuela y NBI de emplazamiento escolar es que la escuela es importante principalmente para el trabajo. No obstante, hay una consideración diferencial sobre cómo dicha relación entre educación y trabajo ocurre cuando comparamos las miradas de estudiantes que concurren a escuelas en distintos emplazamientos y/o según las orientaciones formativas. A fin de profundizar en estas diferenciaciones, respecto a la

formación para el trabajo, en el siguiente apartado analizamos las consideraciones diferenciales del estudiantado respecto a la orientación que cursan y cómo es enunciado la relación o no con el trabajo.

3. Orientaciones “a la carta”: entre el gusto, la posibilidad de elegir, la utilidad de los saberes y el interés por aprender

A principios de este siglo, Lipovetsky (2003) proponía la idea de *existencia a la carta* como el modo general en que nos relacionamos con el trabajo, la educación y la vida social en general. Según el autor, como parte del proceso de personalización en las sociedades actuales, somos llamados a elegir en el marco de un acrecentamiento de opciones que se sustentan en la idea de diversidad. En las reformas educativas de las últimas décadas, dichas lógicas de personalización de la enseñanza con eje en los intereses y gustos de los y las estudiantes son parte neurálgica de cómo se piensan los procesos formativos (Grinberg, 2008), así como están presentes en los procesos de reforma curricular de nivel secundario en la región (Villagrán, 2018). En la misma línea de análisis, Veiga-Neto y Noguera Ramírez (2010) proponen que desde el marco de inteligibilidad del neoliberalismo el sujeto educativo deviene en *sujeto-cliente* en tanto se lo interpela a elegir y consumir entre las infinitas posibilidades que supuestamente lo rodea.

Atendiendo a ello, en este apartado nos preguntamos por las consideraciones de los y las estudiantes sobre las orientaciones de las escuelas a la que asisten, qué supone para ellos y ellas las posibilidades de elegir una orientación, así como sus perspectivas acerca de una formación relacionada con determinados campos de saber. Al respecto, proponemos que la *racionalidad neoliberal* (Gordon, 2015; Foucault, 2007) de la oferta formativa de nivel secundario se configura en base a una lógica de *orientaciones a la carta*, en la que los y las estudiantes así como las familias son llamados/as a elegir entre las opciones disponibles en base a sus gustos. Así, se produce una recurrencia en los enunciados de los y las estudiantes de escuela técnica y del bachillerato referida a que el interés, búsqueda y/o elección de las orientaciones se producen en términos de lo que les gusta y no les gusta. Es decir, el gusto por los saberes que ofrece la escuela, en este caso expresados a través de la formación orientada hacia determinados campos de saber y/o

especialización técnica, se constituye en el criterio valorativo principal de los y las estudiantes de educación secundaria al pensar en las orientaciones.

Una de las ideas a resaltar es que, si bien los y las estudiantes de bachillerato asisten a esa escuela por razones no asociadas principalmente al interés por la orientación, ello no quiere decir que para ellos y ellas el gusto por la orientación o los campos de saber no tenga importancia. Es decir, como veremos en sus relatos, señalan que al momento de tener que inscribirse a una escuela secundaria, así como en algunos casos al pensar en la orientación de la institución a la que asisten actualmente, tuvieron y tienen en cuenta el gusto o interés sobre los conocimientos asociados con alguna orientación formativa. No obstante, ello aparece en tensión con las (im)posibilidades de haberse inscripto en otras escuelas, tal como describimos en el apartado anterior, así como también coexisten en algunos casos deseos de otras orientaciones con una valoración positiva de aquella que se encuentran cursando actualmente.

Para los y las estudiantes de escuela técnica, la reflexión sobre las orientaciones que cursan, enunciadas en términos de gustos, se articula fuertemente con las posibilidades de elegir. Una variable central para ello es que, a diferencia del bachillerato, la institución de modalidad técnica ofrece cuatro especialidades. Y ello tiene efectos para los y las estudiantes de esta escuela en dos aspectos: por un lado, el momento de finalización del ciclo básico y el inicio del ciclo orientado se constituyó para la mayoría en una oportunidad de reflexión y evaluación de los caminos posibles. Por otro lado, en muchos enunciados de los y las estudiantes se sostiene la idea que en esa escuela, ellos y ellas estudian lo que les gusta. Ambos aspectos se articulan puesto que al momento de elegir una de las orientaciones, tuvieron en cuenta criterios que, entre otras cuestiones, consistían principalmente en considerar aquello que les gustaba o no de cada una de las orientaciones disponibles. Así, en los enunciados de los y las estudiantes de escuela técnica se produjeron diversas formas de pensar la relación entre la orientación escolar y el gusto o interés por determinados campos de saber. Una de ellas refiere a la asociación entre la modalidad técnica y la posibilidad de un título vinculado con gustos personales, tal como señala la siguiente estudiante:

[En Catamarca] había solo dos tecnicaturas. Una era dibujo técnico y la otra electromecánica. Y ninguna me gustaba. Y bueno me decían que acá era muy difícil la Escuela técnica 1, que no iba a dar y todo eso. Y se me dio la oportunidad de entrar a esta escuela, y estoy bien. (...) [Pensaba en una escuela técnica] porque

salís con un título de algo que a vos te gusta, por eso. (Mariela, 17 años, Escuela Técnica 5, Informática, quinto año, 2019).

Como señala Mariela, cuando vivía en Catamarca ya tenía la intención de estudiar en una escuela técnica porque ello suponía la posibilidad de “*salir con un título de algo que a vos te gusta*”. Esa búsqueda de estudiar algo que le gusta se sobrepuso a los prejuicios y pronósticos de que ella “*no iba a dar*” por la dificultad asociada con la escuela técnica. Dichas consideraciones sobre la complejidad de cursar estudios secundarios en esta modalidad, es muy común y, muchas veces, es motivo por el cual se la considera una buena formación (Gluz, Moyano y Rodrigo, 2019). Además, no es casual el hecho de que dicha dificultad sea planteada para ella y de esa forma, considerando su condición de mujer en y para una escuela técnica. Es decir, históricamente existieron supuestos acerca de las escuelas técnicas referidos a que para las mujeres este tipo de formación resulta particularmente más difícil (Garino, 2018; Millenaar, 2017). Estas subestimaciones, que como veremos en el capítulo siguiente, aún siguen presentes tanto en las perspectivas de familiares de estudiantes como en interacciones sociales que se producen en la cotidianeidad escolar. Como decíamos, aun ante dichos prejuicios, la estudiante decide escolarizarse en una institución que asocia con sus gustos personales. Tal como muestran diversas investigaciones que indagan los sentidos estudiantiles sobre la educación secundaria (Langer, 2017; Martintic, Langer y Cestare, 2019; Corica, 2012 y 2015), y específicamente de orientaciones técnicas (Garino, 2018; Seoane, 2017; Montecinos, 2019), dan cuenta de cómo la escuela es considerada un espacio para aprender saberes y conocimientos que se vinculen con sus intereses. Así, en la perspectiva de Mariela observamos una asociación directa entre escuela secundaria técnica y formación vinculada a gustos personales.

Asimismo, a la hora de considerar esta relación estrecha entre orientaciones técnicas y elecciones en base al gusto, también se afirma como aspecto central el hecho de que la Escuela Técnica 1 es una institución que ofrece varias orientaciones sobre las cuales optar. Es decir, como señala el siguiente estudiante, “*te dan de todo un poco*”, para poder elegir una de las orientaciones:

Y los primeros dos años son como que te dan de todo un poco para ver más o menos qué vas a elegir en tercer año. Y elegí informática porque era lo que me llamó la atención. (Esteban, 19 años, Escuela Técnica 5, Informática, sexto año, 2019).

El sentido expresado por el estudiante se vincula con la noción de *orientaciones a la carta* que mencionamos al inicio de este apartado, puesto que en los primeros años de la escuela técnica, durante el ciclo básico, a los y las estudiantes se les ofrece conocimientos, actividades y experiencias asociadas a cada una de las orientaciones. Según Esteban, ello consiste en una suerte de degustación que se realiza para que cada uno y una conozca un poco de cada orientación, y tengan en cuenta esas experiencias a la hora de elegir una de las especialidades en tercer año (es decir, en el inicio del ciclo orientado), tal como él eligió la especialización de informática porque le “*llamó la atención*”. En este sentido, se produce la sensación de que elegir una orientación en la Escuela Técnica 5 es una “*cuestión de gustos*” personales, como expresa otro estudiante:

[En esta escuela] tenés todo lo que vos querés. O sea, si te podés capacitar en algo que vos querés y te gusta, mucho mejor. Hay informática, química, construcciones. Hay de todo un poco para elegir lo que te guste. Y yo elegí electromecánica, más que nada porque abarcaba matemática y física, que eran las que más me gustaban desde la primaria. Y algunos eligen química porque no les gusta matemática. Si te gustan las matemáticas te vas a electromecánica o informática, porque es lo que sí o sí vas a utilizar. Si te gusta dibujo técnico, te vas a construcciones. Es cuestión de gustos, se podría decir. (Damián, 20 años, Escuela Técnica 5, Electromecánica, sexto año, 2019).

Damián señala que en la Escuela Técnica 1 “*hay de todo un poco para elegir lo que te guste*”. Desde su perspectiva, la elección de alguna orientación depende de los gustos personales sobre determinados campos de saber. Si a alguien le gusta matemática o física como a él, corresponde electromecánica; si a un estudiante le gusta sólo matemática implicaría elegir informática; a quienes les gusta dibujo técnico están en la orientación de maestro mayor de obras. Según los postulados durkheimnianos, la distribución de la población estudiantil según especializaciones podía ser explicada como resultado de una educación diversificada, en correspondencia con el lugar de procedencia de los alumnos, así como con la posición en la división del trabajo social que estarían destinados a ocupar. Esto es:

Así pues, si [el ser humano] se especializa —y si se especializa en una rama con preferencia a cualquier otra—, no es debido a razones que le impulsan desde lo más recóndito de su ser (...) Es la sociedad la que, para poder subsistir, necesita que el trabajo se reparta entre sus miembros y se reparta entre ellos de tal forma y

no de tal otra (...) Por consiguiente, es para ella y también es por ella que la educación se ha ido diversificando. (Durkheim, 1975, p. 100).

Sin embargo, desde la perspectiva de Damián, crítica a esa visión funcionalista del lugar social que ocupamos y que ocuparemos en la sociedad, la manera en que cada estudiante se distribuye en las distintas orientaciones se explica por elecciones según gustos personales más que por alguna otra cuestión ligada a la posición social. Esta manera de explicar la pertenencia a distintas carreras como producto de elecciones basadas en gustos e intereses puede ser entendida como efectos de la racionalidad de gobierno del liberalismo avanzado. Como señala Rose (2007), ya no estamos ante el gobierno de lo social si no ante el gobierno de la comunidad. En esta racionalidad de gobierno los individuos no son concebidos como parte de un todo orgánico sostenido por una moral común, tal como lo pensaba Durkheim a principios de siglo XX, más bien somos llamados a conformar asociaciones y comunidades que se configuran en base a intereses, gustos, afinidades y elecciones personales. Por ello, para Damián, pertenecer a una orientación supone una elección previa que se realiza en base a una “*cuestión de gustos*”.

Cabe señalar en este punto que también las consideraciones estudiantiles sobre el gusto o interés respecto a un campo de saber se asocian con un sentido instrumental. Ello es algo que ha diferenciado históricamente a la formación técnica de otras modalidades de educación secundaria dada la preeminencia de un *saber hacer* asociado al trabajo dado que “la oposición educación académica y educación técnica se reflejó en la organización de muchos sistemas escolares, entre ellos el nuestro, en la forma de la diferenciación entre el conocimiento utilitario y el saber con valor en sí mismo (...) El saber técnico, instrumental, aparece claramente asociado a la formación para el trabajo” (Camilloni, 2006, p. 113). Así, para Damián el gusto por las matemáticas supondría optar por aquellas orientaciones en las que “*sí o sí vas a utilizar*” esos conocimientos, algo que también se vislumbra en la asociación que realiza entre el gusto por dibujo técnico y el optar por la orientación en construcciones. Es decir, en el planteo del estudiante la elección de las orientaciones supone una perspectiva de instrumentalización técnica de saberes sobre los que se tiene algún interés. Precisamente, el aprendizaje de cierto *saber hacer* en que se instrumentalizan los conocimientos propios de la orientación es lo que lleva a algunos y algunas estudiantes a sentir fascinación por la orientación que cursan, tal como se observa en el siguiente fragmento de entrevista:

[La orientación] Me encanta. Lo que son los autos es como que... me encantan. Me fascina la parte de mecánica y la eléctrica. Si vos me pedís la instalación de una casa o arreglar un auto o una moto, yo te arreglo la moto y el auto. Eso es lo que me encanta. (Cecilia, 18 años, Escuela Técnica 5, Electromecánica, sexto año, 2019).

Cecilia expresa que lo que le encanta de la orientación electromecánica es poder realizar una instalación eléctrica de una casa o arreglar un vehículo. Es decir, lo que expresa como gusto por la especialización que está cursando es el uso que le puede dar a los conocimientos aprendidos. Diversas investigaciones que han analizado sentidos estudiantiles sobre la formación técnica (Fernández, 2013; Gluz, Moyano y Rodrigo, 2019; Martínez, 2019; Michniuk, 2008; Montecinos, 2019) muestran que uno de los aspectos centrales sobre los que se basa el interés y el gusto que se experimenta en esta modalidad, se vincula con el aprendizaje de un saber hacer o saberes prácticos. Al respecto, para Montecinos (2019) “a diferencia de una visión meramente instrumental de aprender especialidades vinculadas al trabajo, para las entrevistadas el umbral que hace devenir un saber en conocimiento es, precisamente, su practicidad” (p. 44). Como veremos en el siguiente capítulo, el *saber hacer* y los conocimientos técnicos son los saberes escolares que los y las estudiantes de esta modalidad han expresado que mayormente les enseñan. También, corresponde a aquellos/as sobre los que han señalado demandas para que les enseñen dichos conocimientos más y/o de otras maneras. Tal como percibimos en los enunciados de Cecilia, la practicidad del conocimiento produce sensaciones satisfactorias asociadas con el “*yo te arreglo*” o “*yo puedo hacerlo*” (Montecinos, 2019), que supone la producción de aprendizajes significativos, más allá de su utilidad para un trabajo futuro. En este punto cabe mencionar la noción de *saberes socialmente productivos* que, a principios de este siglo, Puiggrós y Gagliano (2004) propusieron para referirse a aquellos saberes que, a diferencia de la noción de competencias, no guardaban necesariamente un sentido de utilidad para el trabajo. Así, los saberes socialmente productivos refieren a una dimensión “más abarcativa que saberes técnicos, prácticos o útiles; y aunque no tiene vinculaciones causa-efecto simples con los cambios de la sociedad o de la conducta de las personas, no dejan de intervenir en la complejidad de factores que inciden en dichos cambios” (Garcés, 2007, p. 12).

Por otro lado, según los y las estudiantes de escuela técnica existen características de las orientaciones en esa modalidad que suponen atributos que distinguen a esa

institución de otras escuelas secundarias. Estas características refieren a la especialización sobre un campo de saber, así como a la posibilidad de elegir orientaciones en base al gusto. Esto último, tal como señala el siguiente estudiante, implica equiparar de alguna forma la escuela técnica con una escuela privada:

Nosotros tenemos para elegir las orientaciones técnicas, y ellos [sus amigos de la escuela privada] tienen para elegir economía o política. Y bueno, ellos tienen elecciones como nosotros, eligen lo que les gusta. Por ejemplo, uno de mis amigos quiere ser contador y está estudiando en la Escuela Privada X para ser contador. (Damián, 20 años, Escuela Técnica 5, Electromecánica, sexto año, 2019).

Siguiendo la perspectiva de Damián, la escuela técnica a la que asiste se asemeja a una escuela privada con respecto a la posibilidad de cierto tipo de elección de orientaciones. Desde la lógica del estudiante, “ellos” de escuela privada eligen como “nosotros” de escuela técnica, puesto que “*eligen lo que les gusta*”. Y aquí no sólo se refiere al interés por un campo de conocimiento sino a una elección que, además, se vincula con el “*querer ser*”. Esta relación entre la educación y el querer ser refiere a la promesa de la formación escolar moderna y que en las actuales sociedades del gerenciamiento consiste en *ser quien quieras ser* (Grinberg, 2008). Como mencionamos, dichos sentidos sobre la elección de las especializaciones en base a gustos personales refieren a las *orientaciones a la carta* en tanto racionalidad de gobierno neoliberal (Gordon, 2015). Dicha racionalidad supone el establecimiento de mecanismos de competencia en el sistema educativo, lo que ha implicado la implementación de políticas educativas basadas en la lógica de oferta y demanda según las cuales las familias y estudiantes devienen clientes que son llamados a ejercer su *libertad de elección* (Maldonado, 2021; Bellei, 2015; Veiga-Neto y Noguera Ramírez, 2010):

Los proponentes de las políticas de mercado conciben la libre elección y los programas de *vouchers* como mecanismos que permitirían, por un lado, incrementar las oportunidades educativas de los estudiantes, especialmente aquellos en desventaja social, y, por otro, generar condiciones suficientes para que la oferta sea sensible a las señales de la demanda, que exigirá por mayor calidad educativa. (Maldonado, 2021, p. 5).

Así, Damián expresa la sensación de que tanto él, que asiste a la escuela técnica, como su amigo que va a una escuela privada, “*eligen*” orientaciones en base a sus gustos

e intereses personales y expresa que ambas elecciones responden a la búsqueda de ser alguien en relación a una profesión futura, ser electromecánico o ser contador.

Ahora bien, no en todas las escuelas se produce esta posibilidad de “elegir” orientación, o al menos de la manera en que lo hacen los y las estudiantes de escuela técnica. Ello es algo que precisamente fue expresado por estudiantes de bachillerato, quienes refirieron tanto a la escuela a la que asisten como al secundario con modalidad técnica. Al referirse a la escuela técnica industrial, una estudiante precisó que le llamaba la atención esa institución porque tiene muchas orientaciones para elegir:

Yo quería ir a la Escuela Técnica 5. Me llamaba la atención el industrial, mucho. Mi papá o mi mamá me hablaban bastante. Como que tenía varias áreas para elegir: Electromecánica, Maestro Mayor de Obras, Química y todo eso. Entonces me llamaba mucho la atención, porque había varios caminos para elegir, no era uno solo. Entonces quería probar algo nuevo. Me llamaba demasiado la atención, pero no me pude anotar. (Vanesa, 17 años, Escuela Bachillerato, Ciencias Sociales, quinto año, 2020).

Vanesa expresa que lo que le llamaba la atención de la escuela industrial es que tiene varias orientaciones: “*había varios caminos para elegir*” y que “*no era uno sólo*” como ocurre en la escuela bachillerato a la que asiste. Para ella esta posibilidad de elegir entre varias opciones se asocia con “*probar*” algo nuevo, lo cual, en parte, se acerca a la perspectiva de estudiantes de escuela técnica que expresan la idea de “*degustación*” al pensar en las orientaciones, así como la idea de “*lo nuevo*” que menciona la estudiante. Este deseo, esa búsqueda de lo nuevo en la escuela secundaria por parte de la estudiante se tensiona con las (im) posibilidades de asistir a la institución técnica. Esto es, en línea con lo mencionado en el apartado anterior respecto a la “*falta de vacantes*” en otras escuelas como experiencia compartida entre la mayoría de los y las estudiantes del bachillerato ubicado en NBI Alto, Vanesa afirma que no se pudo inscribir en la escuela técnica. Estas valoraciones de aprender algo nuevo tensionadas con las imposibilidades de cursar en otras instituciones también lo vemos en situaciones como las de Pamela, quien comenta que pudo anotarse y estudiar sólo un año en una escuela técnica, donde aprendió saberes nuevos que valora:

Lo que más me gustaba era la materia de los talleres, teníamos en primero electricidad, carpintería, hojalatería. En carpintería hicimos un perchero, en electricidad un arbolito de navidad con las luces y todo. (...) Ahora sé empalmar un cable. En hojalatería hice una caja de herramienta. Nunca había trabajado con herramientas. Nunca había agarrado un martillo o un destornillador.” (Pamela, 17 años, Escuela Bachillerato, Ciencias Sociales, quinto año, 2020).

A diferencia de Vanesa, Pamela pudo inscribirse en la escuela técnica, pero decidió cambiarse de colegio en segundo año ante las dificultades por la jornada escolar extensa e intensa. Señala que los aprendizajes que más le gustaron de la escuela técnica fueron aquellos que se vinculaban con los que le enseñaron en el espacio de taller. Al igual que los enunciados de estudiantes que cursan en la escuela técnica, aquí hay una valoración de los conocimientos aprendidos a partir del sentido práctico que supone el saber hacer un perchero, un árbol de navidad, una caja de herramientas, empalmar un cable o simplemente saber “*agarrar*” un martillo o destornillador. Es decir, para Pamela aquellos aprendizajes significativos de su paso por la escuela técnica refieren a aquellos vinculados con la satisfacción del *yo puedo hacerlo* (Montecinos, 2019).

Ahora bien, aun cuando tanto Pamela como Vanesa expresan que no se pudieron anotar o decidieron no seguir en una institución cuyas orientaciones y saberes les interesaba mucho, ellas valoran positivamente saberes asociados con la orientación de la escuela bachillerato a la que asisten actualmente. En el caso de Pamela dicha valoración, si bien alude a saberes vinculados con la orientación en Ciencias Sociales, ella no los considera como parte de una orientación, puesto que señala que “no recuerdo cual era (...) no conozco mucho cuales son las orientaciones, en realidad nada de cuáles son” (Pamela, 17 años, Escuela Bachillerato, Ciencias Sociales, quinto año, 2020). En cuanto a Vanesa, refiere explícitamente a la orientación de la escuela bachillerato en la que se encuentra:

La orientación que tiene [esta escuela] es únicamente ciencias sociales. Me parece bien, porque hay materias que no sabía que tenía. Pero creo que es más que nada porque es un colegio bastante nuevo. No hay muchos chicos, no hay muchos cursos. Hay para armar otra orientación, que sería la de economía. Pero entiendo que es un colegio chico y que es nuevo. Está bien la orientación, me gusta al menos. (Vanesa, 17 años, Escuela Bachillerato, Ciencias Sociales, quinto año, 2020).

A Vanesa le parece bien que la escuela tenga una sola orientación porque es una institución nueva y un “*colegio chico*” con pocos estudiantes, así como señala que la orientación de la escuela le gusta. Es decir, la imposibilidad de asistir a la escuela que le interesaba en un principio no implica un rechazo al colegio en que se encuentra actualmente, más bien sostiene que lo acepta y que le gusta. Ella expresa que le interesa la orientación de ciencias sociales porque tuvo asignaturas que no sabía que tenía, es decir algo del “*probar*” lo nuevo que hacía en la escuela técnica es lo que encuentra, también, en la escuela bachillerato donde estudia. De hecho, la estudiante afirma que no tiene pensado cambiarse de escuela, algo que “*terminó de aceptar*” en tercer año, es decir al inicio del ciclo orientado, por motivos vinculados con la enseñanza y aprendizaje de saberes asociados con la orientación:

Al principio estaba resignada con que quería ir a la Escuela Técnica 5. Pero después me empezó a gustar [esta escuela] porque me llevaba bien con los profesores, me gustaba cómo enseñaban. No eran profesores malos, eran los mismos profesores que yo hubiera encontrado en la Escuela Técnica 5, en la Escuela Técnica 6, en cualquier otro colegio. Eran esos mismos profesores, e incluso mejores creo. Cuando llegué a tercero ahí ya fue cuando terminé de aceptar que me gustaba el colegio, y que me quería quedar, que no me iba a cambiar. (...) [Una de mis asignaturas favoritas es] filosofía porque tal vez me gusta bastante el profesor que tenemos, cómo explica. Me gusta leer mucho, lo que nos da, hacer las tareas que nos da. Es la materia que más nos hace pensar. (Vanesa, 17 años, Escuela Bachillerato, Ciencias Sociales, quinto año, 2020).

La estudiante manifiesta que dejó de querer ir a la escuela técnica porque en la escuela bachillerato a la que asiste se lleva bien con los profesores y le gusta cómo enseñan. Incluso señala que los profesores que tuvo y tiene son mejores que los que podría haber encontrado en las escuelas técnicas o en otros colegios secundarios. Uno de esos docentes que considera un buen profesor es el de la asignatura filosofía. Ella resalta su manera de explicar como también el contenido que “*les da*” y las actividades que realizan. Por ello, al señalar que acepta la escuela al inicio del ciclo orientado y eligiera quedarse su fundamentación se basa precisamente en la enseñanza de saberes asociadas a las ciencias sociales, así como la forma en que dicha transmisión se lleva a cabo. Esos motivos, que la llevan a expresar que “*le gusta*” la orientación, son los que sostiene para querer quedarse en ese colegio. Es decir, como describimos en apartados anteriores, se

trata de estudiantes que, si bien no eligieron la escuela inicialmente, luego sí lo hacen (Langer, 2013) y expresan, como en el caso de Vanesa respecto a la orientación del bachillerato, que les gustan los saberes que allí les enseñan y cómo se los enseñan.

Asimismo, cabe resaltar que la estudiante valora que la asignatura de filosofía es la asignatura que más les “*hace pensar*”, lo cual pone en entredicho los principios pedagógicos que desde la racionalidad neoliberal sostienen que la escuela debe enseñar procedimientos para buscar información (Grinberg, 2013; Noguera Ramírez y Marín Díaz, 2012; Jódar y Gómez, 2007). Como señala Grinberg (2013) el llamado a la actualización constante de la información, la novedad y al cambio permanente “nos deja con muy poca capacidad para detenernos a escuchar a los otros y aún más a escucharnos a nosotros mismos” (p. 95). En este escenario, y en contraposición a dichas lógicas gerenciales sobre la enseñanza, la escuela puede implicar la posibilidad de conceptualizar, problematizar y pensar en común (Grinberg, 2013). Y justamente ello es lo que Vanesa resalta de las enseñanzas que recibe en las asignaturas vinculadas con la formación específica de su orientación. De igual manera, algunos y algunas de los y las estudiantes valoran los saberes de la orientación por su utilidad para las carreras universitarias que quieren seguir o, simplemente, porque les interesa aprender esos conocimientos, tal como desarrollamos en los próximos capítulos.

Ahora bien, también hallamos entre los y las estudiantes del bachillerato enunciados como el de Noemí, quien al hablar de la propia escuela afirma que le gustaría que hubiera más orientaciones o cambiar la que hay actualmente:

[A la orientación de la escuela] tendrían que cambiarla o tendrían que poner más orientaciones, porque solamente hay una. (...) La cambiaría por diplomacia, que sea referido a la diplomacia. O más que nada tenga medicina y esas cosas. Que sea diferente a lo normal. (Noemí, 16 años, Escuela Bachillerato, Ciencias Sociales, quinto año, 2020).

Noemí expresa que quisiera que cambien la orientación del colegio o que pongan más orientaciones porque “*solamente hay una*”. Es decir, ella discute las condiciones sobre las que se produce la “*elección*” de los y las estudiantes de la escuela bachillerato acerca del tipo de formación específica que tienen o tendrán. Condiciones que, tal como describimos en párrafos anteriores, refieren a la distribución urbana de la oferta formativa, la cual tiene como una de sus características el hecho de que solamente en las instituciones

ubicadas en emplazamientos periféricos con NBI Alto se ofrece una única orientación. Esa orientación que corresponde, según la fundamentación en el diseño curricular oficial así como la matriz económica de la región, con una poca o nula relación con el mercado de trabajo. Es decir, ante dicha disponibilidad de orientaciones, en tanto condicionamiento del posible campo de acción de los sujetos (Foucault, 2006), “*lo normal*” sería que la población estudiantil que vive en estos barrios se forme en saberes que, según lo analizamos en párrafos anteriores, tienen poca utilidad respecto al desempeño laboral o la continuidad de estudios superiores. Ante ello, la estudiante de forma crítica indica que le gustaría que la orientación de la escuela sea “*diferente a lo normal*”. Dicho de otra manera, aquí la crítica se produce en torno a las racionalidades neoliberales en la distribución de la oferta formativa que piensa a los y las jóvenes que residen en los barrios con mayores índices de pobreza urbana como la futura población liminar (Foucault, 2007) o supernumeraria (Castel, 1997). Esto es, como un grupo social sin utilidad laboral en el mundo del trabajo en tiempos en que la racionalidad económica ya no se basa en el objetivo del pleno empleo (Foucault, 2007).

Un último aspecto a resaltar sobre los enunciados estudiantiles respecto a la formación específica de las orientaciones refiere al carácter de especialización que han resaltado quienes asisten a la escuela técnica (Gallart, 2006). Tal como ha sido históricamente, la formación especializada es algo que caracterizó, y aun lo sigue haciendo, a la modalidad técnica y que la diferencia de otras modalidades de la educación secundaria (Gallart, 2006; Camilloni, 2006). En la perspectiva de los y las estudiantes, la posibilidad de profundizar en algunos saberes específicos de la orientación es algo que marca la diferencia entre la formación en una escuela técnica y la formación en otras escuelas:

Salimos con materias que acá son puntuales, que en las otras escuelas no hay. Y dije bueno, me quedo en química acá. Porque en las otras escuelas te enseñan química general, acá te enseñan química orgánica, química cualitativa, cuantitativa. (Marcela, 19 años, Escuela Técnica 5, Química, sexto año, 2019).

Marcela es una de las estudiantes que comentó que inicialmente no eligió inscribirse a la escuela técnica, sino que su mamá la anotó porque sus hermanos asistían allí. Por este motivo, la estudiante pensó varias veces en cambiarse de escuela. No obstante, tal como describimos en el apartado anterior, ella comenta que decidió quedarse en la institución porque “*el título lo vale*”. Esta decisión de quedarse, tal como vemos en

el fragmento de entrevista, además refiere al hecho de que en la escuela técnica hay “*materias que son puntuales*”, lo que para ella marca una diferencia respecto a otros colegios. Es decir, al inicio del ciclo orientado, en el momento de tener que elegir entre las cuatro especializaciones que ofrece la escuela técnica a la que asiste Marcela, ella termina de confirmar la decisión de quedarse en esa institución.

Esta tensión entre una formación generalista o una formación especializada formó parte de los debates en torno a las reformas en la educación técnica de los últimos años (Cordero y Bucci, 2011; Gallart, 2006; Riquelme, 2006; De Ibarrola, 2010; Sevilla, 2017). La formación especializada es una característica histórica de las escuelas técnicas en la medida que estas instituciones fueron diseñadas para formar técnicos que, a través del manejo de saberes teóricos y técnicos especializados, pudieran desempeñarse en tareas específicas dentro de determinadas ramas o campos laborales (Gallart, 2006). En el contexto de reestructuración productiva bajo lógicas flexibles en que se demandan saberes para el trabajo asociadas con la polivalencia (Castel, 1997; Sennett, 2006), las reformas en la educación técnica de fines de siglo XX implicaron un incremento del tiempo dedicado a la formación general y una reducción sobre la formación específica (Gallart, 2006; Riquelme, 2006). Si bien en la última reforma producida en la primera década de este siglo se produjo un nuevo énfasis en la formación especializada, así como un incremento en las horas de taller (Riquelme, 2006; Maturo, 2018), subsisten en los objetivos curriculares las tensiones entre formar para puestos específicos o exceder dicha especificidad a fin de que los y las egresados/as puedan adaptarse en diversidad de ámbitos y tareas, tal como describimos en el apartado inicial del presente capítulo. Ante dichas controversias, los y las estudiantes de escuela técnica indican preferir una formación que implique especializarse en el campo de conocimiento de la orientación. Esto es, tal como afirma Marcela, si en escuelas secundarias con otras modalidades enseñan “*química general*”, en la escuela técnica, en cambio, “*te enseñan química orgánica, química cualitativa, cuantitativa*”.

Asimismo, esta formación especializada de la educación secundaria orientada a determinados campos de saber, también fue reconocida por algunos/as estudiantes como un aspecto que caracteriza los modos de ser de los y las estudiantes:

Yo tenía una amiga que iba a la Escuela 3 [Bachillerato]. Me acuerdo que hablábamos de las tareas que habíamos tenido, y ella me decía hoy tuvimos tarea de psicología. Y yo digo nunca tuve psicología, nunca tuvimos acá. Y me hablaba de los filósofos. Y es como que vos no sabes. Y de matemática, ellos veían en quinto año cosas que nosotros vimos en primero o en segundo. Ella estaba en economía, y tenía una formación como más lingüística. O sea, de la lengua, cómo expresarse. Psicología. Y acá como que hay más física, matemática, electrónica. Y cuando te relacionas con chicos de otras escuelas te das cuenta de la diferencia, por ahí son más... se expresan mejor. Nosotros somos más de los números, eso se nota mucho. (Evelin, 18 años, Escuela Técnica 5, Informática, sexto año, 2019).

Evelin afirma que la formación escolar asociada con las orientaciones de los colegios influye en las diferentes maneras de ser de los y las jóvenes. La estudiante sostiene que, mientras los y las estudiantes de bachillerato que cursan la orientación de economía “*se expresan mejor*”, “*nosotros [los y las de escuela técnica] somos más de los números*”, lo cual “*se nota mucho*”. Así, la pedagogía, siguiendo a Foucault (1994), consiste en un tipo de transmisión que tiene por objetivo “dotar a un sujeto cualquiera de actitudes, de capacidades, de saberes que antes no poseía y que deberá poseer al final de la relación pedagógica” (1994, p.101), lo cual supone la producción de una determinada subjetividad en relación con dichos saberes (Grinberg, 2008). En la formulación de Evelin, ellos/as son y nosotros/as somos, se expresan las diferencias en torno a esas formas pedagógicas que se producen en las distintas modalidades de escolaridad.

Con lo cual, las diferencias que se producen entre los y las estudiantes de escuela bachillerato y de modalidad técnica respecto a los sentidos sobre las orientaciones escolares en general, y las de las instituciones a las que concurren en particular, refiere a una producción diferencial de subjetividades en relación con los saberes que las orientaciones involucran. Estas perspectivas en contraste refieren a, por un lado, estudiantes de la escuela técnica que resaltan la posibilidad de elegir entre varias especialidades, lo que produce la sensación de *elección a la carta* y, por tanto, que elegir una orientación como una *cuestión de gustos*. Dichos gustos se vinculan con la instrumentalización de determinados saberes, así como el nivel de especialización del conocimiento específico de cada orientación. Para los y las estudiantes de escuela técnica, estas características de las orientaciones constituyen algunas de las diferencias centrales de la formación en esta institución respecto a las que se producen en otras escuelas y otras

modalidades. Por otro lado, los y las estudiantes de bachillerato se refieren a la orientación de la escuela con sentidos más heterogéneos. Si bien en sus perspectivas cobra relevancia el hecho de que existe una sola orientación, ello fue enunciado de dos maneras: como crítica, ante lo cual se demandaba que haya más de una orientación o que fuera otra distinta. Y, si bien se reconocía que inicialmente la escuela técnica generaba interés porque habían “*muchos caminos para elegir*”, en otras perspectivas se planteaba como aceptación la única orientación de bachillerato considerando que la escuela es chica y no tiene tanta población escolar, así como se reconocía el interés por algunos conocimientos de la formación específica una vez transitado por el ciclo orientado.

Ahora bien, atendiendo a las diferenciaciones entre las modalidades y orientaciones respecto a las fundamentaciones y objetivos pedagógicos del curriculum oficial, la distribución urbana de las orientaciones, las perspectivas estudiantiles respecto a las razones de asistencia escolar y sobre las orientaciones de la escuela, en el próximo apartado nos focalizamos en los contrastes entre los enunciados estudiantiles respecto a las (des)vinculaciones entre la formación que involucra la orientación en la que se encuentran y el trabajo. Ello dado que las redes de escolarización se constituyen centralmente a partir de cómo cada orientación se vincula o no con el trabajo y la economía regional, ello supone que los sentidos estudiantiles sobre la utilidad laboral de la formación orientada también se producen diferencialmente en sintonía con la distribución urbana de la oferta formativa.

4. A modo de cierre: consideraciones diferenciales sobre las (des)vinculaciones entre los saberes orientados y el trabajo

En este apartado describimos las perspectivas de los y las estudiantes que concurren a la escuela técnica y quienes asisten al bachillerato acerca de cómo perciben las utilidades laborales y las relaciones entre las orientaciones que cursan con el trabajo. Históricamente, existe una diferencia entre la formación técnica y la que propician los bachilleratos que consiste en una relación más estrecha con el trabajo por parte de la primera, mientras que los bachilleratos han estado asociados con una formación humanística centrada en la preparación para estudios superiores (Gallart, 2006; Camilloni, 2006; Jacinto, 2013). Dicha diferenciación en el sistema educativo secundario de la región del Golfo San Jorge se produjo en sintonía con las dinámicas socio-laborales

que se conformaban en base a los requerimientos de la economía petrolera (Carrizo, 2009; Palma Godoy, 1999).

Asimismo, persisten estas diferenciaciones entre modalidades en las formulaciones curriculares oficiales respecto a los objetivos pedagógicos vinculados con la formación para el trabajo. Al interior de los bachilleratos, además, se producen contrastes entre los fundamentos curriculares de la formación específica. Estos refieren a un conjunto de orientaciones que se relacionan más estrechamente con la economía regional y una preparación para la cultura del trabajo tal como son las ciencias naturales, economía y administración y turismo. Mientras que para otro grupo de orientaciones dichas relaciones entre saberes específicos y trabajo no es tan clara tal como lo es para las ciencias sociales y humanidades, educación física y artes visuales. También, señalamos que la distribución urbana de la oferta formativa en la localidad se caracteriza por concentrar las orientaciones de bachillerato que más se relacionan con el trabajo en escuelas que se emplazan en radios con NBI Bajo y NBI Medio, mientras que las orientaciones que menos relación tienen con el sector productivo se encuentran disponibles sólo en instituciones que se ubican en barrios periféricos con elevado índice de NBI.

Por otro lado, entre las razones de asistencia escolar enunciadas por parte de los y las estudiantes se producen diferenciaciones en sintonía con las modalidades, la distribución urbana de escuelas y orientaciones, así como con desigualdades respecto a condiciones de VSH y de movilidad urbana de los y las estudiantes. Aquellos motivos de asistencia escolar asociados con el prestigio de la institución, la relación con el trabajo y el interés por la orientación son aludidos mayormente por los y las estudiantes de escuela técnica en comparación con bachilleratos. Al interior de los bachilleratos, se producen contrastes en función del emplazamiento de las instituciones, puesto que las razones de asistencia escolar mencionadas anteriormente (prestigio, relación con el trabajo y orientaciones) son los motivos principales que expresan los y las estudiantes que concurren a una escuela en NBI Bajo. En cambio, para quienes asisten al bachillerato tienen más peso las variables asociadas con la accesibilidad a una escuela secundaria, esto es, la cercanía escuela-casa, la posibilidad de una vacante y las condiciones de desplazamiento urbano.

En sintonía con estas diferenciaciones, los enunciados estudiantiles respecto a las orientaciones de sus escuelas se producen con distinción cuando se tratan de los y las

estudiantes de escuela técnica o de modalidad bachillerato. Los y las estudiantes de escuela técnica resaltan la posibilidad de *elegir a la carta* dado que la institución ofrece cuatro especialidades, lo que permite asociar la pertenencia a una u otra orientación como una *cuestión de gustos*. Ello se relaciona con las características de los saberes específicos de la orientación, los cuales se vinculan con el nivel de especialización y la practicidad del conocimiento. Para los y las estudiantes de bachillerato, en cambio, las perspectivas sobre la orientación de la escuela se producen entre la crítica y la aceptación de que la institución tenga una sola orientación, así como a través de miradas diversas sobre el interés o no sobre el contenido de los saberes específicos de la orientación.

La hipótesis que se pone en juego en este capítulo y en este apartado en particular es que las perspectivas estudiantiles sobre la orientación que cursan se relacionan con el trabajo y que se producen diferencialmente en sintonía con los contrastes que describimos en los párrafos anteriores. Así, hemos hallado que en los enunciados de los y las estudiantes de bachilleratos se producen sensaciones de inutilidad laboral de la orientación de la escuela. En cambio, para quienes concurren a la escuela técnica la relación entre la formación orientada y el trabajo es más estrecha, y se produce de tres maneras distintas: en relación con la instrumentalización de los saberes específicos de la orientación, como anticipación del campo laboral al que se dirigen o como posibilidad de re-orientación de los trabajos familiares.

En primer lugar, al analizar las perspectivas de los y las estudiantes de escuela bachillerato sobre las sensaciones de in-utilidad laboral de la orientación en Ciencias Sociales, una estudiante decía:

[La orientación de la escuela] es en Ciencias Sociales, pero no sé. Si yo tuviera que elegir en base a la carrera que voy a seguir ahora en la universidad, elegiría la de economía porque voy a estudiar contador público, entonces me ayudaría mucho más porque ya tendría una base mejor. En cambio, en la orientación de ciencias sociales no tengo una mejor base, solamente algunas para poder estudiar otras carreras. (Florencia, 17 años, Escuela Bachillerato, Ciencias Sociales, quinto año, 2020).

Florencia vive con su padre y su madrastra en un barrio periférico con NBI Alto. Su papá es delegado sindical y su madrastra es ama de casa y estudia en el colegio de arte municipal. La estudiante señaló que su abuelo, quien trabaja en un banco, se está por

jubilarse y ello representa una oportunidad para poder tener un trabajo, aunque Florencia no está conforme con eso. Ante la perspectiva de ocupar el lugar de su abuelo, expresa la necesidad de estudiar para contador público que la orientación de la escuela no tiene relación alguna. Ella manifiesta que “*si tuviera que elegir*”, elegiría economía ya que eso le sería útil puesto que le daría “*una base mejor*”. Como describimos en apartados anteriores, Florencia se inscribe en la escuela bachillerato dado que es en el único colegio en que consiguió vacante, además de que es una institución que queda cerca de su casa. No obstante, la única orientación que ofrece la escuela, ciencias sociales, no le representa a ella una utilidad laboral, como si lo sería la de economía.

Históricamente, a diferencia de las orientaciones vinculadas a las humanidades (Terigi, 2002), aquellas relacionadas con perito mercantil supusieron mayor relación con una salida laboral (Otero, 2008), lo cual también es evidente en las fundamentaciones del actual diseño curricular provincial de nivel secundario. Ahora bien, según la configuración de la distribución de la oferta formativa en la localidad, las escuelas que ofrecen la orientación de economía y administración se encuentran ubicadas en espacios urbanos con NBI Bajo y NBI Medio, los cuales además se ubican en zonas alejadas del barrio en que vive Florencia. Es decir, las desigualdades en la distribución urbana de las orientaciones escolares que más relación tienen con el mercado de trabajo, así como las dificultades para poder conseguir vacantes en escuelas secundarias y la necesidad de inscribirse en la institución más accesible, condicionan las posibilidades para que Florencia pudiera “*elegir*”, como ella dice, una orientación como economía, que implica mayor vinculación con lo que necesita estudiar y trabajar. Algo similar señala el siguiente estudiante:

Hay algunas materias que a mí no me sirven de nada, con el tema de lo quiero laburar el día de mañana. A mí siempre me gustaron los autos, como lo repito, a mí no me sirve de nada algunas materias. (Carlos, 20 años, Escuela Bachillerato, Ciencias Sociales, cuarto año, 2020).

Carlos reside en un barrio periférico con altos índices de NBI. Él vive junto con su madre, quien trabaja en una institución estatal. Hace unos años en conjunto con su tío trabajaron realizando limpieza y pulido de autos. Al igual que Florencia, Carlos ingresa a la escuela porque no conseguía vacante en otra institución y dado que la rectora de la escuela a la que concurre es su abuela, le era “*más fácil*” poder entrar allí. El estudiante afirma que desde “*siempre le gustaron los autos*”, y es en relación a ese ámbito que quiere

trabajar el día de mañana. No obstante, manifiesta que hay asignaturas de la escuela que no se relacionan con eso y no le sirven de nada. Este sentido de in-utilidad expresado por el estudiante contrasta con el que enuncian estudiantes de la escuela técnica que se están formando en la orientación de electromecánica, tal como el que describimos en el apartado anterior sobre Cecilia, quienes resaltan la practicidad e instrumentalización de los saberes que aprenden, entre los cuales está el de “*saber arreglar*” automóviles.

La sensación de in-utilidad de los saberes de la orientación escolar que expresan tanto Carlos como Florencia, a diferencia de lo que ocurre con los y las estudiantes de escuela técnica, refiere a los efectos de una racionalidad política (Gordon, 2015) cuya lógica formativa pareciera no ser pensada en términos productivos para esta población (Foucault, 2007), y que conllevan el quiebre de las transiciones lineales de la escuela secundaria al trabajo que podían ser pensables hace algunas décadas (Jacinto, 2010). De hecho, la integración e inserción laboral del estudiantado no estuvo presente en los criterios que guiaron las definiciones de las orientaciones a ofrecer en las escuelas secundarias en contexto de pobreza urbana de la localidad (Villagrán, 2018). Por ello, cuando predominan las relaciones lábiles, esporádicas y fluctuantes con diversos rubros y actividades laborales, e incluso la incertidumbre sobre la posibilidad misma de conseguir trabajo, aquello que se aprende hoy, no se sabe si servirá mañana. Por eso, la utilidad de los saberes escolares suele ser cuestionada, re-significada y demandada por estudiantes que viven en condiciones de pobreza urbana (Langer, 2017).

Ahora bien, como mencionamos, la relación entre la formación orientada y el trabajo se produce de manera distinta para los y las estudiantes de la escuela técnica. Tal como describimos, se produce en sus perspectivas sensaciones de que la *elección a la carta* de orientaciones en la escuela técnica se realiza en base a gustos personales que se relacionan con un sentido instrumental del saber técnico, y éste se vincula de diversas maneras con una formación asociada con el trabajo (Camilloni, 2006). En este sentido, varios y varias estudiantes señalaron que existe una relación estrecha entre la especialización que están cursando y el mundo del trabajo. Ello fue enunciado con respecto al proceso de elección de la orientación, así como al hablar de las conexiones entre la formación especializada y los horizontes laborales a futuro y/o trabajos que realizan en el presente, tal como señala el siguiente estudiante:

Primero dije la elijo por descarte. Después empecé a pensar que siempre me gustó la parte práctica. Y empecé a ver lo que es robótica y todo eso, a ver videos. Y ahora me gusta. Me gusta un poco. No sé si me dedicaría a la informática, pero me haría proyectitos innovadores. (...) Yo quiero poder mezclar peluquería con lo que es informática para futuro. Como te decía hace rato, el futuro nos tiene cosas muy prometedoras. Yo quiero ser uno de esos innovadores que pueda mezclar el rubro con la informática y poder innovar con algo. Entonces, los mezclo a los dos ¿no? Me gustan. (José, varón, 18 años, Escuela Técnica 5, Informática quinto año, 2019).

José realiza trabajos de peluquería, así como dicta cursos relacionados con el rubro. Ambas actividades las realiza en un instituto privado en el que comenzó a estudiar desde los 14 años. Al hablar de la elección de la orientación afirma que tomó en cuenta el interés por “*la parte práctica*”, algo que se relaciona con lo que venimos señalando sobre el gusto sobre la dimensión instrumental del saber en tanto criterio para pensar la preferencia de orientaciones. El estudiante manifiesta que lo que gustó de la orientación en informática es el conocimiento sobre robótica. Aclara que su idea no es dedicarse al campo laboral directamente vinculado con la orientación si no que haría “*proyectitos innovadores*” que consistan en mezclar la peluquería con la informática. José expresa que el futuro es prometedor, y en ese futuro él quiere ser un innovador en el campo que se desempeña actualmente. En ello, la formación escolar ocupa un lugar central para él puesto que brinda los saberes necesarios para *llegar a ser* alguien que aporta algo nuevo en ese futuro. Esta asociación entre la formación orientada a la informática y el futuro del trabajo también estuvo presente en la perspectiva de otro estudiante:

Estaba entre construcciones e informática, bueno electro también, pero a electro lo veía muy viejo, lo veía como muy quedado. No sé si será por los profesores, por los directivos, no sé por qué será, pero lo veo muy quedado. Tendría que ser más para un futuro. Por ejemplo, no ven las plataformas actuales. La electrónica está muy quedada, siempre sobre los mismos proyectos desde siempre. Elegí informática porque sé que un programador va a ser... cada vez se necesitan más, y hay pocos. Más que nada en Argentina hay pocos. En Europa hay bastante, pero en Argentina hay pocos. Es preocupante. Pocos para lo que podrían llegar a ser. Y te da buenas herramientas para el futuro, para abordar el conocimiento de

electrónica. (Pablo, varón, 17 años, Escuela Técnica 5, Informática, quinto año, 2019).

Pablo señala que al considerar las orientaciones disponibles comparó entre electromecánica e informática y optó por esta última ya que “*a electro lo veía muy viejo*”. En cambio, en informática encontró una especialización en que podría aprender sobre “*plataformas actuales*” así como conocimientos sobre electrónica, lo que para él supone herramientas para el futuro. Esa asociación entre futuro e informática como motivo de elección de dicha orientación para algunos y algunas estudiantes, constituyen términos centrales dentro de los discursos acerca de la *sociedad de la información* (Ferragutti, 2012) y de la retórica del *capitalismo de plataformas* (Srniczek, 2018). Al respecto, Srniczek (2018) sostiene que si bien el sector de la tecnología (fabricación de productos electrónicos, telecomunicaciones, procesamiento de la información, diseño de sistemas computacionales, entre otros) representa una parte relativamente pequeña de la economía, la *economía digital* es presentada como el sector más dinámico que guía la economía *hacia adelante*. En primer lugar, porque la tecnología de información, internet y datos se vuelven cada vez más importantes en distintos sectores económicos (incluidos los tradicionales como la manufactura, servicios de transporte, etc.). En segundo lugar, el dinamismo que representa hace que a la economía digital se la presente “como un ideal que puede legitimar más ampliamente el capitalismo contemporáneo” (Srniczek, 2018, p. 13). En este sentido, el estudiante indica que optar por la orientación en informática se debe, además, a que cada vez se necesitan más programadores en el mundo del trabajo, y particularmente en Argentina. Es decir, según José haber elegido la especialización en informática responde al sentido instrumental atribuido a una formación que “*te da buenas herramientas para el futuro*”, así como a la posibilidad de ocupar un lugar en un sector de la economía que considera dinámico y, sobre todo, donde percibe que hay vacantes para desempeñarse laboralmente como programador.

La consideración de los y las estudiantes sobre la existencia o no de vacantes para trabajar en sectores económicos directamente relacionados con la orientación que cursan, tal como observamos en la perspectiva de José, refiere a una formación que consiste en prepararlos y prepararlas para el ámbito laboral de sus especializaciones. Es decir, algunos y algunas estudiantes de escuela técnica manifestaron que en la formación se produce una suerte de anticipación del mundo del trabajo, específicamente en ámbitos relacionados con la orientación que están cursando como vemos en el siguiente relato:

Si te formas, por ejemplo, como un ingeniero mecánico como yo quiero hacer, se te abren más las puertas. Porque no hay muchos, por así decirlo. Y más en Caleta Olivia. Por ejemplo, en Caleta Olivia, en BHZ solo hay una máquina. Es una máquina muy cara. Y solo una persona lo puede manipular porque solo una está capacitada. Entonces ese puesto ya lo tiene asegurado. (Damián, varón, 19 años, Escuela técnica 5, Electromecánica, sexto año, 2019).

Damián expresa que en el mercado laboral existe una limitación de puestos y donde una buena formación resulta necesaria para tener un lugar. En sintonía con ello, él quiere formarse como ingeniero mecánico, especializarse en la orientación que está cursando. Como José, el estudiante afirma que “*no hay muchos*” profesionales en ese rubro, y especialmente en la localidad. Pone como ejemplo una empresa de bobinados en que sólo hay una máquina y sólo una persona capacitada para manipularla. Por lo tanto, ante el escenario de *déficit de lugares* (Castel, 1997) la formación asociada a la orientación de la escuela técnica sobre la que pretende especializarse aún más, supone la posibilidad de que le “*abran más las puertas*” para poder ingresar a aquellos puestos de trabajo que, desde su perspectiva, solo las personas capacitadas podrían ocupar. Esa anticipación del trabajo o del ámbito de trabajo relacionado con la especialización que cursan, también posibilita a los y las estudiantes de escuela técnica poder rechazar la ocupación hacia la cual se dirige la formación, tal como manifiesta el siguiente estudiante:

A mí por ejemplo no me gusta nada la construcción. Es algo que nunca me animé a decirlo. No me gusta para nada. Y estoy acá en 6to año de construcción y te puedo decir que no me gusta para nada. Más que nada no me encuentro haciendo eso. No me encuentro haciendo planos. Trabajando en obras. No, no me gusta, la verdad que no me gusta. (Ezequiel, varón, 19 años, Escuela Técnica, Maestro Mayor de Obras, sexto año, 2019).

Ezequiel es uno de los estudiantes que mencionó la idea de *legado escolar* como manera de ingresar a la escuela técnica. Es decir, una suerte de obligación por el hecho de que varios integrantes de la familia han cursado en esa institución. A diferencia de la mayoría de quienes refirieron a la obligación de sus padres para que se inscriban al colegio técnico y que luego valoran la utilidad laboral de la formación, Ezequiel afirma que no le gustaría trabajar en algo relacionado con la orientación. La posibilidad de que el

estudiante pueda establecer la perspectiva de trabajar o no en relación a la especialización que cursa, refiere a las características de la formación técnica en la que, principalmente a través de las pasantías o prácticas profesionalizantes (Jacinto y Dursi, 2010; Maturo, 2017; Gluz, Moyano y Rodrigo, 2019), la anticipación de los campos de incumbencia se constituye en un aspecto central de la propuesta pedagógica en estos colegios (Gallart, 2006).

Por último, cabe resaltar una tercera forma en que la relación entre la orientación escolar y el mundo del trabajo se produce para los y las estudiantes de escuela técnica. Esta refiere a las posibilidades que supone la elección de la especialidad para poder re-orientar las ocupaciones familiares, es decir, tomar otros caminos distintos a los trabajos de sus padres. En este sentido, el siguiente estudiante expresa que:

Como que me dieron tanta, tanta, tanta manija que yo entré por elegir electromecánica, y como que me di tanta, tanta manija que llegó la hora de elegir y dije que no. Después con informática se me hacía muy aburrido. Química muy complicada. Y bueno Dibujo, Maestro Mayor de Obra... no me gustaba hacer los trabajos, pero eso de crear y cosas así siempre me gustó. (...) Mi viejo y todos se sorprendieron cuando elegí esta carrera porque estaban todos convencidos que iba ir a electromecánica. (Darío, varón, 18 años, Escuela Técnica 5, Maestro Mayor de Obras, sexto año, 2019).

Darío vive con su papá y su mamá, ambos actualmente son comerciantes, ella en un negocio de ropa y su padre en un local de productos vinculados con electricidad. El estudiante narró la forma en que su papá fue “*echado*” de una empresa petrolera en la que hacía trabajos de reparación e instalación eléctrica, a partir de lo cual tuvo que “*rebuscárselas*” y poner el negocio que tiene actualmente. Darío refiere que entró a la escuela porque en su familia “*le dieron manija*” de estudiar la especialización en electromecánica, tal como es el campo en que se desempeñaba su padre en el ámbito petrolero y actualmente en el rubro comercial. No obstante, cuenta que en el momento de inicio del ciclo orientado y tener que elegir una de las cuatro orientaciones que ofrecía la escuela, eligió otra orientación, Maestro Mayor de Obras, en base al interés por “*crear y cosas así*”. Esta decisión de Darío supone una re-orientación de la historia laboral reciente de su padre, que se produce en dos sentidos. Uno de ellos tiene que ver con las actividades que supone para el estudiante la orientación que eligió y aquella que realizaba y la que realiza su padre actualmente. Su padre cuando trabajaba en la empresa petrolera realizaba

actividades vinculadas a las instalaciones eléctricas que consistían principalmente en el mantenimiento y reparación, así como actualmente se dedica a la venta de productos eléctricos; en cambio, Darío optó por una especialización que él asocia a la actividad de crear. Es decir, el estudiante apuesta por la promesa de la formación que supone, entre otras cuestiones, la posibilidad de lo nuevo (Grinberg, 2008). El otro sentido de la reorientación respecto al trabajo del padre refiere a la experiencia de precariedad que supuso que fuera despedido de la empresa y tuviera que “*darse maña*” para conseguir otro trabajo, así como la necesidad de “*remarla*” todos los días. Es decir, aquí la formación vinculada a otro campo de saber y laboral distinto al de su papá, supondría para el estudiante la posibilidad de “fugar de una historia que amenaza con repetirse” (Machado, 2016, p. 333).

Esta forma de enunciar la relación entre la orientación técnica y el trabajo familiar se articula con los sentidos estudiantiles sobre las elecciones de orientaciones en la escuela técnica que mencionaban en términos de *una cuestión de gustos*. Así como Darío optó por la orientación de Maestro Mayor de Obras porque le gustaba la idea de “crear”, lo que supuso no continuar con la especialidad y campo laboral de su padre, para el siguiente estudiante se produce una situación similar en relación a la orientación de química:

Quando tuve que elegir entre las tecnicaturas acá, estaba entre química y electromecánica. Y terminé yendo acá [química]. Y lo agradezco porque me gusta un montón. Igual la idea de ir a electromecánica era porque me gusta igual lo que es la mecánica y todo eso. Aunque igual terminé acá, y estoy feliz. (...) si llegaba a elegir electromecánica era porque mi padre es mecánico y entonces quería seguir con eso. Pero al final no me gustó completamente y terminé acá. Después con los años me di cuenta que la química está en todo. Entonces es algo que me llenó ahí bien. (...) Vi que era la carrera que realmente me gustaba. (Martín, 19 años, Escuela Técnica 5, Química, sexto año, 2019)

Martín vive sólo con su madre, quien trabaja hace varios años en una empresa privada de telecomunicaciones realizando tareas administrativas. Su padre es mecánico y trabaja por cuenta propia en un taller particular. El estudiante expresa que al momento de tener que elegir una orientación estaba entre Química y Electromecánica. Según cuenta, la idea de seguir Electromecánica estaba asociada con que su padre es mecánico y él quería “*seguir con eso*”. No obstante, no le gustó completamente y optó por la

especialización en Química. Martín agradece haber elegido la orientación en la que está porque siente que era lo que “*realmente le gustaba*” dado que es una especialización en la que se siente feliz. Es decir, la escuela técnica y el momento de tener que elegir orientaciones implicaron para Darío y Martín la posibilidad de optar por lo nuevo (Grinberg, 2008; Machado, 2016) en relación a saberes y campos laborales para sus vidas, los cuales definieron en base lo que les “*gusta*” o, como señala Martín, lo que le hace “*feliz*”.

De manera que, como describimos a lo largo del capítulo, se producen perspectivas diferenciales entre estudiantes que asisten a distintas escuelas secundarias acerca de las (des) vinculaciones entre la formación del colegio al que concurren y lo que necesitan, requieren o desean en relación al trabajo. Estos contrastes se producen en sintonía con la distribución desigual de la oferta formativa, que condiciona las posibilidades de acceder a aquellas instituciones que se asocian al prestigio, al interés por las orientaciones y a la relación con el trabajo. En este escenario, los y las estudiantes que residen en barrios periféricos y viven en condiciones de VSH Alta son quienes mayormente manifiestan dificultades de acceso que se vinculan principalmente con la falta de vacantes y con obstáculos referidos a la movilidad urbana. Así, los procesos de fragmentación urbana se constituyen en condicionantes claves para la conformación de circuitos de escolarización y formación para el trabajo, los cuales se configuran en base a las desiguales posibilidades de acceder a escuelas que ofrecen modalidades y orientaciones que se vinculan de distinta manera con el trabajo y la economía regional.

En sintonía con la configuración de dichos circuitos de escolarización, los y las estudiantes que asisten a escuelas técnicas y a bachilleratos emplazados en zonas céntricas con NBI Bajo son quienes expresan con mayor fuerza que sus escuelas se vinculan con el prestigio, el trabajo y el interés en las orientaciones. En cambio, en los y las estudiantes de bachilleratos en NBI Alto, dichos sentidos se producen en menor medida y aquí prevalecen en sus razones de asistencia escolar las posibilidades de acceder a una vacante en la escuela secundaria. Ello es relevante puesto que, justamente, la población escolar y sus familias son quienes padecen el *déficit de lugares ocupables* (Castel, 1997) tanto en el mundo del trabajo como, al parecer, en el sistema educativo. Ahora bien, aun cuando los y las estudiantes de estas escuelas manifiestan sensaciones de in-utilidad laboral de los saberes de la orientación de sus escuelas, ello no implica un rechazo o desvalorización de la escuela a la que asisten. Si bien para la mayoría se trata de una institución que no

habían elegido inicialmente, y a la cual llegaron en busca de una vacante, ellos y ellas afirman el interés por los saberes que aprenden, el buen ambiente cultural que perciben así como manifiestan que no se cambiarían de colegio. Es decir, aun cuando los y las estudiantes de bachillerato expresan críticas y demandas respecto a la utilidad laboral de los saberes asociados con la orientación, la valoración sobre la escuela y lo que allí aprenden no necesariamente se rige por un sentido instrumental de la formación.

Así, la distribución urbana de las orientaciones, en tanto tecnología de gobierno de la población que implica estructurar el campo posible de acciones de los sujetos (Foucault, 2001), involucra procesos de subjetivación desde y en el dispositivo pedagógico (Grinberg, 2008) que ocurren diferencialmente según el emplazamiento de las escuelas secundarias. Por lo tanto, si la acción pedagógica consiste en dotar a los sujetos de ciertos saberes para que determinada subjetividad se produzca (Foucault, 1994), los circuitos de formación para el trabajo que describimos en este capítulo supone que entre las escuelas secundarias se lleva a cabo una distribución desigual de saberes para el trabajo y otros que no tienen relación con el mundo laboral. Atendiendo a ello, en el siguiente capítulo nos abocamos a indagar las perspectivas estudiantiles sobre los saberes que circulan en las escuelas, aquellos que demandan que se enseñen en los colegios así como la manera en que dichos saberes se vinculan con el mundo del trabajo.

CAPITULO 5. Los saberes que enseña la escuela desde la mirada estudiantil: utilidades, demandas correspondencias y contradicciones con el mundo del trabajo

En este capítulo describimos las maneras en que los y las estudiantes consideran la transmisión de saberes para el trabajo que se produce en la escuela a la que asisten y aquellos que se podrían enseñar o enseñarse mejor, en función de lo que sucede en el mercado productivo. Asimismo, atendemos a cómo ellos y ellas se refieren a las interacciones sociales en la cotidianidad escolar, en la medida en que ello alude a la formación de aspectos no cognitivos de la personalidad (Bowles y Gintis, 1985) ligadas al saber ser. Es decir,

En el sistema educativo se adquiere, por un lado, conocimientos, destrezas, aptitudes, etc., generales y específicas que luego son de aplicación directa o indirecta en la actividad productiva; por otro, las actitudes, disposiciones, formas de comportamiento, etc. que permiten integrarse sin demasiados roces en la estructura social de la producción. (Enguita, 1999, p. 35-36).

Analizamos las perspectivas estudiantiles teniendo en cuenta las condiciones socioeconómicas del emplazamiento escolar, la modalidad de la formación, las

condiciones de vulnerabilidad social de los hogares en que viven, el género y los diferentes momentos en el proceso de su escolaridad secundaria. Ello permitirá problematizar cómo la formación para el trabajo de estudiantes de escuela secundaria se produce a través de la enseñanza de determinados saberes que se transmiten transversalmente en todas las instituciones en estudio, así como aquellos que se distribuyen diferencial y desigualmente.

La hipótesis a desarrollar es que, en tiempos de flexibilidad y precarización del trabajo, existen saberes asociados a las pedagogías de las competencias (Grinberg, 2008) que se transmiten transversalmente en escuelas emplazadas en desiguales condiciones sociodemográficas, así como en diversas modalidades y orientaciones. Asimismo, sostenemos que se producen perspectivas diferenciales entre estudiantes que asisten a escuelas de distinta modalidad y emplazamiento urbano sobre las utilidades laborales de los saberes que enseña la escuela, en la relación entre la formación escolar y el mundo del trabajo, así como en las demandas de saberes que, desde la consideración estudiantil, la escuela podría enseñar y no lo hace o que se enseñan, pero se podrían hacer mejor. De igual manera, consideramos que las perspectivas sobre los tiempos y ritmos de trabajo escolar se producen diferencialmente en correspondencia con, por un lado, la *intensificación* (Antúnes, 2009) que se demanda en el mercado laboral bajo las lógicas del rendimiento (Han, 2012) y, por otro, con el *dejar hacer* (Langer, 2017) que forma parte de las lógicas de gobierno sobre la *población liminar* (Foucault, 2007) o *supernumeraria* (Castel, 2009).

Ocuparse de la formación para el trabajo desde la escuela requiere considerar el lugar que se da a los saberes en este escenario socio-laboral, así como los atributos de los y las trabajadores/as que se demandan. Como sostenía Coriat (2011), el carácter cambiante o volátil asociado a la necesidad de respuestas rápidas propias de la producción a demanda en el modo de producción flexible, implican particulares exigencias de saberes a los trabajadores. Estos han sido conceptualizados bajo la noción de competencias (Tanguy, 2001), cuya particularidad es estar en estado de permanente cambio y validación e involucrar la subjetividad del trabajador en la resolución de problemas en situaciones concretas de trabajo (Gallart, 1997). Ello conlleva ciertas tensiones en relación con los saberes necesarios para el trabajo que deben ser brindados desde la formación escolar ya que “la competencia no proviene de la aprobación de un currículo escolar formal, sino de un ejercicio de aplicación de conocimientos en circunstancias críticas” (Gallart, 1997, p.

4). Ello ha implicado una ruptura con la secuencia formación-empleo que caracterizaban el pasaje de la escuela al trabajo en el modelo fordista-keynesiano (Dubar, 2001; Gallart, 1997; Jacinto, 2010). Es decir, en tiempos de capitalismo flexible, los sujetos son llamados a insertarse muchas veces en el mercado de trabajo (Miranda y Corica, 2015; Miranda, 2017; Grinberg, 2013) y por lo tanto a “reciclar” los saberes, incluidos los aprendidos en la escuela, a fin de volverse *empleables*⁴⁹ (Gallart, 1997; Jacinto y Millenaar, 2012). Siguiendo a Jacinto y Millenaar (2012), la noción de empleabilidad hace referencia al conjunto de disposiciones para el trabajo, competencias y saberes prácticos que vuelven a los sujetos aptos para incorporarse a un puesto laboral.

Tanto el concepto de competencias como el de empleabilidad son parte de las lógicas de formación dentro del diagrama de la gubernamentalidad (Foucault, 2007) actual. Es decir, la formación permanente, el aprender a aprender, el saber ser, entre otros, implican atributos y comportamientos que hacen a la formación de sujetos “empresarios de sí mismos” (Foucault, 2007). Por lo tanto, en este esquema de la pedagogía de las competencias (Grinberg, 2008), la falta de empleo se suele problematizar en términos de sujetos (in) competentes, y supone que la formación debe estar dirigida a que éstos puedan y sepan invertir en sí mismos, tal como lo proponen las versiones clásicas y actuales de las teorías del capital humano (Aronson, 2007).

Ahora bien, en el estudio del vínculo entre educación secundaria y trabajo se hace necesario diferenciar entre escuelas técnicas y bachilleratos, ya que ello refiere a la constitución de circuitos formativos que, históricamente, se configuraron en base al contenido, los saberes y objetivos de la formación en este nivel: las escuelas técnicas han estado principalmente orientadas a la formación para el trabajo y las escuelas nacionales o comunes centradas en una formación humanista (Gallart, 2006; Camilloni, 2006). En lo que respecta a la modalidad de educación técnica, las características de la reforma educativa de los 90', ajustadas a las demandas del mercado, se asentaron sobre una crítica, entre otras, a la especialización en la formación de técnicos⁵⁰ (Gallart, 2006; Riquelme, 2006). Aún luego de la reforma de educación técnico-profesional a principios de este

⁴⁹ Cabe remarcar que las políticas de empleo bajo la perspectiva de la empleabilidad en los 90 se orientaban a la enseñanza de habilidades técnicas; mientras que desde los 2000 hubo una reorientación de estas políticas hacia la formación de disposiciones actitudinales (Jacinto, 2010; Gutierrez y Assusa, 2019).

⁵⁰ Según Gallart (2006), ello se expresó en la prolongación de la educación básica y la consiguiente reducción de años y horas curriculares para la formación técnica específica.

siglo,⁵¹ hoy los egresados de las técnicas se enfrentan a requerimientos de saberes de las empresas en que priorizan atributos actitudinales (ganas de trabajar y aprender), antes que los saberes específicos del perfil profesional de formación técnica (Figari, 2017; Maturo, 2017).

Al compás de estos procesos a nivel nacional, en Caleta Olivia la privatización de YPF implicó un desdibujamiento de las relaciones entre calificaciones y posiciones en la organización del trabajo de la empresa, en que los trabajadores con título técnico ocupaban el lugar de “jefes”⁵² (Álvarez, 2008). Siguiendo a Ruiz y Muñoz (2008), la reestructuración de la organización del trabajo en los 90, ligada a la multifuncionalidad y polivalencia, implicó una gran reducción del personal calificado y un proceso de subcontratación, el cual requería de trabajadores de menor calificación. De hecho, la informatización y robotización de procesos productivos en la actividad petrolera en la región conllevan una demanda de trabajadores con cada vez mayor calificación, pero al mismo tiempo son los sectores con menores niveles de absorción de empleo (Schwaitzer, 2012; Márquez, 2017).

Situados en este marco de debates, en el presente capítulo describimos las perspectivas de los y las estudiantes sobre la transmisión escolar de saberes que vinculan con el trabajo, así como con otros sentidos no laborales. En el primer apartado, describimos las consideraciones estudiantiles sobre cómo la escuela los y las prepara en diversos saberes no relacionados directamente con el trabajo, sus perspectivas sobre la transmisión escolar de saberes con utilidades laborales, así como aquellos que podrían tener múltiples utilidades. Luego, analizamos los enunciados estudiantiles sobre saberes y conocimientos que ellos y ellas consideran que la escuela les podría enseñar o podría hacerlo de otra manera. Por último, analizamos sus enunciados acerca de las relaciones sociales escolares y cómo ello se relaciona de distintas maneras con lo que sucede en las relaciones sociales del mundo del trabajo.

⁵¹ Referimos a las reformas asociadas a la Ley de Educación Técnico Profesional N° 26.058 de 2005 que prioriza el aumento de la carga horaria de clases en el taller, incremento del financiamiento específico, homologación de títulos y certificados, promoción en compra de equipamiento y actualización tecnológica de las escuelas (Riquelme, 2006).

⁵² Según la autora, se distinguía los cargos de “jefes” (ocupados por personal con titulación de Ingenieros y Técnicos), de los “empleados” (trabajadores del sector administrativo) de los “obreros” (quienes trabajaban en boca de pozo).

1. Los saberes que transmite la escuela y sus relaciones con el trabajo

En este apartado nos centramos en indagar las miradas de los y las estudiantes con respecto a la enseñanza de saberes en general y aquellos relacionados al mundo del trabajo en particular. Dicha distinción responde a que, si bien la escuela tiene entre sus objetivos principales la formación para el desempeño laboral, éste no es el único (Enguita, 1999; Llomovatte, 1991; Levy, 2019). Asimismo, diversas investigaciones han mostrado que las valoraciones estudiantiles respecto a lo que aprenden o pueden aprender en la escuela secundaria no solamente refieren a las utilidades económicas de los saberes (Levy, 2004, 2019; Guelman y Levy, 2003; Guelman y Palumbo, 2017; Langer, 2013; Machado, 2017; Martínez, 2018; Fernández, 2013; Langer, Cestare y Martincic, 2019). Atendiendo a lo anterior, hemos dividido este apartado en dos: en primer lugar, atenderemos a las valoraciones estudiantiles acerca de cómo la escuela secundaria los y las prepara en relación a distintos saberes que no necesariamente suponen una utilidad para el trabajo, así como sus perspectivas en cuanto a aquellos conocimientos que la escuela sí les enseñan en tanto saberes para el trabajo. En una segunda parte, referimos a cómo aquello que se enseña y aprende en la escuela secundaria es enunciado por los y las estudiantes en términos de multiplicidad de saberes que, a su vez, implican múltiples usos y utilidades que pueden o no relacionarse con el trabajo. Allí problematizamos cómo los saberes escolares, así como aquellos que se demandan en el mundo del trabajo, implican ya no a una formación específica y especializada sino que la polivalencia es uno de los atributos que hacen al trabajador flexible (Sennett, 2000) y/o ágil (Gillies, 2011). La idea de multiplicidad, entonces, refiere a las lógicas con las que son pensados los saberes en tiempos de flexibilidad e incertidumbre.

1.1. Valoraciones estudiantiles sobre los saberes que se enseñan en la escuela y sus relaciones con el trabajo⁵³

⁵³ Una versión preliminar de este apartado se encuentra en Guzmán M. (2021). Las miradas de estudiantes del nivel secundario sobre los saberes para el trabajo en el capitalismo flexible: un estudio en Caleta Olivia, Santa Cruz, *Revista De La Escuela De Ciencias De La Educación*, 2 (16), 37-46; y en Guzmán M. y Langer E. (2021). La desigual distribución de saberes para el trabajo en la escuela secundaria, *Pedagogía y Saberes*, 55, 121-136.

A continuación, analizamos las respuestas de los y las estudiantes acerca de cómo la escuela a la que asisten transmite diferentes saberes, y cómo ello se produce en relación con el trabajo. En primer lugar, consideramos las modalidades formativas, así como las condiciones de emplazamiento de los establecimientos educativos. Como venimos señalando, las escuelas técnicas a nivel nacional se centraron fuertemente en una preparación para el mundo del trabajo (Gallart, 2006), y particularmente en la localidad en estudio una formación ajustada a aquellos saberes demandados para la actividad petrolera (Villata, 2011; Carrizo, 2009). Estos consistían en una preparación en saberes técnicos, manuales y de especialización (Michniuk, 2008; Villata, 2011), así como en la formación de cierto saber ser actitudinal, y que en estas instituciones históricamente se presentaban en términos de coraje y espíritu masculino (Carrizo, 2009). Ello supuso y supone una diferenciación respecto al currículum de escuelas bachilleratos (Camilloni, 2006; Jacinto, 2013). Además de esta diferencia en cuanto a las modalidades, podemos dar cuenta de otra distinción al considerar la distribución urbana de la oferta formativa de bachilleratos, tal como mostramos en el Capítulo 4. Allí señalamos que aquellas orientaciones que más se relacionan con los sectores dinámicos de la economía de la región se ubican en emplazamientos urbanos con menor pobreza, y que resultan de mayor dificultad de acceso para estudiantes que viven en condiciones de mayor vulnerabilidad social de hogares y residen en barrios periféricos en la localidad.

Así, en primer lugar, comparamos cómo estudiantes de escuela técnica y de bachilleratos expresan valoraciones sobre la transmisión escolar de ciertos saberes:

Tabla N° 16. Estudiantes que consideran que la escuela prepara Bien o Muy Bien en distintos saberes según modalidad. Caleta Olivia, 2018. En %.

| | Técnicas | Bachilleratos |
|---|----------|---------------|
| TRABAJO EN EQUIPO | 86,2% | 76,4% |
| EXPONER ANTE UN GRUPO | 82,1% | 73,6% |
| COORDINAR UN GRUPO DE TRABAJO | 81,7% | 65,8% |
| USAR LAS TECNOLOGIAS | 73,0% | 53,2% |
| USAR TECNICAS DE ESTUDIO | 78,1% | 75,3% |
| BUSCAR INFORMACION | 89,3% | 87,8% |
| VALORAR LA CULTURA DEL TRABAJO | 70,8% | 73,8% |
| VALORAR EL ESFUERZO QUE HAGO PARA SUPERARME | 71,6% | 80,4% |

Fuente: Elaboración propia

Observamos en la Tabla 16 que, en ambas modalidades la mayoría de los y las estudiantes valoran positivamente la enseñanza de los saberes que transmite la escuela. Ello se articula con lo que señalamos en párrafos anteriores respecto a que el interés o gusto por ciertos saberes o campos de conocimiento ha motorizado la búsqueda o interés de los y las estudiantes en asistir a determinadas escuelas, así como la valoración de la orientación escolar que algunos y algunas realizan. Asimismo, ello es consistente con investigaciones que han analizado sentidos estudiantiles sobre la escuela secundaria y dan cuenta de cómo ellos y ellas valoran y demandan la enseñanza de saberes que les resulten de interés, de utilidad y/o que se relacionen con sus vidas cotidianas (Di Piero, 2016; Corica, 2012; Miranda y Corica, 2015, Langer, 2013; Martínez, 2018; Langer, Cestare y Martincic 2019).

Asimismo, al profundizar el análisis considerando matices, observamos encuentros y diferencias al comparar la perspectiva de los y las estudiantes de escuela técnica y de bachillerato. En lo que respecta a las similitudes entre los y las estudiantes de ambas modalidades, resaltamos que el saber que se valora con mayor fuerza es el de *buscar información* (89,3% en escuela técnica; 87,8% en bachilleratos). Como se ha mencionado, una de las competencias centrales en las actuales sociedades de empresa (Foucault, 2007) refiere no tanto a la adquisición de conocimientos sino a la capacidad de llegar a ellos (Noguera Ramírez y Marín Díaz, 2012). Al respecto, Grinberg (2013) señala que, en el marco del paradigma de la sociedad de la información, y ante el imperativo del aprender a aprender, el deber ser de la acción educativa se constituye en la formación de un yo buscador:

(...) es posible entender cómo docentes y/o estudiantes hemos devenido sujetos llamados a dejar de enseñar y aprender información, en tanto los contenidos conceptuales se han visto devaluados; en aras de volvernos sujetos activos de nuestro propio aprendizaje, buscar información y participar en esa búsqueda constante se ha vuelto el eje de la tarea educativa. (p. 93).

De manera que *buscar información* para los y las estudiantes de ambas escuelas es considerado el saber que mayormente les enseñan dado que no solo se sucede como propuesta de la o las escuelas y los/las docentes sino que encuentra recepción, sentidos de utilidad así como críticas por parte de ellos y ellas. Las utilidades refieren a que dicho

saber supone una herramienta para la continuación de estudios. Las críticas, tal como desarrollaremos con más detenimiento en próximos apartados, se producen ante la sensación de que las actividades que consisten en buscar información por internet es considerada por varios/as estudiantes como una propuesta pedagógica que no produce aprendizajes. A su vez, aquellos saberes que se presentan de formas similares entre los y las estudiantes de ambas modalidades son Usar técnicas de estudio (78,1% en escuela técnica; 75,3% en bachillerato) y Valorar la cultura del trabajo (70,8% y 73,8% respectivamente). Estos saberes pueden ser pensados como complementos de ese Yo buscador al que referimos. Ello porque el uso de técnicas de estudio se relaciona directamente con el *aprender a aprender*, es decir una de las competencias más demandadas en nuestros tiempos (Noguera Ramírez y Marín Díaz, 2012; Grinberg, 2013). La actualización constante que supone la formación permanente en tanto requisito para ingresar y mantenerse en un puesto del trabajo (Tanguy, 2001), así como para la vida social en general (Rose, 2007), requiere de habilidades relacionadas con la autoformación. Ello se articula con el saber valorar la cultura del trabajo, en tanto ésta refiere no sólo a aquellas habilidades que se demandan en el mercado laboral, sino que alude, además, a una dimensión moral asociada con la voluntad, el esfuerzo y sacrificio (Assusa y Brandán Zehnder, 2014).

Es decir, nos referimos a aquellas disposiciones que, en las sociedades de empresa, se espera que los sujetos adquieran para volverse *activos* (Rose, 2007) y así devenir empresarios de sí (Foucault, 2007) tanto en el trabajo como en la vida social en general. Dicha racionalidad de gobierno (Foucault, 2007) involucra centralmente la voluntad y esfuerzo personal dirigidas a invertir en sí mismos mediante la búsqueda de información y el aprendizaje permanente. De manera que, en sintonía con estas coordinadas formativas de las pedagogías por competencias en nuestros tiempos (Grinberg, 2008), los y las estudiantes de ambas modalidades comparten perspectivas respecto a cómo la enseñanza de estos saberes son fundamentales en sus escuelas, indistintamente la modalidad que cursen.

En lo que respecta a las diferencias entre los y las estudiantes de ambas modalidades, cabe señalar que, para los y las estudiantes de escuela técnica, a diferencia de bachillerato, es mayor la valoración de la enseñanza de saberes asociados con actividades que implican el trabajo grupal (Trabajo en equipo, Exponer ante un grupo, Coordinar un grupo de trabajo), así como en el Uso de las tecnologías que es donde se

observa mayor diferencia entre las perspectivas de ambas modalidades (73% en escuela técnica; 53,2% en bachillerato). Dicha disparidad se puede asociar con las particularidades de ambos tipos de formación, ya que las escuelas técnicas han estado históricamente vinculadas con una preparación para el manejo y uso de herramientas, instrumentos y maquinarias vinculadas con procesos productivos (Gallart, 2006). En cambio, la formación en escuelas bachillerato ha estado más relacionada con una preparación centrada en un saber humanista, académico e intelectual (Camilloni, 2006).

Esta relación estrecha entre la modalidad de educación técnica y el mundo del trabajo, también permite comprender las diferencias entre las perspectivas de los y las estudiantes de escuela técnicas y las de bachillerato en cuanto a la valoración de la enseñanza de saberes asociados con el trabajo grupal. Ello porque saber trabajar en equipo se constituyó en una de las principales competencias demandadas para el desempeño en las organizaciones flexibles (Sennett, 2006; Coriat, 2011). Al respecto, Sennett (2006) señala que “la habilidad social que requiere una organización flexible es la capacidad para trabajar bien con equipos de corta vida (...) <Puedo trabajar con cualquiera> es la fórmula social de la capacidad social” (p. 110). Si bien la enseñanza de estos saberes también tiene una alta valoración para los y las estudiantes de bachillerato, es aún más significativa entre quienes asisten a una escuela técnica.

Asimismo, entre las valoraciones de los y las estudiantes sobre la enseñanza de saberes vinculados al trabajo grupal, el que presenta mayor disparidad entre ambas modalidades es el de Coordinar un grupo de trabajo (81,7% en escuela técnica; 65,8% en bachillerato). Este saber es relevante en la región, puesto que en los tiempos de YPF estatal, el proceso productivo se organizaba en base a los preceptos tayloristas (Álvarez, 2008) que implicaba que “la arquitectura que resultaba distinguía a los cargos de “jefes”, asignados entre el personal con titulación de Ingenieros y Técnicos, de los empleados y los obreros” (p. 133). Es decir, la posesión de un título técnico suponía la posibilidad de ocupar un puesto cuyas tareas, entre otras, consistían en tener a cargo a un grupo de trabajadores de menor jerarquía. Aún luego de la privatización de YPF y el establecimiento de las lógicas flexibles en el proceso productivo, persisten muchas de estas expectativas vinculadas a la formación técnica (Villata, 2011). Los y las técnicos/as se imaginan con una posible formación que les permita liderar grupos de trabajo a diferencia de quienes se escolarizan en bachilleratos.

De manera que las diferencias en las valoraciones entre los y las estudiantes de escuela técnica y de bachillerato de la enseñanza de saberes asociados con el trabajo en grupo, y particularmente con la coordinación de equipos de trabajo, responde centralmente a dos cuestiones articuladas entre sí. Por un lado, cabe considerar el hecho de que la formación técnica está estrechamente vinculada con las demandas del mundo del trabajo, en donde la habilidad de trabajar en grupo se ha vuelto central. En segundo lugar, aun cuando en las organizaciones empresariales bajos lógicas flexibles (Sennett, 2006) y neo-manageriales (Zangaro, 2011; Figari, 2017) la posibilidad de ocupar una posición de mandos medios se relaciona más con atributos personales que con la posesión de un título técnico (Figari, 2017), existen para los y las estudiantes de escuela técnica una persistencia de expectativas que históricamente en la región asociaba la formación en esta modalidad con la ocupación de puestos jerárquicos que, sin dudas, implican el uso de saberes vinculados con la *coordinación de grupos de trabajo*.

A fin de profundizar sobre estas diferencias, a continuación atendemos a la comparación entre perspectivas de los y las estudiantes de escuela técnica y de bachillerato respecto a la enseñanza escolar de saberes directamente vinculados con el trabajo.

Tabla N° 17. Saberes para el trabajo que enseña la escuela, según modalidad. Caleta Olivia. En %.

| | Técnica | Bachillerato |
|--|----------------|---------------------|
| Disciplina | 41,8% | 51,9% |
| Saberes básicos y generales | 42,2% | 31,6% |
| Saberes técnicos/Oficios | 52,4% | 6,6% |
| Estudiar/Información | 18,9% | 11,3% |
| Trabajar en grupo y compañerismo | 13,1% | 14,2% |
| Uso de las TICs | 8,4% | 1,9% |
| Esforzarse/Sacrificio | 5,5% | 2,8% |
| Relacionado a la orientación y el título | 9,8% | 13,2% |
| Buena persona/Buen ciudadano | 5,1% | 6,6% |
| Competencias comunicativas | 9,5% | 9,0% |
| No responde | 14,1% | 25,9% |
| TOTALES | 100% | 100% |

Fuente: Elaboración propia

Para la mayoría de los y las estudiantes de escuela técnica, los saberes para el trabajo que les enseñan mayormente son los técnicos (52,4%). Mientras que en bachillerato predomina la disciplina (51,9%). Ello responde a la especificidad de la

modalidad técnica, en que el saber hacer y las actividades prácticas ocupan un lugar central en el currículum (Camilloni, 2006), y que suponen una de las diferencias centrales respecto a la formación en la modalidad bachillerato. Al respecto, cabe mencionar enunciados de estudiantes de escuela técnica que refieren a experiencias de hermanos egresados que dan cuenta de un desfase entre sus recorridos laborales y la promesa de la formación en esta modalidad, es decir una formación asociada a determinadas expectativas sobre el trabajo, al esfuerzo y la (auto) superación:

Mis hermanos, de los que se recibieron, no hacen nada los dos. Uno no trabaja, tiene 25, no trabaja. Está en mi casa, no hace nada. Por ahí hace cosas para vender, hace canastos o cosas así que tengan que ver con electromecánica, o soldadura y eso. Le gusta mucho lo que es soldadura. Y el otro fue trabajo por trabajo. Ahora está en una empresa de autos, vendiendo autos. Pero ninguno de los dos pudo hacer nada referido a la escuela. Uno [se refiere a sus hermanos] fue vendedor de autos, después vendedor de zapatillas, y así. Y el otro tuvo una oportunidad en una empresa, y las empresas tomaron diez chicos, y a los mismos diez chicos los despidieron. (José, 18 años, Escuela Técnica 5, Informática, quinto año, 2019).

Si bien el estudiante recupera diferentes actividades que realizan sus hermanos, al no estar directamente relacionadas con las salidas laborales que se espera que la escuela técnica garantice, quedan reducidas a “*hacer nada*”. Es decir, José afirma que uno de ellos “*hace cosas para vender*” y el otro “*está en una empresa de autos, vendiendo autos*”. Luego, da cuenta de que uno de los dos utiliza saberes aprendidos durante su escolaridad. Sin embargo, para José, “*ninguno hace nada referido a la escuela*”. Mediante este contrapunto el estudiante expresa cómo los sentidos producidos respecto a las experiencias laborales de sus hermanos tensionan las dificultades para la realización de las promesas de la formación técnica con las características actuales del mundo del trabajo. Una de estas tensiones refiere a los saberes para el trabajo que se buscan enseñar en las instituciones de modalidad técnica industrial, los cuales consisten principalmente en un saber hacer basado en la manipulación de objetos materiales y tangibles (Martínez, 2019).

Es decir, en el proceso formativo persiste una preparación orientada a un saber hacer técnico cuyos resultados se asocian a productos tangibles como ocurrió históricamente en las escuelas técnicas en la región (Michniuk, 2008). Ello supuso una correspondencia con aquellos atributos que se demandaban en los puestos en YPF a los

que accedían egresados con título técnico (Acconcia y Álvarez, 2008), por lo que en estas instituciones prevalecían expectativas de una pronta incorporación al trabajo petrolero (Villata, 2011). Retomando el fragmento de entrevista observamos que José, en cambio, menciona que sus hermanos egresados de esta institución se distancian de la imagen del trabajador-fabril-obrero-petrolero (Palermo, 2015). Pues el saber hacer que ponen en juego sus hermanos dan cuenta de una serie de capacidades y atributos vinculados a un saber ser y un trabajo inmaterial (Lazzarato y Negri, 2001). Es decir, se trata de egresados cuyos recorridos laborales se caracterizan por fluctuar entre distintos lugares de trabajo y donde los saberes que utilizan en todos ellos refieren no necesariamente a un saber producir (autos, canastos, zapatillas) sino a un “*saber vender*” esos productos. En otras palabras, cuando los y las estudiantes de escuelas técnicas se posicionan desde las identificaciones que esta modalidad contribuye a producir respecto al obrero-fabril-industrial-petrolero (Palermo, 2015; Villata, 2011), sólo son trabajos si producen sobre la materialidad y son retribuidos económicamente. Todo lo demás para ellos, como ya dijimos, sería “*hacer nada*”.

Ahora bien, como mencionamos en los apartados anteriores, se producen entre los bachilleratos diferencias referidas a la distribución urbana de las orientaciones y entre las perspectivas de los y las estudiantes que allí asisten hay divergencias en cuanto a las razones de asistencia escolar. En lo que respecta a lo primero, mostramos cómo la mayoría de las orientaciones que se relacionan con las actividades o sectores económicos de la región (Economía y Administración, Ciencias Naturales, Turismo) se encuentran en escuelas ubicadas en emplazamientos céntricos y/o con menor pobreza urbana, mientras que aquellas que no parecieran vincularse tan directamente con el sector productivo (Artes visuales, Educación física) se ofrecen sólo en instituciones ubicadas en zonas periféricas y con mayor pobreza por NBI. Asimismo, dimos cuenta de perspectivas diferenciales sobre las razones de asistencia escolar entre los y las estudiantes de bachilleratos ubicados en emplazamientos con distintos NBI. Dichas diferencias consisten en motivos asociados al interés por la orientación, relación con el trabajo y el prestigio para los y las estudiantes de escuelas ubicadas en NBI Bajo, mientras que la cercanía escuela-casa prevalece en las respuestas de quienes asisten a escuelas emplazadas en NBI Alto. Atendiendo a dichos contrastes entre escuelas bachillerato emplazadas en zonas urbanas con diferentes NBI, a continuación analizamos

comparativamente cómo los y las estudiantes que asisten a instituciones ubicadas en distintas condiciones de pobreza urbana valoran la enseñanza escolar de distintos saberes.

Tabla N° 18. Estudiantes que consideran que la escuela prepara Bien o Muy Bien en distintos saberes por NBI de radio escolar de bachilleratos en Caleta Olivia, 2018. En %

| | NBI de emplazamiento escolar | | |
|---|------------------------------|-------|------|
| | Bajo | Medio | Alto |
| TRABAJO EN EQUIPO | 80,8 | 68,3 | 79,1 |
| EXPONER ANTE UN GRUPO | 81,6 | 63,4 | 76,9 |
| COORDINAR UN GRUPO DE TRABAJO | 64,9 | 66,7 | 69 |
| USAR LAS TECNOLOGIAS | 75,7 | 46,3 | 62,5 |
| BUSCAR INFORMACIÓN | 91 | 90 | 84,1 |
| USAR TÉCNICAS DE ESTUDIO | 77,9 | 76,7 | 72,6 |
| VALORAR LA CULTURA DEL TRABAJO | 76 | 69 | 76,2 |
| VALORAR EL ESFUERZO QUE HAGO PARA SUPERARME | 80,5 | 83,3 | 81,5 |

Fuente: Elaboración propia

En la Tabla N° 18 se muestra que para una considerable cantidad de estudiantes la escuela secundaria los prepara de buena forma en los distintos saberes, en todas las instituciones más allá de del emplazamiento escolar. Aun así, hay semejanzas y distinciones respecto a algunas de las valoraciones sobre la enseñanza de saberes según las condiciones de pobreza urbana en que se ubica la escuela, y aquí es donde se pondrá el foco a continuación.

Con respecto a las semejanzas, el primer dato a destacar es que para los y las estudiantes de escuelas emplazadas en cualquiera de los tres NBI, el saber que mayormente es valorado es el de *Buscar Información* (91% NBI Bajo; 90% NBI Medio; 84,1% NBI Alto). En esa línea, también resaltamos la importancia que otorgan al saber *Valorar el esfuerzo que hago para superarme* en todas las escuelas bachillerato, que corresponde la segunda con mayor valoración en las escuelas de NBI Medio (83,3%) y NBI Alto (81,5%) y el tercero en NBI Bajo (80,5%). *Buscar información* y *valorar el esfuerzo* son saberes transversales más allá de todo emplazamiento, lo cual es consistente con lo que señalamos en la comparación entre modalidades. Es decir, ambos saberes se integran como complementos claves en la formación del sujeto en las sociedades de empresa (Foucault, 2007), y que no solo corresponden a saberes que se demandan a los trabajadores flexibles (Sennett, 2000) o ágiles (Gillies, 2011), sino que se consideran

útiles tanto para la vida laboral como la vida social en general (Stecher, 2015). En estos tiempos, no sólo hay que saber buscar, sino también tener la actitud y voluntad para hacerlo y, principalmente, sobreponerse a las frustraciones de no encontrar (Grinberg, 2008; Noguera Ramírez y Marín Díaz, 2012). Considerando las perspectivas de los y las estudiantes, saber ser buscadores/as y valorar el esfuerzo para llevarlo a cabo son los saberes que mayormente circulan en todas las escuelas secundarias de nuestra muestra, más allá de las modalidades y orientaciones formativas, así como de los niveles de pobreza del emplazamiento escolar.

Con respecto a las diferencias, el saber que tiene menor valoración en su enseñanza como también mayor disparidad entre los tres NBI es el de *Usar las Tecnologías*. Este es el saber menor valorado por quienes asisten a instituciones en NBI Alto (62,5%); es el único saber en que la mayoría considera que los preparan “Mal o Regular” en el colegio ubicado en NBI Medio (53,7%); y es el segundo menos valorado por los estudiantes del bachillerato en NBI Bajo (75,7%). Es decir, como describimos en párrafos anteriores, para los y las estudiantes de bachillerato la enseñanza en el uso de las tecnologías es el que tiene menos peso entre los saberes que consideran que la escuela los prepara. Sumado a ello, al comparar entre escuelas bachilleratos emplazadas en distintos radios urbanos observamos que esa valoración es aún menor por parte de los y las estudiantes que asisten a instituciones ubicadas en zonas con media o alta pobreza por NBI. Distintos estudios han mostrado cómo los procesos de la puesta en acto (Ball et al., 2012) de políticas de inclusión digital vienen produciendo efectos diferenciales en las instituciones educativas de nivel secundario. Estos han sido caracterizados ya sea desde la puesta en valor de la instrumentalización (Benítez Larghi, Lemus y Welschinger Lascano, 2015), como también movimientos que van de la ilusión al desencanto en la cotidianeidad escolar cuando esta se lleva a cabo en condiciones inestables y materialmente precarias (Armella y Langer, 2020).

Ahora bien, hasta aquí describimos las perspectivas estudiantiles sobre la enseñanza escolar de saberes que no necesariamente suponen una utilidad para el mundo del trabajo. A fin de focalizar en cómo ellos y ellas conciben la enseñanza de saberes que se relacionan directamente con el mundo laboral, en la Tabla N°20 atendemos a las consideraciones de los y las estudiantes que asisten a bachilleratos emplazados en distintos espacios urbanos acerca de la transmisión de saberes que la escuela enseña específicamente para el trabajo. Al respecto hallamos que, por un lado, la valoración de

la enseñanza de saberes para el trabajo disminuye con respecto a la preparación para saberes sin una utilidad específica. Por el otro, también se producen diferencias mucho más marcadas entre los y las estudiantes de escuelas ubicadas en distintos niveles de NBI:

Tabla N° 19. Saberes para el trabajo que enseña la escuela según los y las estudiantes de bachillerato, por NBI de radio escolar de Caleta Olivia. En %.

| SABERES PARA EL MUNDO DEL TRABAJO | NBI | | |
|--|-------------|-------------|-------------|
| | Bajo | Medio | Alto |
| Disciplina | 65,1 | 81,8 | 23,5 |
| Saberes básicos y generales | 37,3 | 22,7 | 30,6 |
| Estudiar/Información | 15,7 | 18,2 | 3,5 |
| Trabajar en grupo y compañerismo | 15,7 | 25 | 7,1 |
| Uso de las TICs | 3,6 | 2,3 | 0 |
| Otros idiomas (Ingles) | 3,6 | 2,3 | 0 |
| Esforzarse/Sacrificio | 3,6 | 4,5 | 1,2 |
| Relacionado a la orientación y el título | 14,5 | 9,1 | 14,1 |
| Saberes técnicos/Oficios | 2,4 | 11,4 | 8,2 |
| Buena persona/Buen ciudadano | 6 | 9,1 | 5,9 |
| Competencias comunicativas | 12 | 11,4 | 4,7 |
| No responde | 15,6 | 13,6 | 42,3 |
| TOTALES | 100% | 100% | 100% |

Fuente: Elaboración propia

El primer dato a destacar de la Tabla N° 19 es la diferencia que presenta la valoración que los y las estudiantes hacen de los saberes y la consideración cuando se los relaciona al mundo del trabajo. En los saberes que aparecen en la Tabla 18 y Tabla 19 la consideración de los saberes disminuye cuando se los piensan en relación con el trabajo, lo cual ocurre en los y las estudiantes de las escuelas ubicadas en todos los emplazamientos. Aquí cobra fuerza la incertidumbre que caracteriza al mercado del trabajo: el problema del *déficit de lugares ocupables*, la *inempleabilidad de los calificados* (Castel, 1997) la relevancia de las competencias por sobre la cualificación (Tanguy, 2001) y que, como se ha mencionado, forman parte del escenario del mercado socio-laboral de Caleta Olivia (Acconcia y Álvarez, 2008; Romero y Galaretto, 2013). Es decir, la pregunta por las utilidades laborales de los saberes escolares pareciera no tener una respuesta inmediata y mucho menos definitiva en un mundo que exige cambiar, actualizar y aprender a aprender nuevos saberes constantemente.

Aun así, los y las estudiantes otorgan valor a ciertos saberes para el trabajo que desde la escuela se les está enseñando, y éstos mayoritariamente varían según las condiciones de pobreza del emplazamiento escolar. El primero de ellos a resaltar es el saber asociado a la *Disciplina*, es decir llegar a horario, cumplir en tiempo y forma, responsabilidad, etc. En la Tabla 19 se observa que es el saber más relevante desde las miradas de los y las estudiantes de las escuelas en NBI Bajo y NBI Medio. Es decir, visto desde las perspectivas de ellos y ellas pareciera que, la formación para el trabajo desde la escuela en estos sectores sigue ocurriendo principalmente desde la lógica disciplinaria en el gobierno de la fuerza de trabajo (Foucault, 1989; Bowles y Gintis, 1985). Sin embargo, como señalamos, esto no ocurre de igual manera en todas las escuelas. En aquellas ubicadas en NBI Alto el porcentaje es marcadamente menor. Allí pareciera que la disciplina se flexibiliza, siendo las características del *aprendizaje con énfasis en la gubernamentalidad neoliberal* (Noguera Ramírez y Marín Díaz, 2012) la lógica que prevalece en la formación para el trabajo de los sectores emplazados en zonas con mayor pobreza. Tal como desarrollaremos en el último apartado de este capítulo, la utilidad en el uso del tiempo escolar asociada a la productividad económica de los cuerpos que caracteriza a la lógica disciplinaria (Foucault, 1987), es algo que los y las estudiantes de estas escuelas expresan que no forman parte de las dinámicas cotidianas.

En esta misma línea, la consideración sobre la preparación para el *Trabajo en grupo* y el *Estudiar* asociado a la capacitación constante y, por tanto, a las competencias, también expresan diferencias según NBI de emplazamiento escolar. Sin duda, estos saberes forman parte neurálgica de los procesos productivos en el capitalismo flexible, y están presentes en las demandas de los perfiles laborales en los distintos sectores de la economía regional (Rojo y Rotondo, 2009; Romero y Galaretto, 2013). Nuevamente, son menos los y las estudiantes de las escuelas ubicadas en NBI Alto. Si bien en lo que respecta al *Uso de las Tic's* hay mayor cercanía entre las miradas de estudiantes en los tres NBI, dado que el porcentaje es bastante bajo en todas las escuelas, para los y las estudiantes de NBI Alto directamente no aparece como un saber asociado al trabajo. En sintonía con el desarrollo y uso de la microelectrónica y los avances tecnológicos en los procesos productivos a nivel global, en el escenario regional resulta central el manejo de estas herramientas para, al menos, aspirar a ocupar un lugar en los sectores más demandados del mercado de empleo, ya sea en la actividad petrolera, el empleo público o el desarrollo de PyMES (Aranciaga, 2004; Prado y Robledo, 2010; Márquez, 2017). En

correspondencia, no sólo que las escuelas de Caleta Olivia se proponen enseñar estos saberes, sino que la mayoría de los y las estudiantes expresan que se los enseñan de buena forma (Ver Tabla 19). Pero pareciera que, de acuerdo con las miradas de estos mismos estudiantes, su enseñanza en relación al trabajo sucede diferencialmente según el emplazamiento o directamente no sucede en las escuelas emplazadas en las zonas con mayor pobreza urbana.

Al focalizar ahora en la vulnerabilidad social de los hogares en que viven los y las estudiantes como otra de las variables relevantes para comparar la valoración de la enseñanza escolar de saberes puesto que las investigaciones sobre la formación para el trabajo desde el campo de la sociología de la educación, tanto clásicas (Baudelot y Establet, 1975; Bourdieu y Passeron, 2009; Willis, 1988; Braslavsky, 2019) como recientes (Beaud y Pialoux 2015; Jacinto y Millenaar, 2012; Jacinto y Dursi, 2010; Garino, 2018), han señalado la existencia de una transmisión diferencial de saberes que la escuela realiza en sintonía con las desiguales posiciones socio-económicas de la población escolar. Así en la siguiente tabla comparamos las perspectivas de estudiantes que viven en desiguales condiciones de VSH y asisten a escuelas técnicas o bachilleratos.

Tabla N° 20. Estudiantes que consideran que la escuela prepara Bien o Muy Bien en distintos saberes por modalidad escolar y VSH. Caleta Olivia, 2018, en %

| SABERES | Escuelas Técnicas | | | Escuelas Bachillerato | | |
|--------------------------------|-------------------|-----------|----------|-----------------------|-----------|----------|
| | VSH BAJA | VSH MEDIA | VSH ALTA | VSH BAJA | VSH MEDIA | VSH ALTA |
| TRABAJO EN EQUIPO | 81,2% | 89,4% | 85,1% | 88,9% | 73,0% | 74,7% |
| EXPONER ANTE UN GRUPO | 79,7% | 84,2% | 80,9% | 64,3% | 66,1% | 83,1% |
| COORDINAR UN GRUPO DE TRABAJO | 68,1% | 71,9% | 75,4% | 70,4% | 59,0% | 70,0% |
| USAR LAS TECNOLOGIAS | 71,0% | 76,0% | 69,1% | 74,1% | 58,1% | 63,5% |
| BUSCAR INFORMACIÓN | 89,7% | 91,5% | 84,6% | 92,6% | 82,3% | 90,7% |
| USAR TÉCNICAS DE ESTUDIO | 72,5% | 78,9% | 82,1% | 74,1% | 71,0% | 79,2% |
| VALORAR LA CULTURA DEL TRABAJO | 66,2% | 73,0% | 71,2% | 73,1% | 67,7% | 78,9% |
| VALORAR EL ESFUERZO QUE | 66,7% | 74,2% | 71,9% | 82,8% | 74,2% | 84,4% |

| | | | | | | |
|------------------------|--|--|--|--|--|--|
| HAGO PARA SUPERARME | | | | | | |
|------------------------|--|--|--|--|--|--|

Fuente: Elaboración propia

En la Tabla N° 20, se da cuenta que si para la mayoría de los y las estudiantes de escuela técnica y de bachillerato se produce una valoración positiva sobre la enseñanza escolar de todos los saberes, se observa que tanto al interior de cada modalidad como entre modalidades existen diferencias según las condiciones de VSH.

En escuelas técnicas, saber buscar información y los saberes asociados con el trabajo en grupo son los más valorados por los y las estudiantes, más allá de las condiciones de VSH. No obstante, también se producen algunos matices al considerar la valoración sobre otros saberes. Específicamente, nos centraremos en aquellos que refieren a coordinación de grupos, el uso de técnicas de estudio, la valoración del esfuerzo y la valoración de la cultura del trabajo.

En cuanto al primero, observamos que la proporción de estudiantes que señalaron que la escuela les enseña saber *coordinar un grupo de trabajo* aumenta a medida que es mayor el nivel de VSH (68,1% VSH Baja; 71,9% VSH Media; 75,4% VSH Alta). Es decir, para los y las estudiantes que viven en condiciones de mayor vulnerabilidad social en sus hogares, en la escuela técnica se enseña a *coordinar equipos de trabajo* en mayor medida que a los y las estudiantes que viven en mejores condiciones socioeconómicas.

Como señalamos, la coordinación de equipos de trabajo supone la ocupación de lugares jerárquicos respecto a otros trabajadores de primera línea (Coriat, 2011). De manera que, por un lado, el hecho de que la preparación para ello sea mayor entre quienes viven en condiciones de VSH Alta supone discutir con los postulados acerca de la correspondencia entre posiciones socioeconómicas de los/as estudiantes, una formación escolar diferenciada y los lugares a ocupar en la organización jerárquica del proceso productivo en el mundo del trabajo (Bowles y Gintis, 1985; Baudelot y Establet, 1975). Es decir, si desde estas teorías se sostenía que la transmisión diferencial de saberes implicaba preparar a hijos de obreros para desempeñarse en tareas en los sectores más bajos de la pirámide del proceso productivo, mientras que a quienes provenían de familias más acomodadas se les inculcaba saberes para ocupar puestos de mandos medios o dirección, en las perspectivas de los y las estudiantes hoy ello no sucede y se pone en cuestión. Esa mayor valoración de la enseñanza de saber coordinar grupos de trabajo para estudiantes de alta vulnerabilidad que concurren a escuela técnica se relaciona con las

expectativas históricas depositadas por los sectores populares sobre la formación en esta modalidad (Wiñar, 1987; Gallart, 2006; Dussel y Pineau, 1995). Dichas expectativas suponía, y lo sigue haciendo, que la formación técnica constituye una vía de ascenso social no sólo por la posibilidad concreta de incorporación a un trabajo asalariado que permitiera una *ciudadanía social* (Castel, 1997), una preparación para tener un buen desempeño en el puesto laboral que permita ascender en la escala jerárquica de las empresas, así como una preparación para continuar estudios superiores (Gallart, 2006).

En relación a ello, recuperamos el enunciado de Rocío, una estudiante oriunda del norte del país que junto a su mamá y su papá tuvieron que migrar hacia Caleta Olivia por la situación económica que estaba viviendo allí:

Bueno, mi papá se vino primero. Vino porque mi abuela estaba acá. Y la cosa estaba muy complicada allá. Papá trabajaba en una fábrica de tabaco y mamá hacía todo lo que es repostería. Pero ya no daba mucho, la cosa estaba peor. Y querían una nueva vida. Entonces nos vinimos para acá. (Rocío, 16 años, Escuela Técnica 5, Maestro Mayor de Obras, quinto año, 2019).

Las dinámicas migratorias desde el norte del país y de países limítrofes por parte de sectores sociales en condiciones de pobreza ha sido una característica histórica de los flujos poblacionales en toda la región del Golfo San Jorge (Márquez, 1995; Bachiller, 2016; Pérez, 2014). Ello persiste hasta nuestros días (Baeza, 2015; Bachiller, 2016) aunque en un contexto completamente distinto. Hasta entrada la década de los 80, previo al proceso de privatización de YPF, la migración desde el norte del país estaba relacionada con la incorporación a la industria petrolera, incluso como política de la misma empresa estatal (Márquez, 1995; Pérez, 2014). Desde fines de siglo XX hasta nuestros días, los flujos migratorios hacia las localidades del Golfo San Jorge siguen vinculándose con la búsqueda de mejores condiciones laborales y económicas (Baeza, 2015; Bachiller, 2015), como señala Rocío queriendo “*una nueva vida*”. Aunque hoy ello sucede sin la incorporación al mundo del trabajo petrolero (Baeza, 2015). En este sentido, cabe señalar que la mamá de la estudiante continúa haciendo labores de repostería por cuenta propia, así como trabaja atendiendo el kiosco de la escuela. Mientras que su padre se desempeña como policía. Su madre no pudo terminar la escuela secundaria dado que se tuvo que hacer cargo de los hermanos menores, y su padre comenzó pero no terminó estudios superiores porque tuvo que trabajar para poder sustentar los gastos de la familia. Esta

historia familiar se relaciona con el sentido de la educación que la madre le transmite a Rocío:

Mi mamá siempre me dijo que tenía que estudiar para ser alguien el día de mañana. Y bueno, sería para no... Hay personas que tienen trabajos muy bajos, otras que tienen muy alto. O sea, mamá siempre me decía que vos podés estar en una oficina o podés estar trabajando al sol. Y no, la idea es estudiar para estar sentada en una oficina, dirigiendo gente. (Rocío, 16 años, Escuela Técnica 5, Maestro Mayor de Obras, quinto año, 2019).

Rocío comenta que su madre le transmite la idea de que estudiar implica el ser alguien en el futuro, lo cual forma parte de las promesas de la formación escolar sobre las que se asientan los esfuerzos y apuestas que día a día realizan tanto docentes, estudiantes y familias por sostener la escolaridad (Grinberg, 2008; Langer, 2013; Machado, 2017). La estudiante hace alusión a una organización productiva que, aún hoy, jerarquiza entre funciones de dirección y ejecución (Braverman, 1987) y que en el campo laboral se pueden tener “*trabajos muy altos*” o “*trabajos muy bajos*”, se puede estar “*en una oficina*” o “*trabajando al sol*”. Es decir, Rocío, quien asiste a una escuela técnica, afirma que el estudio implica la posibilidad futura de ser alguien, y para ella ello supone en el mundo del trabajo “estar dirigiendo gente”. Es decir, que la valoración de la enseñanza de saberes asociados con *coordinar grupos de trabajo* sea mayor en estudiantes de Alta VSH se puede vincular con la persistencia de esta perspectiva histórica de mejorar las condiciones socio-laborales de la familia, es una apuesta y, también, una adhesión casi lineal a los postulados de inversión de capital humano o de las competencias, mediante la educación técnica.

Otro resultado a resaltar respecto a las diferencias entre los y las estudiantes que asisten a una escuela técnica y que viven en desiguales condiciones de VSH, refiere a la valoración de la enseñanza vinculada a las *técnicas de estudio*. Al igual que el saber coordinar un grupo de trabajo, la consideración al respecto de ese saber aumenta a medida que las condiciones de VSH son mayores (72,5% VSH Baja; 78,9% VSH Media; 82,1% VSH Alta). Ello también sucede para los y las estudiantes que viven en VSH Alta y que concurren a escuelas bachillerato (79,2%), aunque con un porcentaje levemente menor en comparación del que observamos para la modalidad técnica y con menor diferencia respecto a los y las estudiantes que viven en condiciones de VSH Baja (74,1%). Ello puede relacionarse con la función propedéutica que, además de la formación para el

trabajo, tuvo y tiene bastante énfasis en la modalidad técnica (Gallart, 2006). Es decir, las expectativas de progreso social, históricamente atribuidas a la escuela técnica por parte de los sectores populares, no sólo refirieron a la incorporación a mejores lugares en el mundo del trabajo, sino también se vinculó fuertemente con la posibilidad de acceder a estudios superiores (Dussel y Pineau, 1995). Investigaciones más recientes muestran que es algo que persiste en las expectativas de las familias y de los y las estudiantes que concurren a esta modalidad (Seoane, 2017; Garino, 2018; Sosa, 2016b; Villata, 2011).

Por otro lado, un tercer aspecto a resaltar refiere a las consideraciones de los y las estudiantes sobre saberes asociados con *valorar el esfuerzo* y la *cultura del trabajo*. Allí observamos que en escuelas técnicas quienes viven en condiciones de Media VSH y Alta VSH sostienen mayormente esas fundamentaciones: con respecto a valorar la cultura del trabajo son el 66,2% en VSH Baja, el 71,2% en VSH Alta y el 73,0% en VSH Media; En relación con valorar el esfuerzo por superarse son el 66,7% en VSH Baja, el 71,9% en VSH Alta y el 74,2% en VSH Media. En bachillerato, son los y las estudiantes de zonas de VSH Alta quienes lo sostienen en mayor medida (78,9% y 84,4% respectivamente). Existen supuestos sobre la falta de voluntad y esfuerzo que refieren específicamente a la población de jóvenes que viven en condiciones de mayor pobreza (Chaves, 2005; Assusa, 2020), y donde se atribuye la situación de desocupación o desempleo a una carencia de cultura del trabajo (Assusa y Brandán Zehnder, 2014; Assusa y Gutierrez, 2015). Desde dichos discursos, esa supuesta carencia suele ser explicada tanto por experiencias familiares en que no han existido inserciones laborales en empleos formales así como por déficit en la formación escolar de nivel secundario.⁵⁴ Contrariamente a estos supuestos, en los datos observamos que los y las estudiantes de ambas modalidades, y particularmente quienes viven en condiciones de Alta VSH, expresan que el esfuerzo y la cultura del trabajo es altamente valorado como enseñanza en las escuelas secundarias de la localidad.

⁵⁴ Nos referimos a discursos presentes en el sentido común (Assusa, 2019) y en actores sociales encargados de diseñar e implementar políticas públicas (Rivera-Aguilera, 2016; Assusa y Brandan Zhender, 2014), pero también aludimos a discursos académicos. Ejemplo de ello son investigaciones en la región que sostienen que desde el sistema escolar no se transmite a los y las jóvenes saberes asociados con el esfuerzo y la cultura del trabajo (Romero y Galaretto, 2013). Al respecto los autores señalan que: “El sistema educativo en la provincia no está en condiciones de garantizar la formación que se requiere (...) Es necesario volver a la cultura del esfuerzo y crear conciencia en los jóvenes respecto a la voluntad que requiere al aprendizaje” (p. 17).

Asimismo, entre las perspectivas de los y las estudiantes que asisten a escuelas bachilleratos hay saberes sobre los que se producen diferencias entre quienes viven en desiguales condiciones de VSH. Entre ellos podemos mencionar el Trabajo en equipo y el Uso de tecnologías. Ambos fueron valorados como saberes que se enseñan mayormente entre estudiantes que viven en VSH Baja (88,9% trabajo en equipo y 74,1% uso de tecnologías), en comparación con quienes viven en zonas de Media VSH (73% y 58,1% respectivamente) y Alta VSH (74,7% y 63,5% respectivamente). Es importante considerar que ambos saberes, a los que hacemos referencia, corresponden a habilidades que se han vuelto claves tanto para el desempeño en procesos productivos (Coriat, 2011) como en organizaciones flexibles en general (Sennett, 2006). De manera que, en bachilleratos se produce una disparidad entre quienes viven en desiguales condiciones socioeconómica respecto a la enseñanza de conocimientos relevantes para la vida laboral, ciudadana y social. Es decir, persisten ciertas dinámicas de distribución desigual de saberes socialmente útiles, tal como las teorías de la segmentación escolar proponían (Braslavsky, 2019).

No obstante, ello no ocurre en ambas modalidades de la misma manera. Esto es, observamos que la disparidad entre los y las estudiantes que viven en desiguales condiciones de vulnerabilidad respecto a la enseñanza escolar de saberes sobre el *trabajo en grupo* y *uso de tecnologías* es más marcada al interior de los bachilleratos que en las escuelas técnicas. Ello puede deberse al hecho de que la relación entre los saberes escolares transmitidos y el mundo del trabajo suele ser más explícita en la modalidad técnica (Camilloni, 2006), en cambio en bachilleratos dicha vinculación resulta más ambigua (Jacinto, 2013), tal como vimos en el capítulo anterior respecto a las diferencias en las razones de asistencia escolar entre los y las estudiantes de ambas modalidades. Por lo tanto, en las escuelas técnicas se produce, desde los relatos de estudiantes, una transmisión de saberes centralmente útiles para el trabajo que se realiza transversalmente en mayor medida de aquello que estaría ocurriendo en colegios bachillerato.

Particularmente en lo que refiere a las diferencias entre las perspectivas de los y las estudiantes de bachillerato respecto a la enseñanza sobre el *Uso de tecnologías*, parecieran operar las desigualdades de una forma más acentuada respecto a las condiciones materialmente precarias en que se lleva a cabo la transmisión escolar de dichos saberes. En tanto que en la Tabla N° 21, quienes menos afirman que hay una buena

enseñanza escolar sobre el uso de tecnologías corresponden a los y las estudiantes que asisten a los bachilleratos ubicados en emplazamientos con mayor pobreza urbana.

Por último, para los y las estudiantes que asisten a bachilleratos se producen diferencias respecto a la consideración de la enseñanza de saber *Exponer ante un grupo* entre quienes viven en desiguales condiciones de VSH: 83,1% en VSH Alta; 66,1% en VSH Media y 64,3% en VSH Baja. Ello se produce en relación con la valoración de que la escuela les ha enseñado a ser *menos tímidos o introvertidos*, a través de actividades que consisten en expresar ideas propias así como en respetar la de los demás. Tal es el caso de Noemí quien comenta que uno de los motivos por los cuales le gusta la asignatura Antropología es precisamente por motivar a expresar ideas propias:

[Una de las materias que me gusta es] antropología. Porque, bueno, es nueva la materia y es como que yo puedo dar mi punto de vista, de que no es así como dice la ciencia y es como dice Dios. (Noemí, mujer, 16 años, Escuela Bachillerato, Ciencias Sociales, cuarto año).

La estudiante afirma que le gusta la materia Antropología porque puede expresar su punto de vista. Ello es coincidente con investigaciones que han mostrado cómo la escuela secundaria se constituye en un lugar significativo para los y las jóvenes con respecto a la posibilidad de construir, afirmar y expresar posicionamientos políticos, voluntades de futuro así como identificaciones relacionadas con el género, nacionalidad o el barrio (Nuñez, 2019; Báez, 2013; Chaves, 2015; Reguillo, 2012), y particularmente en contextos de pobreza urbana (Langer, 2012, 2017; Machado, 2017; Machado y Grinberg, 2015; Langer, Cestare y Martincic 2017). Nos referimos a vivencias y saberes aprendidos en la escuela secundaria que son valorados más allá de sus utilidades para el mundo del trabajo. De hecho, tal como se expresa en la Tabla N° 21, los saberes que implican el hacer (Trabajo en equipo, Exponer ante un grupo, Coordinar un grupo de trabajo, Usar las tecnologías, Buscar información, Usar técnicas de estudio), son valorados en mayor proporción por los y las estudiantes que viven en condiciones de VSH Alta y asisten a un bachillerato con respecto a los que no necesariamente se vinculan con el proceso productivo (Exponer ante un grupo; buscar información ; usar técnicas de estudio). Ello se produce en mayor medida, aunque levemente y no con tanta diferencia, con respecto a quienes viven en condiciones de menor VSH (como en el caso de saber exponer ante un grupo 79,7% y usar técnicas de estudio 72,5%), o son similares (como sucede con saber buscar información).

Además de las condiciones de vulnerabilidad social en que viven los y las estudiantes, otra de las variables a considerar para comparar sus valoraciones con respecto a la enseñanza escolar de saberes refiere al género dado que históricamente ha existido una socialización para el trabajo diferencial para varones y mujeres, que consiste en la transmisión de saberes distintos en sintonía con las posiciones a ocupar y actividades a realizar por cada género en la división sexual del trabajo (Federici, 2013; Fainholc, 2011; Faur y Tizziani, 2017). Ello, además, se ha materializado en circuitos de escolarización diferenciales para varones y mujeres, los cuales se configuraban en base a la transmisión de distintos saberes relacionados con atributos de masculinidad y femineidad (Fainholc, 2011; Morgade, 2001). Así, en la siguiente tabla comparamos las valoraciones que realizan varones y mujeres que asisten a bachilleratos y a escuelas técnicas acerca de cómo es la preparación escolar.

Tabla N° 21. Estudiantes que consideran que la escuela prepara Bien o Muy Bien en distintos saberes por modalidad escolar y género. Caleta Olivia, 2018, en %

| SABERES | Escuelas Técnicas | | Escuelas Bachillerato | |
|---|-------------------|---------|-----------------------|---------|
| | Varones | Mujeres | Varones | Mujeres |
| TRABAJO EN EQUIPO | 84,6% | 88,3% | 76,3% | 75,9% |
| EXPONER ANTE UN GRUPO | 86,3% | 77,2% | 75,0% | 71,8% |
| COORDINAR UN GRUPO DE TRABAJO | 73,9% | 69,4% | 61,8% | 69,1% |
| USAR LAS TECNOLOGÍAS | 71,0% | 74,2% | 57,7% | 68,7% |
| BUSCAR INFORMACIÓN | 88,9% | 89,4% | 86,3% | 89,2% |
| USAR TÉCNICAS DE ESTUDIO | 76,1% | 79,5% | 72,8% | 77,4% |
| VALORAR LA CULTURA DEL TRABAJO | 75,9% | 65,0% | 77,2% | 71,4% |
| VALORAR EL ESFUERZO QUE HAGO PARA SUPERARME | 71,4% | 71,1% | 81,5% | 79,1% |

Fuente: Elaboración propia

En la Tabla N° 21, tal como venimos describiendo con anterioridad, se produce en los y las estudiantes una valoración positiva de todos los saberes enseñados por la escuela secundaria. Ello porque la mayoría de varones y mujeres, tanto en bachilleratos como en escuelas técnicas, manifestó que la escuela los/las prepara en esos saberes. Asimismo, otra persistencia respecto a lo que desarrollamos en párrafos anteriores, refiere

a que el saber *buscar información* es el que mayormente es valorado por varones y mujeres en ambas modalidades. Como mencionamos, en tiempos en que el *aprender a aprender* se ha vuelto una competencia clave, las escuelas son colocadas en el lugar de enseñar ya no contenidos sino los procedimientos para llegar a ellos (Noguera Ramirez y Marin Diaz, 2012; Grinberg, 2008, 2013). Aun así, hay matices en las valoraciones de ciertos saberes, por lo que nos centraremos en describir dichas diferenciaciones entre varones y mujeres y cómo ello se produce en ambas modalidades.

En primer lugar, nos referimos al saber vinculado a *Exponer ante un grupo*. En ambas modalidades, los varones son quienes le otorgan mayor importancia en comparación a las mujeres, aunque en escuelas técnicas dicha diferenciación es más marcada (86,3% en varones y 77,2% en mujeres de escuela técnica; 75,0% en varones y 71,8% en mujeres de escuela bachillerato). La tendencia a que en las escuelas los varones se expresen o se expongan más que las mujeres está asociado con las características históricas atribuidas a la masculinidad y la femineidad (Fainholc, 2011) y sus relaciones con elementos de la *cultura obrera* (Willis, 1988). Al respecto, Willis (1988) mostró cómo en las dinámicas escolares los hijos de clase obrera desplegaban prácticas con un fuerte componente machista que involucraba el exponerse frente a un grupo en tanto que “el estilo característico de discurso y de movimiento, incluso en la ausencia de chicas, siempre tiene algo de espectáculo masculino. La habilidad para tomar la iniciativa, para hacer reír a los demás, para hacer cosas inesperadas o divertidas, para ser el elemento activo ante el admirador pasivo” (pp. 170). En la región del Golfo San Jorge, la modalidad técnica, en la que persisten valoraciones mayores entre varones, se constituyó en base a la exclusividad para ellos dado el objetivo principal de formar al trabajador petrolero (Carrizo, 2009; Villata, 2011) explícitamente en términos masculinos. En distintos ámbitos sociales y culturales de la localidad, la figura del *sujeto-fabril-petrolero-masculino* con atributos ligados a lo heroico, la rudeza y su visibilización en el espacio público se oponía a la delicadeza, sumisión y dulzura como características que se les atribuía a las mujeres (Palermo, 2015; Crespo, 2005). En sintonía con ello, la formación escolar del trabajador petrolero requería no sólo la transmisión de saberes técnicos sino también la conformación de un *espíritu masculino* (Carrizo, 2009). Hoy nos encontramos que, tal como señaló el psicopedagogo de la escuela técnica, si bien persiste una diferencia en cuanto a la cantidad de mujeres y varones que asisten a este colegio, en las últimas décadas ha incrementado la cantidad de mujeres que se forman en la modalidad técnica,

así como desde la institución se intenta transmitir la idea de que no existen diferentes trabajos para hombres y para mujeres.

Diversas investigaciones que han indagado las prácticas escolares en base al género muestran que sigue existiendo una diferencia en cómo varones y mujeres hacen o pueden hacer uso de la palabra (Baez, 2015; Louro, 2019; Millenaar, 2017) y particularmente la persistencia de ello en ciertas prácticas que se producen en las escuelas técnicas (Seoane, 2012). Como desarrollaremos en otros apartados, las estudiantes en esta modalidad señalan subestimaciones por ser mujeres. No obstante, ellas también reaccionan mediante confrontaciones y discusiones que refieren a contestaciones no disimuladas (Langer, 2013), y que suponen tensionar aquella asociación entre lo femenino y el posicionamiento de admiradoras pasivas que, tal como lo describía Willis (1988), ocurría en las aulas de hace varias décadas atrás. De hecho, más allá de que haya una diferencia en mayor medida de los varones, cabe resaltar que es muchas mujeres estudiantes expresan que la escuela técnica les enseña a exponer ante un grupo (77,2%).

La articulación entre los atributos de masculinidad/femineidad y la división sexual del trabajo, referida con anterioridad, particularmente en la sociedad petrolera de Caleta Olivia, también permite entender las discrepancias con respecto a cómo varones y mujeres expresan que en la escuela les enseñan a valorar la cultura del trabajo (75,9% en varones, 65,0% en mujeres de escuela técnica; y 77,2% en varones y 71,4% en mujeres de bachillerato) de la Tabla N° 21. La *cultura del trabajo* refiere a aspectos morales y actitudinales asociados con el sacrificio, voluntad y compromiso que se le demanda a los sujetos al realizar actividades vinculadas con el trabajo (Assusa y Brandán Zehnder, 2014). Dichos atributos son los que caracterizaban, y lo siguen haciendo, a los trabajadores petroleros en tanto deben realizar tareas que requieren un gran esfuerzo físico y que se llevan a cabo en condiciones sumamente riesgosas en donde ponen en juego desde la salud física hasta la vida misma (Garino, 2019; Palermo 2017). Ello supone la posesión de atributos ligados con la masculinidad, por lo que constituirse como trabajadores del petróleo implica saberes actitudinales y de comportamientos que sean propios de *machos que se la bancan* (Palermo, 2015). Como señalamos, formar el *espíritu masculino* fue precisamente uno de los principales objetivos pedagógicos que tuvieron las escuelas técnicas en la región desde sus inicios (Carrizo, 2009). Por lo tanto, el hecho de que las consideraciones sobre una buena preparación escolar para valorar la cultura

del trabajo se produzca mayormente en varones que en mujeres, y que dichos contrastes sean más pronunciados en escuelas técnicas, se relaciona con la persistencia de ciertas correspondencias entre los procesos formativos en la escuela secundaria en la región y la demanda de atributos actitudinales ligados a la masculinidad por parte del sector productivo regional.

Por último, cabe destacar las diferencias que se producen entre varones y mujeres al considerar cómo la escuela prepara para el *Uso de las tecnologías*. En ambas modalidades, son las mujeres quienes mayormente expresan que la escuela las prepara en el manejo de estos saberes, y ello ocurre de manera más pronunciada en escuelas bachillerato (57,7% en varones, y 68,7% en mujeres) que en escuelas técnicas (71,0% en varones, y 74,2% en mujeres). Diversas investigaciones señalan que se producen diferencias de género en cuanto al uso de tecnologías en el ámbito educativo (Fainholc, 2011; Lago Martínez, 2014; Winocur, 2006), así como otras señalan desigualdades en el mundo laboral y otros ámbitos de la vida social (Federici, 2013; Del Ré, 2020; Becerril Martínez, 2018; Palermo, Dietrich y Reygadas, 2020). Al respecto, Lago Martínez (2014) afirma que las mujeres suelen utilizar aplicaciones de música, edición de videos e imágenes mientras que los varones centran el uso en videojuegos. Con lo cual, hay una tendencia a que las mujeres se relacionen con las tecnologías con un sentido más utilitario y los varones de manera más lúdica (Fainholc, 2011). Es decir, los usos que las mujeres realizan, se acercan más a las actividades escolares que se proponen para el uso de las tecnologías en el aula (Welshinger, 2017), por lo que es posible entender que sean quienes mayormente consideren que la escuela les enseñe saberes. Asimismo, para las mujeres hay valoración de la posibilidad de aprender en la escuela saberes que en otros ámbitos sociales aparecen mayormente vedados para ellas (Winocur, 2006; Federici, 2013). Ahora bien, al focalizar en las perspectivas de varones y mujeres de ambas modalidades acerca de los saberes que la escuelas enseña específicamente para el trabajo, nos encontramos que las diferencias según el género son mayores que las que describimos respecto a la valoración de la enseñanza de saberes sin una utilidad necesariamente ligada al trabajo, así como también hallamos que dichas diferencias se producen a favor de los varones en la mayoría de los saberes, tal como mostramos en la Tabla 23.

Tabla N° 22. Saberes para el trabajo que enseña la escuela según los y las estudiantes, por modalidad y género. Caleta Olivia. En %.

| SABERES PARA EL MUNDO DEL TRABAJO | Técnica | | Bachillerato | |
|--|-------------|-------------|--------------|-------------|
| | Varones | Mujeres | Varones | Mujeres |
| Disciplina | 48,6% | 34,9% | 61,9% | 44,6% |
| Saberes básicos y generales | 42,3% | 41,9% | 39,2% | 25,0% |
| Saberes técnicos/Oficios | 63,4% | 40,3% | 3,1% | 9,8% |
| Estudiar/Información | 20,4% | 17,8% | 9,3% | 13,4% |
| Trabajar en grupo y compañerismo | 13,4% | 13,2% | 12,4% | 16,1% |
| Uso de las TICs | 9,2% | 7,0% | 2,1% | 1,8% |
| Esforzarse/Sacrificio | 5,6% | 5,4% | 4,1% | 1,8% |
| Relacionado a la orientación y el título | 8,5% | 11,6% | 14,4% | 12,5% |
| Buena persona/Buen ciudadano | 2,8% | 7,8% | 7,2% | 6,3% |
| Competencias comunicativas | 5,6% | 13,2% | 8,2% | 8,9% |
| TOTALES | 100% | 100% | 100% | 100% |

Fuente: elaboración propia

En la Tabla N° 22, observamos que existen algunas diferencias entre las perspectivas de varones y mujeres de escuela técnica y bachillerato. La primera cuestión a resaltar es que en las escuelas técnicas, tanto para varones como para mujeres, el saber para el trabajo que más se enseña son los saberes técnicos (63,4% en varones, 40,3% en mujeres). Cabe remarcar que hay mayor significatividad para los varones, dada la masculinización que ha caracterizado la formación técnica y particularmente el saber hacer en relación al trabajo (Federici, 2013; Montecinos, 2019; Carrizo, 2013).

En segundo lugar, las diferencias en relación a los saberes vinculados con la *disciplina*, tanto en escuelas técnicas como en bachillerato, hay mayoría de varones que mujeres quienes lo sostienen. En bachilleratos los valores son mayores que en escuela técnica, incluso entre los varones. Es decir, si en tiempos de capitalismo industrial la formación técnica en la región se caracterizaba por un fuerte componente de disciplinamiento que se complementaba con los saberes técnicos (Carrizo, 2009; 2013), hoy para los y las estudiantes de esta modalidad los saberes técnicos tienen mayor peso que los vinculados a la disciplina laboral. Como veremos en el próximo apartado, ello se relaciona con que, ante el contexto de precariedad e incertidumbre laboral, valoran la practicidad de los conocimientos técnicos en tanto pueden tener utilidades múltiples.

Por último, en relación al *Uso de las Tic's* como un saber para el trabajo, recordando que como vimos en la tabla anterior en la escuela técnica la enseñanza del uso

de las tecnologías era un saber valorado mayormente por mujeres, en cambio, cuando ese saber es pensado como un saber para el trabajo el peso de las respuestas se produce a la inversa. Es decir, son los estudiantes varones quienes la valoran mayormente que las mujeres respecto a su utilidad laboral (9,2% varones, 7,0% mujeres). Es probable que al considerar el uso de las tecnologías como saber en sí mismo se produzca para las mujeres una alta valoración de ese aprendizaje en la escuela; y cuando dicho conocimiento es colocado como un saber para el trabajo, las desigualdades de género respecto al uso de las Tic's en el mundo del trabajo (Winocur, 2006; Federici, 2013) produzcan incertidumbres respecto a las utilidades laborales de aquello que, según ellas mismas, la escuela les está enseñando.

En suma, para la mayoría de los y las estudiantes más allá de la modalidad de la escuela, del emplazamiento de las instituciones, de las condiciones de VSH en que ellos y ellas viven así como del género, en las escuelas secundarias de la localidad se produce una buena enseñanza y preparación en los distintos saberes presentados, ya sea que se traten de saberes que se relacionan directamente con el trabajo o no. Asimismo, destacamos que según los y las estudiantes el *buscar información* es el saber que mayormente se enseña en las escuelas secundarias, lo cual se produce más allá de las variables consideradas para la comparación. Consideramos que ello refiere a efectos de las reformas educativas y curriculares de los últimos años en que se ha colocado el centro en el aprendizaje (Noguera Ramirez y Marín Diaz, 2012; Ginberg, 2008), y donde la enseñanza consistiría ya no en transmitir conocimientos sino los procedimientos para llegar a ellos, por lo que la escuela es llamada a formar un *Yo buscador* (Grinberg, 2013).

Respecto a los contrastes entre las perspectivas estudiantiles sobre la enseñanza de saberes, sobre el que hallamos mayores diferencias es respecto al *Uso de tecnologías*. Al comparar entre modalidades, éste es mayormente valorado por los y las estudiantes que concurren a una escuela de modalidad técnica. Mientras que en bachilleratos la gran parte de estudiantes que afirmaron que la escuela los y las preparaba para usar tecnologías se produjeron en escuelas emplazadas en NBI Bajo, y quienes viven en condiciones de VSH Baja. Ello es producto de las desigualdades tanto en las condiciones de vida de los y las estudiantes, así como en las condiciones materiales de las escuelas bachilleratos que se expresan en los diferentes niveles de pobreza urbana en que están emplazadas.

Otra diferencia hallada corresponde al saber *Coordinar un grupo de trabajo*, ya que la valoración positiva de su enseñanza se produce mayormente entre los y las

estudiantes de escuelas técnicas. Y dentro de esta modalidad, la consideración de que hay una buena preparación escolar es mayor en estudiantes que viven en condiciones de VSH Alta. Ello se vincula con componentes históricos de la promesa de la formación técnica que supuso la posibilidad de un progreso social para sectores populares vía la incorporación a puestos jerárquicos en la estructura ocupacional, así como la posibilidad de continuar estudios superiores. En relación a esto último, también destacamos que el saber *usar técnicas de estudio* se produjo mayormente entre estudiantes que viven en VSH Alta y asisten a cualquiera de las dos modalidades, aunque en escuelas técnicas es levemente mayor que en bachilleratos. Ello es consistente con estudios que señalan que para quienes concurren a escuelas técnicas es más alentadora la perspectiva de continuar estudios superiores que en estudiantes que asisten a otras modalidades (Sosa, 2016; Garino, 2017).

En escuelas bachilleratos, en aquellos saberes que se han vuelto centrales en el mundo del trabajo (Trabajo en equipo y Uso de tecnologías) es donde hay mayores diferencias para estudiantes que viven en condiciones de VSH Baja y en VSH alta, las cuales se producen a favor de los primeros. Consideramos que la distribución desigual de estos saberes laboralmente útiles y socialmente valorados responde a la persistencia de ciertas lógicas de segmentación y fragmentación (Braslavsky, 2019; Saraví, 2014). Asimismo, existen saberes como el de *Exponer ante un grupo* que es valorado como un saber que se enseña mayormente entre los y las estudiantes de VSH Alta. Sostenemos que ello es parte de las valoraciones que los y las estudiantes suelen realizar en cuanto a cómo la escuela les brinda herramientas para poder socializar, producir y afirmar posicionamientos ante determinados temas, así como el poder expresarlos ante los demás (Nuñez, 2019; Báez, 2013; Langer, 2017). Es decir, en la valoración sobre aquellos saberes prácticos que se relacionan más con competencias que se demandan en el mercado de trabajo (Trabajo en equipo, Uso de las tic) observamos que se producen mayores diferencias para los y las estudiantes de bachillerato que viven en desiguales condiciones de VSH y que se producen a favor de quienes viven en VSH Baja. Mientras que en lo que respecta a saberes que no necesariamente suponen utilidades laborales (Exponer ante un grupo, Técnicas de estudio) ocurre a la inversa, ya que son los y las estudiantes que viven en condiciones en VSH Alta quienes mayormente expresan que la escuela les ofrece una buena preparación, o bien lo manifiestan en similares proporciones que quienes viven en otros niveles de VSH.

Por último, en lo que respecta a la comparación en base al género, en escuelas técnicas son más marcadas las diferencias en torno a *Exponer ante un grupo* y *Valorar la cultura del trabajo* en mayor medida para los varones. Ello supone la persistencia de ciertas dinámicas escolares en las que éstos se exponen y toman la palabra mayormente que las mujeres (Willis, 1988; Morgade, 2001; Báez, 2013), así como de correspondencias entre la formación técnica y la división sexual del trabajo en Caleta Olivia (Carrizo, 2009; Palermo, 2015). No obstante, aun cuando el valor porcentual es mayor en varones, cabe remarcar que es alto el porcentaje de mujeres que señala que la escuela las prepara para exponer ante un grupo, lo cual quiere decir que se producen tensiones respecto a las dinámicas androcéntricas aun presentes en la cotidianeidad escolar de escuelas técnicas (Seoane, 2017). En este sentido, también destacamos que la consideración sobre una buena preparación escolar para el uso de las tecnologías es mayor en las estudiantes mujeres, lo cual sucede en ambas modalidades. Consideramos que ello responde, por un lado, a la correspondencia entre los usos que expresan algunas investigaciones que las mujeres le otorgan, ligado a un sentido más utilitario e instrumental que los varones, así como las actividades que suelen proponerse en la escuela para trabajar con las tecnologías (Fainholc, 2011; Lago Martínez, 2014). Pero, por otro lado, también refiere a procesos de escolarización que suponen tensionar las desigualdades que se producen en otros ámbitos de la vida social y laboral respecto al acceso y condiciones de uso de tecnologías que colocan en situación de desventajas a las mujeres (Federici, 2013; Becerril Martínez, 2018; Palermo, Dietrich y Reygadas, 2020).

Con lo cual, las redes de escolarización en las escuelas secundarias de Caleta Olivia se tornan ciertamente explícitas cuando indagamos los sentidos de los y las estudiantes sobre los saberes que la escuela les enseña cuando éstos son pensados en sus utilidades para el mundo del trabajo. La conformación de estos circuitos escolares en que se distribuyen diferencialmente los saberes para el trabajo asociados al estudiar, el uso de las tic's, la dinámica en grupo e incluso la disciplina dan cuenta de ello. Estas diferenciaciones y desigualdades ubican a los y las estudiantes de las escuelas bachilleratos emplazadas en NBI Alto como potenciales trabajadores de las zonas más periféricas del mercado de trabajo (Harvey, 2020), o directamente como los futuros supernumerarios (Castel, 1997). Esta hipótesis se refuerza si tenemos en cuenta que en la consideración de los y las estudiantes de las escuelas en NBI Alto solamente, la respuesta *No responde* es la que tiene más peso. Si como se mencionó, entre los enunciados sobre

la preparación de los saberes en sí y la enseñanza de esos saberes para el trabajo existe una disminución en todas las escuelas de la muestra, para los y las estudiantes de escuelas en NBI Alto ese hiato se profundiza aún más. Estos sentidos estudiantiles sobre la formación escolar, los saberes y sus utilidades para el trabajo se debe leer en relación al contexto socio-laboral del Golfo San Jorge, en que las características del mercado de trabajo se asientan sobre el carácter inestable, incierto y fluctuante propio de las lógicas del empleo y el desempleo en tiempos de capitalismo flexible. A fin de profundizar en las perspectivas estudiantiles sobre los saberes escolares atendiendo a dicho contexto de flexibilidad y precariedad laboral en que se demandan saberes múltiples y polivalentes, en el siguiente apartado indagamos acerca de cómo en los discursos de los y las estudiantes es enunciado aquello que aprenden en la escuela en términos de multiplicidad.

1.2. Saberes con utilidades múltiples en tiempos de flexibilidad, precariedad e incertidumbre

Las lógicas flexibles en los procesos productivos, así como la precariedad e incertidumbre que caracteriza al mercado laboral, demandan por parte de los y las trabajadores/as saberes maleables y polivalentes (Sennett, 2006). Ello con el fin de que puedan adaptarse rápidamente a los cambios requeridos por la empresa (Castel, 1997; Harvey, 2017), así como ante la necesidad de actualización en situaciones de intermitencia entre el desempleo y trabajos temporales que implican actividades y habilidades diversas entre sí (Jacinto y Millenaar, 2012; Mc Bride, 2018). Es decir, en tiempos de capitalismo flexible y precariedad laboral, los sujetos son llamados ya no a especializarse y desempeñar una tarea, sino a adquirir habilidades múltiples que sean factibles de ser utilizadas en distintas situaciones, así como también a “reciclar” sus saberes, incluidos desde luego los aprendidos en la escuela, a fin de volverse *empleables* (Gallart, 1997; Jacinto y Milenaar, 2012).

Ello involucra la producción de subjetividades que ya no siguen lógicas disciplinarias basadas en límites rígidos y posicionamientos fijos (Foucault, 1987), sino lógicas de *control* (Deleuze, 1996) que, a través de *modulaciones*, suponen “la necesidad de formar no sólo en saberes especializados sino también en competencias múltiples o transversales” (Quiroga, 2017, p. 227). De allí, que los lineamientos pedagógicos en

nuestros tiempos suponen el pasaje de la *formación de conciencias especializadas* a otra que refiere a *conciencias inestables* (Grinberg, 2011). Atendiendo a este marco de debates, nos preguntamos por los saberes que, según los y las estudiantes, la escuela les está enseñando y que enuncian en términos de utilidad y multiplicidad, ya sea para el desempeño laboral a futuro como para sus vidas en general. Ello nos permitirá analizar correspondencias y contradicciones entre lo que ocurre en el mercado laboral y en la escuela secundaria en cuanto a las lógicas con que se piensan los saberes para el trabajo en tiempos de flexibilidad, así como problematizar cómo la valoración estudiantil sobre lo que aprenden en la escuela si bien tiene un sentido asociado a la utilidad éste no es el único criterio por el que evalúan positivamente los saberes que aprenden en el colegio.

Referirse a la utilidad de los saberes implica atender al sentido que se le otorga a la formación escolar y cómo ello se relaciona con las demandas del mercado de trabajo. Así, desde la racionalidad neoliberal que suponen las teorías clásicas y actuales acerca del capital humano (Foucault, 2007), los conocimientos adquiridos por parte de los sujetos sólo serían importantes si éstos involucran beneficios económicos, a través de un *enriquecimiento* en términos de idoneidad para el trabajo, el crecimiento personal o bien un incremento en las posibilidades de elegir (Aronson, 2007). Desde dicho marco de inteligibilidad, entonces, la formación escolar sólo sería valorada si brinda competencias necesarias para un buen desempeño en el mercado de trabajo, por lo que los saberes escolares quedarían subsumidos a las demandas unilaterales de la economía, tal como fue analizado desde distintas perspectivas críticas (Garcés, 2007; Levy, 2019; Marengo, 2022; Puiggrós y Gagliano, 2004). No obstante, tal como describimos en el sub-apartado anterior y cómo veremos desarrollaremos en este, se produce una diferencia respecto a cómo los y las estudiantes de escuela técnica y de bachillerato valoran la transmisión de saberes en sí y aquellos que la escuela enseña en tanto saberes útiles para el trabajo. A su vez, y no desvinculado de lo anterior, referirse a la *multiplicidad* requiere atender a las demandas del mercado de trabajo acerca de saberes polivalentes y competencias múltiples (Quiroga, 2017) y cómo dichas lógicas se hacen presentes en el dispositivo pedagógico (Grinberg, 2008).

La hipótesis a desarrollar es que la multiplicidad como forma de pensar los saberes y sus utilidades se produce en relación con el contexto de flexibilidad laboral (Sennett, 2000; Castel, 1997) y dentro del marco de precariedad e incertidumbre social en general (Lorey, 2016; Appadurai, 2007). Asimismo, sostenemos que para los y las estudiantes de

escuela técnica y de bachillerato se producen enunciados diferenciales que refieren a las distintas maneras de pensar y hablar sobre las utilidades de los saberes que aprenden y que se relacionan con el trabajo y/o con sus vidas personales en el presente y/o a futuro, así como la manera en que esas utilidades se mencionan en términos de multiplicidad.

Del análisis comparativo de esas escuelas, observamos profundos contrastes. Para quienes concurren a escuelas técnicas se producen sentidos múltiples de utilidades que contemplan saberes que guardan relación con el trabajo. En cambio, desde la perspectiva de estudiantes que asisten a la escuela bachillerato no sólo que no se produce una perspectiva múltiple de utilidad de los saberes, sino que la formación en saberes en general a la aluden se relaciona con cierta utilidad no vinculada con el trabajo.

En primer lugar, con respecto a las perspectivas de los y las estudiantes de escuela técnica, las utilidades múltiples de los saberes aprendidos conciernen a dos cuestiones centralmente: por un lado, aluden a saberes que son específicos de la orientación que cursan y que, según ellos y ellas, “está en todo”. Por otro lado, refieren a los diversos saberes aprendidos durante el ciclo básico donde les enseñan conocimientos vinculados a cada una de las orientaciones de la escuela, lo cual, como analizamos en el capítulo anterior, produce cierto sentido de “degustación” de cada especialidad. Ello es valorado como una suerte de *caja de herramientas* que, en algunos casos, es pensada como comodín ante situaciones futuras imprevistas. En cuanto a la primera manera de enunciar las utilidades múltiples de los saberes aprendidos en la escuela técnica, un estudiante relataba:

Con los años me di cuenta que la química está en todo. Entonces es algo que me llenó ahí bien. Y después en la orientación vemos orgánica, que orgánica refiere a todas las cosas y está en todos lados. Entonces ahí vi que era la carrera que realmente me gustaba. (Martín, 19 años, Escuela Técnica, Química, sexto año, 2019).

A la hora de elegir una orientación, Martín mencionó que eligió la especialización de Química porque era la que más le gustaba, dejando de lado Electromecánica que representaba una continuidad con los saberes y ámbito laboral al que se dedica su padre. Él afirma que lo que le gusta de los saberes específicos de la orientación, por ejemplo orgánica, es que “*está en todo*” y “*refiere a todas las cosas*”. Respecto a las formas que asume la debilidad o fuerza con la que se producen las delimitaciones de campos de

conocimientos o categorías en los contenidos relacionados con el currículum escolar, Bernstein (1993) proponía el concepto de *clasificación* para dar cuenta de una de las reglas del código elaborado y, por tanto, de las formas que asumen las prácticas escolares. La clasificación alude al tipo de aislamiento y los límites entre categorías, que en el enunciado de Martín refiere al campo de conocimiento de química, así como aquello que abarca la orgánica. Cuando se produce una clara delimitación y especialización, la clasificación es *fuerte*; mientras que cuando los límites y alcances de las categorías son confusas y ambiguas, la clasificación es *débil*. Así, retomando la perspectiva de Bernstein, “es posible establecer que las modalidades que asuma la clasificación se encontrará vinculada a las formas que adquiera la división del trabajo” (Grinberg, 2002, p. 7). Esa indefinición de Martín sobre aquello que abarca la química refiere a un tipo de *clasificación* que se produce de manera *débil*, en correspondencia con la polivalencia y transversalidad de los conocimientos y saberes que se demandan ante la flexibilidad, precariedad e incertidumbre en el mundo del trabajo (Sennett, 2006; Coriat, 2011; Moruno, 2018). Es decir, así como en nuestros tiempos pareciera que todo es o está relacionado con el trabajo (Moruno, 2018), en la perspectiva de Martín, ello también sucede respecto a un contenido escolar que “*está en todo*”.

Asimismo, la especificidad que ha caracterizado históricamente a la formación técnica consiste en una preparación en saberes especializados dirigidos a delimitadas áreas de incumbencias (Gallart, 2006; Riquelme, 2014). No obstante, dicha especialización entra en tensión con la *formación de conciencias inestables* (Grinberg, 2011) que forma parte de los preceptos pedagógicos en nuestros tiempos flexibles donde las posiciones a ocupar son fluctuantes e intermitentes. Ello produce efectos en cómo los y las estudiantes enuncian las utilidades no sólo del contenido sino también del *saber hacer* que aprenden en la escuela técnica:

Fácilmente puedo hacer un tablero con lo que puedo controlar cualquier cosa. ¿Quiero una puerta automatizada? La hago. Por ejemplo, está en los autos también. Te sirve para todo. (Damián, 20 años, Escuela Técnica, Electromecánica, sexto año, 2019).

Damián afirma que gracias a los saberes aprendidos dentro de la especialidad en electromecánica, podría “*hacer*” un tablero que le permita “*controlar cualquier cosa*”. Es decir, la articulación entre la practicidad de los conocimientos propia de la formación técnica (Camilloni, 2006; Montecinos, 2019) y la indefinición de ámbitos específicos de

aplicación de los saberes, es desde donde los y las estudiantes producen sentidos que refieren no solamente a identificar que los contenidos aprendidos “*está en todo*” sino que, además, “*te sirve para todo*”. Este carácter instrumental de los saberes técnicos se relaciona con la segunda manera de enunciar las utilidades múltiples por parte de los y las estudiantes de escuela técnica. Estos refieren a los sentidos que les otorgan a los saberes aprendidos durante el ciclo básico, tal como comenta Evelin:

Más allá de que con el título con el que salís de acá se te facilita conseguir trabajo, y más allá de que yo estoy en informática, en primero y en segundo tenés taller. Y te enseñan lo que es carpintería, algo de ajuste, que vendría a hacer similar a tornería. Después también tenemos hojalatería, electricidad y electrónica. O sea que salís con algo básico. (Evelin, 18 años, Escuela Técnica 5, Informática, sexto año, 2019).

La estudiante señala que, más allá de la especialización en el campo de la informática que se encuentra cursando, de la escuela técnica “*salís con algo básico*”. Ello refiere a una serie de saberes técnicos vinculados con diversas orientaciones que son aprendidos en el espacio de taller. La relevancia de una formación general y la reducción de horas de taller han sido uno de los núcleos centrales de la reforma de la educación técnica de fines de siglo XX. Ello ha sido fuertemente criticado por diversos estudios dada la adecuación plena al contexto económico de desindustrialización y las demandas de las empresas flexibles que priorizaban una formación generalista por sobre la especialidad técnica que caracterizó históricamente esta modalidad (Gallart, 2006; Jacinto 2010). Las reformas de la educación técnica a comienzos del XXI implicaron una reestructuración curricular que consistieron, entre otros aspectos, en el incremento de las horas dedicadas a taller y de la cantidad de años de formación especializada, así como involucraron una expansión de la educación secundaria técnica con el incremento de financiamiento y creación de escuelas (Bottinelli y Sleirman, 2015; Riquelme, 2009). En las perspectivas de algunos y algunas estudiantes observamos que coexisten valoraciones de la formación especializada, tal como vimos en el capítulo 4, y de una preparación en saberes múltiples y polivalentes. Ello, como afirma Evelin, supone utilidades laborales de los saberes generales que se enseñan “*más allá*” de la especialidad de la orientación, y cuya relevancia para el mundo laboral va “*más allá*” del valor del título técnico. Esta característica es percibida como un aspecto que diferencia la escuela técnica de otras modalidades de educación secundaria:

[En esta escuela] aprendí un montón de cosas que en otros lugares no aprendería ni ahí. (...) Por ejemplo en un bachiller. No hubiera aprendido lo que aprendí acá: carpintería, ferretería, los motores, ajustes. Te da un montón, te vas con un montón de cosas que están muy buenas. (Pablo, varón, 17 años, Escuela Técnica 5, Informática, quinto año).

Pablo resalta que una de las diferencias centrales entre la formación que tiene en la escuela técnica y un bachillerato refiere a la multiplicidad de saberes técnicos aprendidos durante el ciclo básico, los cuales para él representan “*un montón de cosas*” que además “*están muy buenas*”. Como decíamos, en algunos y algunas estudiantes, como Pablo y Evelin, esta valoración positiva de conocimientos polivalentes coexiste con una apreciación de la formación especializada en las orientaciones que eligieron. No obstante, también encontramos perspectivas como la de José que tensiona con las anteriores, puesto que afirma preferir una formación en saberes múltiples y no tener que aprender saberes específicos propios de una sola orientación:

Primero me gustó, primer año y segundo año me re gustó. Y después me dejó de gustar cuando elegí una tecnicatura en específico. Porque ponele en primero y segundo hacía todo, de todo. Entonces cuando te específicas en una sola cosa ya es algo que haces en especial, y te tiene que gustar bastante. Entonces me gustó al principio la Escuela Técnica 5. (José, 18 años, Escuela Técnica, Informática, quinto año, 2019).

José expresa que desde los años que lleva en la escuela técnica le gustó aquellos que corresponden al ciclo básico (primero y segundo año) ya que considera que “*hacía de todo*”. Esta preferencia por una formación más generalizada y menos específica está dentro de los preceptos formativos en nuestros tiempos. Al respecto, Quiroga (2017) y Jodar y Gómez (2007) sostienen que las lógicas de *modulación* propias de las sociedades de control implican que los sujetos estén dotados de *competencias múltiples*, las cuales, a diferencia de la formación especializada que supone el desempeño en funciones específicas, permiten “identidades “parlanchinas”, dúctiles y mutables para un modo de producción “locuaz”, inestable y atravesado por la incertidumbre” (Jodar y Gómez, 2007, pp. 394). Como describimos en apartados anteriores, José trabaja de peluquero y profesor de peluquería, y cuando optó por la orientación en informática tuvo en cuenta el interés por la robótica, ya que le gustaría a futuro combinar el rubro de peluquería con el de informática siendo un innovador. Es decir, para José pensarse como peluquero ya no

supone una conciencia y saberes especializados en ese oficio, sino que también enuncia la posibilidad de articularlo con conocimientos de otro campo sumamente distinto. Esa búsqueda que implica “mezclar” está en sintonía con lo expresado por él sobre no haber querido elegir una especialización si no que prefiere una formación en que pueda “hacer de todo”.

Como mencionamos, la formación de conciencias inestables (Grinberg, 2011) que supone el aprendizaje de saberes cambiantes, polivalentes y que pueden tener utilidades múltiples se relaciona con la inestabilidad e incertidumbre que caracteriza el mercado laboral en nuestros tiempos. En este sentido, en las perspectivas de los y las estudiantes de escuela técnica encontramos casos como el de Ezequiel, quien expresó que no le gustaría trabajar en algo relacionado con la orientación que cursa (Maestro Mayor de Obras) sino que prefiere dedicarse al diseño automotriz. No obstante, también ve la posibilidad de desempeñarse “haciendo planos” en caso de necesitarlo. El estudiante expresa que los saberes aprendidos en el ciclo básico les son de utilidad para el trabajo futuro que él quiere:

Antes teníamos un sector que era taller de electricidad, donde te enseñan a conectar, por ejemplo, fase neutro, distintos circuitos, tableros. En el cual yo aprendí algo para trabajar electricidad automotriz. Que es conectado de lucecitas, de luces de led. De luces del auto digamos, de cambiar focos. Eso me dejó, creo yo. Y después la parte de dibujo, de diseñar también me ayudó. (Ezequiel, 19 años, Escuela Técnica, Maestro Mayor de Obras, sexto año, 2019).

El estudiante valora la instrumentalización de los saberes técnicos aprendidos en la escuela y la utilidad que puede darle en relación con su preferencia de futuro laboral que es dedicarse al diseño automotriz. Así como describimos en las perspectivas de los y las estudiantes de escuela técnica que venimos analizando en este apartado, él expresa que esos saberes los aprendió en el ciclo básico, en el espacio de taller (Gallart, 2006). Si bien, según la orientación escolar que cursa, se está formando para ser Maestro Mayor de Obras, para Ezequiel los conocimientos que la escuela le “dejó” se relacionan más con la electromecánica vinculada a los autos. Aun cuando afirma que no le gustaría desempeñarse en algo vinculado a su orientación, no descarta la posibilidad de recurrir a los saberes relacionados a ella:

Bueno, a mí por ejemplo no me gusta nada la construcción. Es algo que nunca me animé a decirlo. No me gusta para nada. Planos, más que nada hacer planos. Es como que empiezo bien, pero me aburro rápido. Me cuesta, soy demorón (rie) (...) Si en algún momento de mi vida en el futuro me llega a ir mal, puedo recurrir a esto que lo hago, pero a mi tiempo. (Ezequiel, 19 años, Escuela Técnica, Maestro Mayor de Obras, sexto año, 2019).

Ezequiel señala que “*la construcción*” no le gusta para nada, y es algo que nunca se animó a decirlo. Esto último supone distanciarse del sentido generalizado de que, según los mismos estudiantes de escuela técnica, allí eligen orientaciones que les gusta, tal como desarrollamos en el Capítulo 4. Asimismo, sostiene que dicha consideración sobre la orientación se produce porque le cuesta la realización de planos. El estudiante comenta que empieza bien, se aburre y demora más de lo que se espera. Como describiremos en los siguientes apartados, el ritmo del trabajo escolar en la escuela técnica se encuentra en estrecha sintonía con la *intensificación* de los procesos productivos (Coriat, 2011; Antunes, 2009) y la formación de *sujetos de rendimiento* (Han, 2012) que se demandan en el mercado de trabajo. Es decir, el estudiante no expresa rechazo hacia los saberes vinculados a la orientación que es enseñado y aprendido, sino al ritmo que se le exige. Por ello, Ezequiel afirma que, si se da la situación de que le vaya mal en el futuro, a modo de *comodín*, cuenta con saberes específicos de la especialización. Él dice que puede recurrir a ello, que lo haría, pero “*a su tiempo*”.

De manera que para los y las estudiantes de escuela técnica los saberes aprendidos en la institución, tanto los específicos de la orientación que cursan como los enseñados en el ciclo básico, suponen la posibilidad de múltiples utilidades que se relacionan con la practicidad de los conocimientos y que para algunos de ellos opera como *comodín* ante la incertidumbre laboral.

Ello difiere de los enunciados que producen los y las estudiantes de escuela bachillerato, puesto que, por un lado, la in-utilidad de los saberes fue no solo afirmada sino también criticada por la mayoría de los y las estudiante de esta escuela, tal como referimos en el Capítulo 4. Por otro lado, cuando se hizo alusión a esta idea, más que referirse a utilidades múltiples, se han referido a multiplicidad de saberes con cierta utilidad, la cual no refiere al ámbito laboral. Así, la siguiente estudiante alude a las utilidades de la formación general respecto a su futuro:

[Frente a lo que me proyecto, mis fortalezas son] mi actividad física, mis estudios, sé bastantes cosas de diferentes temas. (...) [La escuela me sirve] en algunas cosas si (...) por lo que yo estuve viendo e investigando, para seguir estudiando tenés historia, geografía, inglés. Bueno a nosotros en educación física nos están haciendo circuitos, que tenemos que hacer en determinado tiempo un montón de cosas. Eso me ayuda mucho. (Pamela, 17 años, Escuela Bachillerato, Ciencias Sociales, quinto año, 2020).

Pamela reside en un barrio periférico que presenta altos índices de NBI, vive junto a su madre que trabaja dando talleres en un Centro Integrador Comunitario, y a su hermano mayor quien estudió en la misma escuela y trabaja realizando changas. Al igual que la mayoría de los y las estudiantes de la escuela bachillerato, afirma que “*por ahora*” no se imagina un trabajo a futuro pero sí asegura de que va a seguir estudiando. Ella sostiene que tiene como fortalezas sus estudios y que sabe “*bastante cosas de diferentes temas*”. Considera que la escuela le sirvió para construir dichas fortalezas puesto que, según estuvo “*investigando*”, tiene la posibilidad de continuar carreras que se relacionan con geografía e historia, es decir campos de conocimientos vinculados con la orientación que cursa, así como con inglés y educación física. Es decir, en el enunciado de la estudiante observamos que la idea de multiplicidad refiere no a heterogéneas utilidades sino a saberes diversos que aprende en la escuela.

Como venimos planteando a lo largo de los apartados anteriores, lo que se suele poner en cuestión por parte de los y las estudiantes que viven condiciones de alta vulnerabilidad social y concurren a escuelas emplazadas en zonas con pobreza urbana es precisamente la utilidad de los saberes escolares (Langer, 2013), y en especial aquellos vinculados con el trabajo (Roberti, 2016). En el caso de Pamela, si bien rescata la utilidad de los saberes escolares, ésta no se presenta bajo la forma de multiplicidad tal como sí sucede para los y las estudiantes de escuela técnica. Tampoco refiere al mundo laboral, sino que se vincula con la posibilidad de continuar estudiando. En un escenario de precarización del trabajo, tanto familiar como en el mercado laboral, y siendo que la formación escolar se produce en una modalidad y orientación que tienen poca relación con el trabajo y las dinámicas económicas regionales, es esperable que la utilidad de los saberes escolares se enuncie en relación al estudio y no al trabajo. Frente a lo que Pamela “*proyecta*”, el estudio supone un espacio de *conquista* de ese futuro (Machado, 2016) así como es una de sus “fortalezas”, en cuya construcción la escuela, al enseñar múltiples

saberes, ocupa un lugar central. Es decir, aun cuando los y las estudiantes de bachillerato no le encuentren utilidades laborales a los saberes que la escuela les enseña, ellos y ellas valoran lo que allí aprenden. Consideran que dichos saberes se vinculan con su futuro, ya sea en relación a la continuación de estudios como alude Pamela, o en sus vidas en general tal como manifiesta Celeste:

Yo creo que, por lo que hablamos la otra vuelta en mi casa, es como que todo eso lo de la filosofía abarca para el día de mañana. Con el tema del amor que hemos planteado un montón de veces en mi casa de ¿Qué es el amor? Y yo les digo que para mí el amor es mi familia, es mi hermana, es mi mamá, mis amigas. Pero mi papá me dice que para él el amor es cuando te enamoras de alguien. Y después tienen otra teoría y así. Tengo un montón de teorías de un montón de personas, y yo creo que en base a lo que vamos viviendo, vamos teniendo nuestras definiciones de cada cosa. Entonces yo creo que esas preguntas que nos hacen en los trabajos prácticos son cuestiones que vamos a pasar el día de mañana. Vamos a tener que tener una definición y capaz tengamos que sostener esa definición. Y así aprender que va a haber un montón de personas que van a tener distintas opiniones de cada cosa. Y aprender a sostener o a cambiar de opinión ante esas distintas opiniones o miradas diferentes. (Florencia, 17 años, Escuela Bachillerato, Ciencias Sociales, quinto año, 2020).

Florencia vive con su padre y su madrastra en un barrio periférico con NBI Alto. Por una cuestión de necesidad, tiene pensando tomar el lugar de su abuelo que se desempeña como contador en un banco. Ella es una de las estudiantes de la escuela bachillerato que manifiesta que la orientación del colegio no le sirve para sus perspectivas de estudio y trabajo. No obstante, tal como vemos en el fragmento de entrevista, para Florencia lo que le enseñan en la escuela “*abarca para el día de mañana*”, así como son saberes que comparte en los “*planteos*” filosóficos que se hacen en su casa. Según la estudiante, lo que les piden en los trabajos prácticos refieren a cuestiones que ellos y ellas van a vivir en el futuro, en donde van a necesitar “*construir*” y “*sostener*” definiciones, así como reconocer las de los demás y tener en cuenta la posibilidad de cambiar la propia opinión. Es decir, aquello que se enseña en la escuela secundaria a la que asiste Florencia no guarda relación con el trabajo, pero sí con una dimensión integral de sus vidas y su futuro en donde eso que se aprende en la escuela se vuelve necesario. Los procesos de escolarización y circulación de saberes en estos contextos de pobreza y precarización

urbana consisten en prácticas escolares que se producen, como señala Langer (2013), en torno a saberes que “no tienen relación directa con lo que el mercado de trabajo demanda, sino como aquellas posibilidades existentes de acercar el mundo escolar al mundo de los jóvenes que configuran posibilidades pedagógicas para reducir las brechas históricas entre el mundo del aula y el mundo de los estudiantes” (pp. 342-343). Si bien los y las estudiantes de bachillerato reconocen que la formación relacionada con la orientación de la escuela a la que asisten no les es de utilidad para el trabajo, consideran y valoran que en la escuela secundaria les enseñen múltiples saberes que suponen “*fortalezas*” para afrontar el futuro así como una preparación para aquello que les depara la vida “*el día de mañana*”.

En suma, hallamos contrastes entre las perspectivas de los y las estudiantes de escuela técnica y quienes concurren a escuela bachillerato respecto a cómo se enuncian los sentidos de utilidad ante la multiplicidad de saberes escolares. Éstas diferenciaciones se producen en sintonía con, por un lado, lo que ocurre en el mercado laboral respecto a las demandas de competencias múltiples (Quiroga, 2017) y el *déficit de lugares* que supone la producción de poblaciones supernumerarias (Castel, 1997) y, por otro lado, en relación con las características que asumen las redes de escolarización y formación para el trabajo en la localidad de Caleta Olivia. Para los y las estudiantes de escuela técnica, es decir una modalidad que históricamente se ha relacionado con el trabajo (Camilloni, 2006) y particularmente en la región (Carrizo, 2009), sus enunciados en relación a la multiplicidad de saberes suponen utilidades múltiples que de diversas formas se vinculan con el mundo laboral. La articulación entre una *clasificación débil* (Bernstein, 1993) respecto a los límites de los contenidos de la orientación, que se expresaba en la idea de que los saberes específicos “*está en todo*”, así como la practicidad de los conocimientos técnicos, producen la sensación de que los saberes aprendidos “*te sirven para todo*”. Para algunos/as estudiantes, ello opera como una suerte de *comodín* ante la posibilidad de que el futuro laboral no sea como lo esperan.

En cambio, para los y las estudiantes que concurren a la escuela bachillerato emplazada en NBI Alto, cuya modalidad y orientación tienen poca relación con el trabajo y la economía de la región, los sentidos de utilidad laboral de los saberes escolares no cobran relevancia. Precisamente, la utilidad como fuerza de trabajo de estas *poblaciones liminares* es lo que se pone en jaque en tiempos de precarización laboral (Lorey, 2016) y sociedades de empresa (Foucault, 2007). Así y todo, los y las jóvenes valoran la

multiplicidad de saberes que aprenden en la escuela secundaria, puesto que para ellos y ellas constituyen *fortalezas* para continuar estudiando tanto como para afrontar lo que “*van a vivir el día de mañana*”.

Hasta aquí analizamos los enunciados estudiantiles sobre los saberes que la escuela secundaria enseña, tanto de forma general como con un sentido de utilidad para el mundo del trabajo. En la medida en que el dispositivo pedagógico (Grinberg, 2008) supone relaciones de fuerza que involucran las voluntades de los y las estudiantes, en el siguiente apartado indagamos las demandas de saberes que ellos y ellas producen y cómo ello se relaciona con la enseñanza diferencial de conocimientos y habilidades que venimos describiendo.

2. Las demandas de saberes por aquello que podría enseñar o enseñar mejor la escuela

Las voluntades estudiantiles forman parte neurálgica de las relaciones de fuerzas propias del dispositivo escolar (Grinberg, 2022; Langer, 2017). De manera que interrogarnos por las demandas de saberes para el trabajo que realizan los y las estudiantes resulta pertinente para el objeto de esta tesis, puesto que caracterizar la formación para el trabajo en la escuela secundaria implica dar cuenta no sólo de los saberes para el trabajo que se transmiten, tal como abordamos en el apartado anterior, sino también de aquellos que los y las estudiantes demandan que se enseñen o se haga de otra manera en función del funcionamiento que observan del mercado de trabajo, de los empleos que van obteniendo a medida de su trayecto escolar y/o de sus expectativas laborales futuras. En este apartado nos preguntamos por los saberes, habilidades y conocimientos que los y las estudiantes consideran que la escuela secundaria les podría enseñar o que debería hacerlo mejor.

Asimismo, la indagación respecto a las demandas de saberes escolares en general, y para el trabajo en particular, adquiere gran relevancia en tiempos en que la escuela, en el marco de las sociedades del gerenciamiento (Grinberg, 2008), es colocada discursivamente en el lugar de enseñar ya no conocimientos sino los procedimientos para

llegar a ellos (Noguera Ramírez y Marín Díaz, 2012). Las reformas educativas de las últimas décadas han incorporado estos preceptos como parte del deber ser de las prácticas pedagógicas (Grinberg, 2008; Villagrán 2018). De hecho, como señalamos en el apartado anterior, según los y las estudiantes, de todos los saberes que la escuela enseña, el que mayormente lo hace desde sus miradas es el de buscar información así como valoran que les enseñen a aprender.

Si bien dichas miradas estudiantiles suponen, por un lado, continuidades respecto a las demandas del mercado laboral en que la *formación permanente* se vuelve central para ingresar y permanecer en un puesto de trabajo (Tanguy, 2001), también hallamos tensiones respecto a dichas peticiones puesto que, según expresan los y las estudiantes, estos saberes no necesaria o solamente son valorados por su sentido utilitario para el trabajo. Es decir, para algunos y algunas estudiantes el aprendizaje de saberes en la escuela secundaria no responde solamente a una lógica economicista (Levy, 2019). Hay investigaciones que muestran cómo en la cotidianeidad escolar se producen disputas y pugnas por la manera en que es transmitido el saber, su falta de transmisión o bien sus utilidades a futuro (Redondo, 2004; Langer, 2013; Machado, 2016; Langer, Cestare y Martincic, 2019). Al respecto, Langer (2013) señala que “muchas veces, desde ya, los estudiantes quieren o buscan hacerse amigos, pasarla bien o conseguir pareja en la escuela pero, también, paralela y especialmente, sostenemos que demandan conocimientos” (p. 318).

Así, además de la alta valoración que expresan los y las estudiantes sobre la enseñanza escolar de diversos saberes que directa o indirectamente se relacionan con el trabajo, tal como venimos describiendo, aquí caracterizamos aquellas demandas de saberes que realizan a la escuela secundaria así como búsquedas de ciertos conocimientos que llevan a cabo en otras instituciones. Al respecto, hallamos semejanzas y diferencias entre los y las estudiantes de escuela técnica y bachillerato. Una de las similitudes refiere a las críticas sobre actividades escolares que implican ejercicios de repetición, memorización y la demanda por el aprender a pensar. Aquí las diferencias entre estudiantes de ambas modalidades radican en que mientras que quienes asisten a la escuela técnica ello se realiza en relación a los requerimientos del mundo del trabajo, en los bachilleratos, en cambio, dicha crítica a la repetición y demanda por pensar se vincula con el simple hecho de aprender. Asimismo, mientras las demandas de saberes para el trabajo que enuncian los y las estudiantes de escuela técnica se realizan en términos de

insuficiencia (específicamente en relación a la cantidad de clases o a las prácticas profesionalizantes), para quienes asisten a la escuela bachillerato se producen críticas que refieren a la des-vinculación entre los conocimientos que se enseñan y aquellos que se necesitan para los trabajos o carreras que desean. Así, ante dicha sensación de inutilidad laboral de los saberes que la escuela les enseña, algunos estudiantes del colegio bachillerato buscan saberes vinculados con el trabajo en otros lugares o instituciones no escolares.

En primer lugar, se destacan aquellas críticas que los y las estudiantes realizan sobre actividades escolares en que se les solicita repetir o memorizar, como el caso de Pablo quien objeta la enseñanza basada en la memorización al tener en cuenta los trabajos del futuro:

Yo supongo que en cien años un taxista no creo que vaya a ser lo mismo. Hay muchos prototipos de taxis que fueron totalmente automatizados. (...) Hay estudios que decían y comprueban que una inteligencia artificial de abogado resolvió un problema. No sé qué era, pero lo hizo mejor que los cinco mejores abogados humanos que tenían en un estudio de New York. Entonces eso te da el pie como para que pienses que ese trabajo se va a... (...) Hay algunos profesores que te hacen ser como máquinas. Y justamente lo que no hay que hacer es eso. Lo que más va a ver en el futuro es máquinas. Y nosotros lo que tenemos que hacer es complementarnos a ellas. No hay que ver quién es mejor, porque en calcular, en resolver problemas lógicos, cosas de esas, ellas nos van a superar. Lo que tenemos que hacer es tratar de complementarnos. Las maquinas nos hacen mil veces más capaces de lo que ya somos. (Pablo, varón, 17 años, Escuela Técnica 5, Informática, quinto año).

Pablo expresa que en el mundo del trabajo futuro “*lo que más va haber es máquinas*”. Plantea un escenario de avance de la automatización en diferentes trabajos que van desde la ocupación de taxista hasta la profesión de abogado. Él considera que la incorporación de la informática en el campo laboral supone el reemplazo de trabajos cuyas actividades sean principalmente manuales o de ejecución, como puede ser la de manejar un taxi, hasta aquellos que impliquen la resolución de problemas o “*casos*” como la que el estudiante asocia a las actividades de los abogados. Sin embargo, los enunciados del estudiante no corresponden a aquellos supuestos relacionados con la *amenaza del desempleo tecnológico* (Finkelievich, 2016) o con las tesis del fin del trabajo (Rifkin,

1996), según las cuales el ser humano va a ser completamente sustituido por máquinas inteligentes. Pablo, en cambio, afirma que los seres humanos no deberíamos competir con las máquinas sino “*complementarnos*” a ellas. Estas ideas del estudiante se acercan a lo que Palermo, Radetich y Reigadas (2020) denominan *trabajador/a ciborg*, esto es, el trabajo conjunto entre sujetos y dispositivos digitales que supone una imbricación profunda ya sea en la dimensión del software, hardware o ambos. Para el estudiante, esta interacción entre seres humanos y máquinas posibilitaría un incremento de las capacidades de los sujetos o, en términos de Sadin (2018) una *humanidad aumentada*. Es decir, para el autor ello refiere a una nueva condición antropológica que, devenida de la revolución digital iniciada a fines de siglo XX y consagrada por la aparición del Smartphone, supone un acoplamiento de organismos fisiológicos y códigos digitales mediante lo cual se configura una *antrobología*, esto es:

un híbrido entre nuestra inteligencia y otra inteligencia no exógena o venida de afuera, sino surgida de la nuestra, y ambas comprometidas una con otra para entrelazarse, armonizarse, oponerse y evolucionar cada una por su lado y en conjunto, “para bien o para mal”, en el seno de una odisea que se mueve a una velocidad vertiginosa. (Sadin, 2018, p. 35).

Según Sadin (2018) la inteligencia digital supone el desarrollo de una técnica que está consagrada a incrementar nuestras capacidades de entendimiento así como las modalidades de aprehensión del mundo, y lo hace sin seguir un modelo antropomórfico. Es decir, se posiciona “como un organismo cognitivo aumentado, pero basado en esquemas y procesos casi sin relación con el modelo humano” (p. 29), y de allí la posibilidad de complementariedad entre lo humano y la robótica digital. Por ello, el estudiante afirma que no hay que tratar de competir con la tecnología digital, “*no hay que ver quién es mejor*”, así como también critica que haya profesores que “*te hacen ser cómo máquinas*” al proponer actividades de memorización:

Con un celular, cualquier persona ya puede saber todo. Entonces, no hace falta memorizar. Memorizar ya no va hacer falta. No sé por qué hay profesores que siguen insistiendo que hay que memorizar si en algún futuro todos van a tener un celular. Wikipedia ya te tira el dato. (Pablo, varón, 17 años, Escuela Técnica 5, Informática, quinto año).

En línea con los discursos acerca de la sociedad de la información (Ferragutti, 2012), el estudiante manifiesta que con un celular ya se podría “*saber todo*” puesto que desde allí sería posible acceder a cualquier dato. Grinberg (2013) menciona que la episteme de la sociedad de la información se configura en base a la redefinición que hacen los planteos neoliberales (específicamente de la Escuela austríaca) sobre la noción de *conocimiento*, ya que desde esa perspectiva se considera que “hay distintos tipos de conocimientos, más allá del científico, centrales para la vida social, tales como las habilidades prácticas y la experiencia. (...) si bien en la vida real nadie posee un conocimiento perfecto (...), si posee la capacidad y habilidad para buscar información” (Grinberg, 2013, p. 89). Por lo tanto, el *saber qué* deja lugar al *saber cómo*. Desde esta clave de lectura, Pablo considera que no hará falta memorizar y retener información si no que, recuperando lo que planteaba en el fragmento anterior, habría que “*complementarse*” a las nuevas tecnologías. Es decir, en la crítica que realiza el estudiante acerca de los profesores que insisten en ofrecer actividades de memorización, da a entender que para él la escuela es un lugar en que ya no se debería enseñar a memorizar sino a complementarse con las máquinas y, por lo tanto, aumentar las capacidades de lo humano.

En este punto también cabe mencionar que la crítica hacia las actividades de memorización y repetición que realizan los y las estudiantes refiere a una reprobación de lógicas formativas que, como señalaban Bowles y Gintis (1985), en tiempos de capitalismo industrial se centraban en aspectos no cognoscitivos de la personalidad de los futuros trabajadores. Es decir, la formación escolar del obrero consistía en prepararlo para desempeñar tareas simples, lo cual implicaban principalmente el desarrollo de la personalidad en términos de disciplina (responsabilidad, respetar horarios, obediencia al mando, adaptación a la rutina y la monotonía de la actividad). En este sentido, Willis (1988) mostraba cómo los jóvenes varones de clase obrera expresaban un férreo rechazo a las actividades escolares y los trabajos intelectuales, dado que las consideraban tareas femeninas y poco atractivas para ellos. En cambio, en las actuales condiciones del *capitalismo inmaterial y cognitivo* (Berardi, 2007, 2018; Lazzarato y Negri, 2006; Lazzarato, 2006), las consideraciones acerca de las tareas intelectuales son completamente distintas. Además de la formación de cierto saber ser (Jacinto y Millenaar, 2012; Spohrer, 2018), se apela a que los trabajadores desarrollen habilidades intelectuales vinculadas con la evaluación, resolución de problemas y creatividad para actuar ante situaciones imprevistas (Berardi, 2007). De allí que, tal como forma parte del enunciado

de la siguiente estudiante así como de sus compañeros/as de la escuela técnica, se produce la demanda por una enseñanza que implique un *saber pensar*:

[Me gustaría] que los profesores te hagan pensar. Porque siempre te dicen “hagan esto, esto y esto” y por poco no te dicen la solución. Y después cuando te lo explican, te lo dicen todo. Y uno dice qué error voy a cometer si ya te lo han dicho todo. Este año sí, he visto profesores que te hacen pensar un poco. (Cecilia, 18 años, Escuela Técnica 5, Electromecánica, sexto año, 2019).

Cecilia manifiesta que le gustaría que los docentes la hagan pensar. Que al explicar presenten problemas pero que no den las soluciones, que no digan “*todo*”. Es decir, la estudiante enuncia una crítica a un tipo de enseñanza enciclopedista tal como la que caracterizó históricamente a la formación técnica (Camilloni, 2006). En correspondencia con la división entre trabajo manual y mental propia de la lógica taylorista en tiempos de capitalismo industrial (Coriat, 2000), la formación técnica implicaba una preparación centrada en un saber hacer entendido como la ejecución de operaciones aplicables ante cualquier situación (Gallart, 2006). La reestructuración del proceso productivo bajo lógicas flexibles (Harvey, 2017; Coriat, 2011) supuso un cambio en las implicancias de las tareas a realizar por parte de los trabajadores. Estas ya no consisten solamente en la realización de una actividad manual aplicable en cualquier situación, sino también la necesidad de resolver problemas ante circunstancias imprevistas (Gallart, 1997). Así, el pasaje de la figura del obrero al operario (Grinberg, 2003) refiere a aquel sujeto laboral que ahora es llamado a realizar operaciones mentales como parte del saber hacer en el trabajo. La estudiante critica que los docentes le den las soluciones, y manifiesta que le gustaría que le enseñen a que ella misma pudiera pensarlas.

En este sentido, y siguiendo con la perspectiva de Cecilia, los y las estudiantes de la escuela técnica reconocen la necesidad y expresan la demanda de articular el saber hacer y saber pensar, algo que consideran necesario en relación al mundo del trabajo:

Bueno, la parte de hidráulica y neumática es fundamental en una máquina. Pero al no enseñarnos tanto eso también te perjudica. Porque en el petróleo y la minera son máquinas grandes en las que tenés hidráulica y neumática, o los motores de diferentes tipos. Yo sé diferenciarlo y todo, pero repararlos es otra cosa ya. Saber pensar cómo arreglarlo. (Cecilia, 18 años, Escuela Técnica 5, Electromecánica, sexto año, 2019).

Cecilia expresa que les perjudica que no les enseñen sobre hidráulica y neumática, ya que es un saber requerido en las empresas petroleras o mineras, por lo que piensa dicha insuficiencia de la formación en base al posible campo laboral a futuro. La estudiante posee conocimientos teóricos referidos a los diferentes tipos de motores y dice que es capaz de identificar cada uno de ellos. No obstante, en línea con lo que expresaba en el fragmento anterior, lo que no les enseñan sobre la reparación de esas máquinas es el “*saber pensar cómo arreglarlo*”. Es decir, si otrora la formación técnica dirigida a formar trabajadores para el mundo del trabajo petrolero se basaba en el binomio trabajo manual-trabajo mental (Villata, 2011; Michniuk, 2008) en correspondencia con la división del trabajo en el proceso productivo en YPF (Álvarez, 2008), los y las estudiantes de esta modalidad demandan que la enseñanza escolar enseñe más y mejor aquellos saberes que hoy se requieren en el sector productivo regional. En las empresas extractivas locales, la gestión por competencias (Tanguy, 2001) así como la implementación del paradigma informacional de creación de valor que se comenzaron a implementar desde fines de los 90 (Álvarez, 2008; Aranciaga, 2004), involucraron demandas de disposiciones laborales asociadas con la polivalencia o *tareas múltiples* (Acconcia y Álvarez, 2008; Aranciaga, 2004). Estas implican actividades que se centran en la toma de decisiones en tiempo real, lo que supone mayor grado de abstracción en las tareas a realizar por parte de los trabajadores y trabajadoras petroleros/as (Acconcia y Álvarez, 2008; Villata, 2011). De manera que los y las estudiantes de escuela técnica critican las actividades de memorización y, atendiendo a los requerimientos del mundo del trabajo, demandan formas de enseñar que permitan el desarrollo de habilidades de pensamiento, abstracción y resolución de problemas.

Los y las estudiantes de bachillerato también expresan críticas hacia el pedido de actividades de repetición y demandan otras formas de enseñar, no obstante ello no fue realizado considerando las utilidades laborales sino la posibilidad de aprender mejor:

Me da vagancia realizar trabajos prácticos, mandar algún correo. Realmente ya dije ¿para qué? Si realmente soy el copiar y pegar de una computadora, porque no aprendo nada. Es lo que hablábamos la otra vuelta con mi amiga, nosotros no aprendemos nada (...) [La mayoría de las] materias solamente tenemos que buscar cosas de internet y esas cosas. Y por eso te digo, somos el copiar y pegar de internet. No aprendemos nada exactamente. (Florencia, 17 años, Escuela Bachillerato, Ciencias Sociales, quinto año, 2020).

Ante los pedidos de actividades que consisten en “*buscar cosas de internet*”, Florencia siente que “*no aprende nada*”. Ello supone un cuestionamiento a los preceptos de las pedagogías por competencias (Grinberg, 2008), según los cuales la educación no debería consistir en transmitir conocimientos sino en enseñar los procedimientos para llegar a ellos, entre los cuales el *saber buscar* es una de las habilidades centrales (Grinberg, 2013). De hecho, como describimos en el apartado anterior, el *buscar información* se constituye en el saber que mayormente se enseña en la escuela según la mayoría de los y las estudiantes, independientemente de la modalidad del colegio, el emplazamiento de la institución o de las condiciones de VSH en que ellos y ellas viven. Para Florencia, realizar trabajos escolares que consistan en buscar en internet supone “*copiar y pegar*”, es decir, repetir mecánicamente la misma información que está en un lugar y llevarla a otro, y para ella eso no es aprender.

La estudiante se pregunta “*para qué*” y ello significa que si es para memorizar y, por tanto, para “*no aprender nada*”, entonces la escuela no tendría sentido. Es decir, para los y las estudiantes la escuela es un lugar donde van a aprender (Langer, 2013; Machado, 2016), y para ello consideran que es necesario que alguien les enseñe (Langer, 2014). Al igual que los y las estudiantes de escuela técnica, Florencia demanda que le enseñen saberes que impliquen pensar. No obstante, y a diferencia de quienes concurren a la escuela técnica, la estudiante realiza estas críticas sobre el buscar y la repetición no en base a lo que se demanda en el mercado de trabajo sino, tal como describimos en el apartado anterior, porque valora los conocimientos y preguntas filosóficas que algunos docentes les enseña, en tanto considera que la prepara para la vida.

En relación a esta valoración que los y las estudiantes hacen de la escuela como lugar para aprender saberes y conocimientos, las críticas también recaen en la imposibilidad de esa transmisión en relación a las suspensiones y cantidad de clases:

Si hubiésemos tenido clases siempre hubiéramos salido mejores. Lástima que siempre vemos lo mismo por las pocas clases que tuvimos. Solamente vimos cosas de paso. No vimos neumática o hidráulica que por lo menos es lo que más me llama la atención. (Cecilia, 18 años, Escuela Técnica 5, Electromecánica, sexto año, 2019).

Debido a situaciones que afectan el dictado de clases a nivel provincial así como por problemas e inconvenientes que se producen particularmente en Caleta Olivia y

ciertas condiciones materialmente precarias de algunos colegios, las suspensiones e irregularidad de las clases es una de las notas características del ciclo lectivo de los últimos años⁵⁵ (Langer, Cestare y Martincic, 2019). Con estos mismos sentidos, Cecilia afirma que si hubieran tenido más clases la formación sería mejor dado los saberes que faltaron. Ello porque, por un lado, considera que no pueden avanzar en nuevos contenidos, sino que “*siempre ven lo mismo*” y, además, aquello que les logran enseñar es algo que ven “*de paso*”. Entre los contenidos que no pudieron enseñarle y le hubiera gustado aprender se encuentran neumática e hidráulica. Éstos corresponden a saberes que a ella le interesan, así como son aquellos que, tal como describimos en párrafos anteriores, la estudiante considera que demandan en las empresas petroleras y mineras. En segundo lugar, la disconformidad sobre el hecho de ver contenidos solamente “de paso” refiere a una expectativa depositada sobre la formación en una modalidad históricamente asociada a la especialización (Gallart, 2006), es decir, el manejo de saberes específicos que corresponden a determinadas áreas de incumbencias, que se asocia con la profundidad en los conocimientos. En este sentido, la irregularidad en las clases genera para los y las estudiantes de escuela técnica sensaciones de que la formación que tienen es insuficiente en relación al trabajo, lo que produce inseguridades o incluso, como en el caso de Darío, sentimientos de miedo:

No tuvimos una buena época porque no tuvimos clases nunca (...) En un momento no tuvimos clases, hubo muchas irregularidades de clases, todo el año. A veces había tres o cuatro semanas sin una materia. Y esa materia merecía quizás un poco de regularidad por temas. Matemáticas, lengua y literatura... por tres o cuatro semanas seguida no la teníamos. (...) A nosotros nos tocó una época donde no hemos podido estudiar, así que en estudio y cosas así me voy medio inseguro. (...) Tengo el miedo de en un futuro no poder aplicar todo lo que yo supuestamente tendría que hacer. Es como que yo pegue un laburo y yo quedarme en blanco, y cosas así. Es como que tengo ese miedo ya. Ojo, no digo que los profesores sean malos ni nada. Solamente que no nos tocó una época buena, y hubo un montón de

⁵⁵ Al respecto, Langer, Cestare y Martincic (2019) describen que “a nivel provincial, a las suspensiones por la emergencia hídrica, se suman el levantamiento de clases ya que las condiciones edilicias no permiten el normal desarrollo de las actividades en las instituciones (falta de gas, de luz, de mobiliario e incluso de espacios aptos para funcionar como aulas); también la falta de docentes o el hecho de que hay horas cátedras sin cubrir. Por otra parte, las medidas de fuerza del sector han generado que en 2017 hubiese 105 días de paro; en 2016 noventa y cinco días sin clases y en 2015 más de cuarenta; situación irresuelta desde años anteriores” (p. 138).

temas que no nos dieron. (Darío, 18 años, Escuela Técnica 5, Maestro Mayor de Obras, sexto año, 2019).

Al igual que Cecilia, Darío expresa que por la falta de clases y la irregularidad en el dictado de varias asignaturas, “*hubieron un montón de temas que no nos dieron*”. Ante esta situación el estudiante comenta que termina la escuela “*medio inseguro*”. Específicamente en relación al trabajo, siente “*miedo*” de no poseer los conocimientos que supuestamente debería tener, así como no poder “*aplicar*” lo que sabe, es decir teme “*quedarse en blanco*”. Las sensaciones de inseguridad y temor que expresa Darío son propias de una sociedad en la que se concibe el conocimiento como clave para el progreso individual (Aronson, 2007), pero también como algo siempre insuficiente y en constante actualización (Deleuze, 1996), así como recae en las voluntades y capacidades individuales el poseerlo (Grinberg, 2008). Según señala Stecher (2015), en nuestros tiempos en que se demanda que los trabajadores actúen como empresarios de sí, se incita a la maximización del propio capital no sólo a través de la producción de *anhelos* por capitalizar todos los aspectos de la existencia, sino también “por el temor de que en un entorno laboral competitivo, incierto, cambiante y con débiles protecciones sociales, el que deja de capitalizar la totalidad de su vida y subjetividad puede quedar marginado, fuera de las redes productivas y del mercado laboral” (p. 1789). Así, los temores a los que refiere Darío refieren a no haber podido aprender en la escuela técnica aquellos saberes que le demanda un mercado de trabajo que siempre pide más. Esta insuficiencia de la formación técnica también fue enunciada en relación a un aspecto que distingue esta modalidad como lo son las pasantías o prácticas profesionalizantes (Gallart, 2006; Jacinto y Dursi, 2010; Maturo, 2018):

Por ahí los profesores se abocan al tema que están dando y todas las ramas se especifican en una sola cosa. Entonces te hacen prácticas de una cosa, pero no terminan de complementar todo lo que estás estudiando. Y supongo que faltaría un poco más de práctica. Voy a ver el año que viene cómo son las prácticas, pero faltaría un poco de eso. (José, 18 años, Escuela Técnica 5, Informática, quinto año, 2019).

En sintonía con la preferencia por los saberes aprendidos durante el ciclo básico dado que allí “*hacían de todo*” y de cierto rechazo hacia la necesidad de tener que elegir una orientación porque eso implicaba especializarse, José considera que las prácticas que están teniendo son insuficientes dado que se especifican en “*una sola cosa*”. Para él, eso

significa que “*no terminan de complementar*” todos los contenidos que enseñan en todas las asignaturas. Como señala Montecinos (2019), para los y las estudiantes que estudian en escuelas técnicas “se aprende un conocimiento cuando se aprende a hacer algo” (pp. 41), por lo que la demanda de José respecto a tener prácticas relacionadas a cada contenido que le enseñan responde al deseo de aprender más y mejorar los conocimientos que le transmiten en las clases teóricas. De hecho, para él, tener mucha teoría y poca práctica hace que el título de “*técnico*” resulte inadecuado:

Lo veo demasiado grande al título para lo que nos están enseñando. Una persona dice ¡guau! este es técnico informático, debe saber. Pero para mí es demasiado. Creo que le faltaría. Podría ser “informático”, ahí sí estaría bueno. Pero técnico informático... Es como que sabemos demasiado de informática, nos van enseñando demasiado. Pero ¿técnico? Para ser técnico tenés que saber mucho más. Ya sé que la secundaria es de lo que partís para poder abrirte ¿no? Pero creo que falta un poquito de lo que es práctica. (José, 18 años, Escuela Técnica 5, Informática, quinto año, 2019).

Así como Darío siente inseguridad por la posibilidad de no poder “*aplicar*” en algún lugar de trabajo todo lo que supuestamente debería saber, José afirma que la enseñanza escolar resulta insuficiente respecto a las expectativas acerca de lo que significaría ser “*técnico*”. El estudiante reconoce que sabe y les enseñan “*demasiado*”, pero según él para ser técnico tendría que saber aún más, así como tener más prácticas. Entre las expectativas que las pasantías o prácticas profesionalizantes suele generar para los y las estudiantes (Maturo, 2018; Jacinto y Dursi, 2010), José refiere a aquella que la concibe como una *formación complementaria en el trabajo* (Jacinto y Dursi, 2010), esto es “los jóvenes suelen reconocer un saber hacer desconocido por ellos hasta el momento, (...) [consiste en una] aplicación de este tipo de saberes en la resolución de problemas concretos” (p. 88). Para el estudiante, la posibilidad de hacer uso de la practicidad de los conocimientos aprendidos es aquello que constituye un cierto tipo de subjetividad asociada al *ser técnico* (Montecinos, 2019). De allí que José demanda tener prácticas vinculadas con todos los contenidos teóricos que le enseñan.

Otro tipo de demandas respecto a las pasantías o prácticas profesionalizantes refiere a los lugares en los cuales realizan las actividades:

[El jefe de prácticas] se tendría que mover y ver los tiempos y buscar lugares buenos para nosotros. O aunque sea que tengan un poco que ver con la química, no que los manden a cualquier lugar (...) Ahora nos estaban mandando a un taller de pintura. [Ahí nos hacen] medir la densidad nomas. O al INTA [Instituto Nacional de Tecnología Agropecuaria] los mandaban a investigar nomas. O sea, se la pasaban todo el día leyendo, leyendo, leyendo, y con personas que no les enseñan. Porque los chicos le preguntaban de qué estaba hecha tal cosa. Y los técnicos de ahí no sabían explicarles de qué estaban hechas. O sea, como que no estaban preparados para enseñarles, o le enseñaban de mala gana igual. (Marcela, 19 años, Escuela Técnica 5, Química, sexto año, 2019).

Según expresa Marcela, las prácticas profesionalizantes las realizan en un taller de pintura y en el Instituto Nacional de Tecnología Agropecuaria (INTA). Para ella, esos no son buenos lugares dado el tipo de actividades que realizan, así como por la no vinculación con los saberes específicos de la orientación. En el caso de las pasantías en el taller de pintura, señala que les hacen medir la densidad, lo que para ella representa una tarea simple. En cuanto a las actividades que realizan quienes hacen sus prácticas en el INTA, comenta que “*se la pasaban todo el día leyendo*” y las personas que trabajan en el lugar no les “*enseñaban*”. Así como Celeste cuestiona que en la escuela bachillerato les den actividades para buscar en internet y demanda que les enseñen, Marcela considera inadecuado que los hagan “*investigar*” como parte de sus prácticas profesionalizantes. Como señala Gallart (2006), las prácticas en establecimientos productivos “permite un mayor contacto entre la institución educativa y el sistema productivo, aunque existen escasos ejemplos de coordinación en los aprendizajes escolares y en el mundo del trabajo” (p. 81). Si para José esta *des-coordinación* entre los aprendizajes escolares y aquellos que se pueden producir en las prácticas en lugares reales de trabajo refiere a la escasez en la cantidad de experiencias de prácticas, para Marcela se produce por el tipo de actividades que allí realizan.

Los y las estudiantes de bachillerato, al referirse a las demandas de saberes escolares, no aluden a una insuficiencia o des-coordinación respecto al mundo laboral o la continuidad de estudios superiores, sino que ello fue enunciado en términos de des-vinculación entre los conocimientos que les enseñan y sus perspectivas de trabajos o carreras:

Yo quiero estudiar kinesiología, y hay algunas materias que creo que no son las que yo debería estudiar para seguir esa carrera (...) Creo que estaría bueno aprender anatomía, o que haya una materia que sea de anatomía, porque eso es lo más difícil. Y también que haya la de lenguaje de señas y aprender más idiomas (...) porque puede ser que una persona necesite masajes o saber algo y sea sorda y vos no le sepas explicar. Entonces sí o si tenés que saber el lenguaje de señas. O si viene otra persona de otro país, porque espero que vengan de otro país porque piensen que soy muy buena, entonces tenés que saber otros idiomas. (Noemí, mujer, 16 años, Escuela Bachillerato, Ciencias Sociales, cuarto año).

En el capítulo 4, describimos cómo según Noemí la escuela debería ofrecer más orientaciones o cambiar la que existe actualmente reemplazándola por medicina o diplomacia. En línea con dicha perspectiva, ella considera que hay materias que no les son útiles para la carrera de kinesiología que pretende realizar, por lo que considera que “*estaría bueno*” que en la escuela haya una materia de anatomía. Asimismo, y ya visualizándose en el ejercicio de la kinesiología, también comenta que le gustaría que enseñen lenguaje de señas e inglés porque ello sería útil para comunicarse con ciertos clientes. Es decir, ante los circuitos de escolarización en que las orientaciones que más relación tienen con el trabajo y la economía regional se ofrecen en escuelas emplazadas en espacios urbanos de difícil acceso para quienes, como Noemí, viven en barrios periféricos y en condiciones de alta vulnerabilidad socio-económica, la estudiante demanda saberes que sean útiles para el trabajo y para continuar estudios superiores. Algo similar expresa el siguiente estudiante respecto al tipo de colegio que le gustaría tener:

Yo pensaba ir a la Escuela técnica 5 o algún colegio más copado (...) Colegios que te enseñan otra profesión. La Escuela técnica 5 tiene soldadura, tiene todas esas cosas que a mí sí me gustan. (...) Siempre me llamó la atención, “me gustaría tener un colegio así” decía. (Carlos, Escuela Bachillerato, Ciencias Sociales, cuarto año, 2020).

A Carlos le gustan los autos y le gustaría trabajar en su propio taller. Si bien manifestó que no se cambiaría de escuela, también reconoce que la orientación en ciencias sociales no le es de utilidad para lo que quiere trabajar. Como observamos en el fragmento de entrevista, a él le gustaría tener un colegio como la escuela técnica en la que te enseñan “*otra profesión*”, en la que hay “*soldadura*” y otros saberes técnicos que le interesan y que además supondrían alguna utilidad para aquello de lo que quiere trabajar. Como

decíamos, los y las estudiantes de bachillerato demandan saberes escolares que se vinculen y sean útiles para el trabajo que desean, a diferencia de quienes concurren a la escuela técnica que expresaron críticas sobre la enseñanza escolar en términos de insuficiencia y en relación con lo que el mercado de trabajo requiere. Así, ante la inutilidad laboral de los saberes de la escuela bachillerato, los y las estudiantes buscan esos saberes por fuera de la misma, tal como dice Carlos respecto a los trabajos que ha tenido, el primero de ellos referido al *detailing*:

Hace dos años fui a hacer la capacitación (...) Desde chico me gustan los autos y él [su tío] me mostró que haciendo ese curso podíamos invertir en eso, y el día de mañana poder vivir de eso. Entonces yo le conté a mi mamá. Él se iba hacer el curso a Gallegos y mi mamá me dijo que me podía pagar el curso. Entonces fuimos a Gallegos. Hicimos el curso y ahí yo aprendí, yo no sabía nada de nada, solo sabía lavar una moto. Pulir era todo diferente, agarrar una pulidora, que yo nunca había agarrado una pulidora y fue todo diferente. Ahí aprendí, después empezamos a trabajar, a pulir camionetas, autos y ahí fui agarrando experiencia, porque en ese curso nos hicieron pulir un auto y nos explicaron como se hacía todo. Yo no tenía idea de nada, era aprender algo nuevo. (Carlos, Escuela Bachillerato, Ciencias Sociales, cuarto año, 2020).

Carlos viaja a la ciudad de Rio Gallegos⁵⁶ a realizar un curso de pulido de auto. Él afirma que “*no sabía nada*” acerca de ello, con lo cual el curso suponía “*aprender algo nuevo*”. El estudiante considera esa decisión como una “*inversión*”, en tanto que le permitiría “*el día de mañana poder vivir de eso*”, expresando una apuesta a futuro en ese proceso de formación no escolar. Insistimos, Carlos considera que la orientación no le es útil en relación con lo que quiere dedicarse, ante lo cual busca esos saberes y aprendizajes en otros lugares y de otras maneras, tal como hizo para aprender a “*cortar pelo*”:

Aprendí a través de Youtube. Mirando muchos videos, hasta que mi hermano me dejaba cortar el pelo. (...) A todos mis amigos les cortaba gratis. Entonces ahí yo como iba viendo los videos, me iba acordando y le iba cortando. Hasta que, en un momento, ya está. Ya la perfección de la mano ya la tenía. Ya sabía hacer el

⁵⁶ Rio Gallegos es la ciudad capital de la provincia de Santa Cruz, y se encuentra a 700km al sur de Caleta Olivia

corte y así arrancó todo. (Carlos, Escuela Bachillerato, Ciencias Sociales, cuarto año, 2020).

El último trabajo del estudiante fue el de cortar pelo. Comenta que aprendió para ello mirando videos de YouTube y experimentando cortando el pelo a sus amigos. Carlos sostiene que dicha práctica permitió “*la perfección de la mano*”, por lo que mediante ello logró aprender el “*saber hacer*” un corte de pelo. Es decir, si los y las estudiantes que se forman en una modalidad técnica afirman que aprenden saberes prácticos que son útiles para el trabajo en la escuela, Carlos tuvo que buscarlos y aprenderlos por sí mismo en espacios no escolares. Si consideramos que aprender a aprender y saber buscar son dos de los principales atributos y capacidades que se producen para la formación de sujetos que sean empresarios de sí (Foucault, 2007), en estas sociedades del gerenciamiento (Grinberg, 2008) esa auto-formación se constituye en el eje de la tarea educativa de sí mismo. Si la escuela no les ofrece saberes para los trabajos que les gustan, necesitan o imaginan, los y las estudiantes del bachillerato son llamados a volverse gestores de su propia formación para el trabajo.

En suma, además de valorar los saberes enseñados en la escuela secundaria, los y las estudiantes de ambas escuelas han enunciado demandas de saberes y formas de enseñar que consideran necesarias y/o útiles, tanto para el mundo del trabajo como para que se produzca un mejor aprendizaje. En este sentido, hemos hallado que en ambas escuelas se producen críticas respecto a actividades de repetición y memorización, así como aquellos que refieren a investigar sin que haya enseñanza. Ante los trabajos escolares que implican memorizar o repetir información, los y las estudiantes de ambas escuelas demandan que les enseñen a pensar. No obstante, la diferencia radica en que quienes concurren a la escuela técnica ello fue considerado como insuficiencia ante lo que el mundo del trabajo requiere en términos de resolución de problemas, toma de decisiones y habilidades para poder complementarse con las nuevas tecnologías (robótica e inteligencia artificial). Para estudiantes de bachillerato, en cambio, la crítica hacia las actividades de repetición que consisten en buscar y “*copiar-pegar*” de internet refieren a que para ellos y ellas eso no es aprender y, por lo tanto, perdería sentido ir a la escuela.

Asimismo, se producen contrastes en torno a cómo son enunciadas las demandas de saberes para el trabajo por parte de los y las estudiantes de ambas instituciones. Los y las estudiantes de escuela técnica, además de las demandas para que les “*enseñen a pensar*” y resolver problemas, criticaron en términos de *insuficiencia* la cantidad de clases

que tienen, así como las pasantías que realizan. En cuanto a la cantidad de clases, aluden a que las suspensiones e irregularidades en el dictado de clases hacen que no puedan darse varios contenidos que consideran interesantes y útiles, así como los que se enseñan se hacen de manera superficial, “*de paso*”. Ello produce sensaciones de “*inseguridad*” y “*miedo*” ante la posibilidad de no poder aplicar en el trabajo los conocimientos que supuestamente deberían tener por ser egresados/as de la escuela técnica. Si la gestión por competencias de los saberes para el trabajo supone responsabilizar a los mismos trabajadores por ingresar o mantenerse en puestos laborales bajo la lógica “a cada quien según sus competencias” (Tanguy, 2001, p. 126), esos temores ya se produce respecto al propio futuro laboral cuando la formación es considerada, en algún punto, insuficiente. Con respecto a las pasantías, ello se relaciona con la cantidad de prácticas que han tenido, así como el tipo de actividades que deben realizar en los lugares en que éstas se llevan a cabo. Ambas refieren a cierta des-coordinación entre los aprendizajes en la escuela y aquellos que se podría producir en el lugar de trabajo (Gallart, 2006). En este sentido, las demandas de más y mejores prácticas se vinculan con el deseo de aprender más y mejor los conocimientos que le transmiten en las clases teóricas, así como con la posibilidad de que se constituya un cierto tipo de subjetividad asociada al *ser técnico* (Montecinos, 2019) a partir del uso de la practicidad de los conocimientos aprendidos.

En lo que respecta a los y las estudiantes de bachillerato, al referirse a las demandas de saberes para el trabajo éstos no aluden a una insuficiencia o des-coordinación como sucede en la escuela técnica, sino que se producen en base a sentidos de des-vinculación entre los conocimientos que les enseñan y sus perspectivas de trabajos o carreras. En sintonía con sus perspectivas respecto a las razones de asistencia escolar, la orientación de la escuela y los saberes que se enseñan en relación con el trabajo, los y las estudiantes del bachillerato afirman que “*estaría bueno*” que haya asignaturas vinculadas con las carreras que quieren realizar, o “*les gustaría tener*” un colegio que ofrezca saberes y “*otras profesiones*” que se acerquen más a aquello de lo que quieren trabajar. Así, ante la inutilidad laboral de los saberes de la escuela bachillerato, los y las estudiantes expresaron que buscan esos saberes por fuera de la escuela, por lo que son llamados a volverse gestores de su propia formación para el trabajo.

Hasta aquí hemos analizado las perspectivas estudiantiles respecto a los saberes en términos de contenidos explícitos que se transmiten o deberían transmitir en la escuela, ya sea como saberes en general así como en relación con el trabajo. En el siguiente

apartado nos abocamos a dar cuenta de las características de la formación para el trabajo atendiendo a aquello que diversas investigaciones han analizado en términos de *curriculum oculto* (Apple y King, 1989), *relaciones sociales escolares* (Bowles y Gintis, 1985) o la vida cotidiana en las escuelas (Willis, 1988), y las maneras en que ello se relaciona con lo que ocurre en el mundo del trabajo en términos de correspondencia (Bowles y Gintis, 1985) y/o de contradicción (Fernández Enguita, 1990).

3. Correspondencias y contradicciones entre las relaciones sociales en la escuela y en el trabajo en las sociedades de empresa

En el marco de la división taylorista del trabajo en el proceso productivo (Coriat, 2011) y la descualificación del trabajador que ello conllevaba (Braverman, 1987), Bowles y Gintis (1985) proponían que la formación de trabajadores en la escuela se centraba principalmente en los aspectos no cognitivos de la personalidad. Esto es, “los únicos rasgos importantes que reciben castigo son precisamente aquellos que resultan incompatibles con el conformismo a la división jerárquica del trabajo –la creatividad, la independencia y lo emprendedor–” (p. 182). Asimismo, señalaban que ello ocurría a partir de las dinámicas cotidianas en las relaciones sociales escolares entre docentes y estudiantes, las cuales suponían un reflejo respecto a aquellas que se daban entre supervisores y obreros en la fábrica: “las evaluaciones de los profesores sobre la conducta en el aula son asombrosamente similares a las evaluaciones de los supervisores sobre la conducta en el puesto de trabajo” (p. 187). Desde otra perspectiva, considerando el punto de vista de estudiantes de clase obrera, Willis (1988) establecía que la cultura contra-escolar de *los colegas* contenía una férrea oposición a la autoridad de los maestros, así como un fuerte rechazo a estudiantes etiquetados como *los orejas*. Según el autor, el contenido cultural machista, racista y, principalmente, anti-intelectual de *los colegas* les llevaba a introducirse *voluntariamente* en trabajos fabriles o talleres, en los que encontraban una *cultura del taller* con las mismas características que aquella cultura contra-escolar.

Ahora bien, los procesos de reestructuración productiva implicaron grandes cambios respecto a los atributos requeridos de los trabajadores. Tanguy (2001) sostiene

que los saberes para el trabajo que se demandan, conceptualizados bajo la noción de competencias, ya no refieren centralmente a los puestos de trabajo sino a las calificaciones y atributos de los trabajadores. Desde otra clave de lectura, Fleming (2013) propone la noción de *biocracia* para referirse a la instrumentalización y utilización de la vida y subjetividad social que eran consideradas dañinas por la industria burocrática taylorista. Estas mutaciones, como parte del proceso de flexibilización del proceso productivo (Harvey, 2017; Sennett, 2000; Castel, 1997; Coriat, 2011), implicaron un cambio no sólo en la división de las tareas y las actividades de los trabajadores (de la especialización a la polivalencia) sino también en las relaciones sociales al interior de las empresas tales como mayor horizontalidad entre puestos otrora jerárquicos y la competencia entre compañeros de trabajo, entre otros.

Al compás de estos cambios en el mundo del trabajo, las reformas educativas desde fines de siglo XX y principios del XXI implicaron una mutación en los procesos formativos escolares que ya no responden principalmente a las lógicas que mencionamos para la época de capitalismo industrial (Grinberg, 2003 y 2008; Noguera Ramírez y Marín Díaz, 2013; Shaun, 2017; Spohrer, 2011). Las investigaciones referenciadas analizan críticamente cómo, en sintonía con las competencias que se demandan en las empresas flexibles (Tanguy, 2001; Gallart, 1997; Sennett, 2006; Gillies, 2011), la escuela es llamada a formar un yo buscador y resiliente (Grinberg, 2008), elevar aspiraciones (Spohrer, 2011) y producir un sujeto que sea *ágil* mental y emocionalmente (Gillies, 2011). Ante esas demandas la tarea de educar pareciera consistir en la enseñanza de, entre otros saberes, aprender a ser (Noguera Ramírez y Marín Díaz, 2012) y la preparación del carácter (Bradbury, 2019; Jerome y Kysbi, 2020; Spohrer y Bailey, 2018).

Atendiendo a estos debates, la pregunta que recorre todo el apartado es cómo se produce la formación para el trabajo atendiendo a las relaciones sociales escolares, y las maneras en que éstas se relacionan con lo que sucede en las relaciones sociales del mundo del trabajo. Para ello, se analiza cómo los y las estudiantes se refieren a las interacciones sociales en la cotidianeidad escolar, así como sus perspectivas sobre los tiempos y ritmos de trabajo escolar. La hipótesis que guía el siguiente desarrollo es que las relaciones sociales cotidianas de las escuelas secundarias se producen de diversas maneras entre lógicas disciplinarias asociadas a la formación del trabajador industrial y aquellas flexibles en sintonía con las regulaciones de las sociedades de control (Deleuze, 1996) o del gerenciamiento (Grinberg, 2008). Asimismo, sostenemos que ello produce efectos en

cómo los y las estudiantes perciben las continuidades y/o contradicciones entre dichas dinámicas en la escuela y lo que ocurre en el mercado de trabajo, así como en las posibilidades de considerar las utilidades laborales de los saberes que se transmiten en la escuela. También consideramos que dichos efectos se generan diferencialmente para estudiantes de distintas instituciones, en relación con las modalidades formativas, así como con el emplazamiento escolar. Así, este apartado se organiza de la siguiente manera: en el primer sub-apartado atendemos a cómo los y las estudiantes se refieren a las interacciones sociales en la cotidianeidad escolar, en la medida en que ello alude a la formación de aspectos no cognitivos de la personalidad ligadas al saber ser. Luego, en el segundo sub-apartado damos cuenta de sus consideraciones acerca de los ritmos de trabajo escolar, comparando las perspectivas de quienes asisten a escuelas de distinta modalidad y emplazamiento urbano.

3.1. La formación del saber ser en la escuela: Entre la proactividad, el carácter y el compañerismo

Al referirse a las diferencias entre el liberalismo y neoliberalismo, para Foucault (2007) este último supuso un cambio epistemológico en las ciencias económicas, puesto que incorpora una dimensión subjetiva de los agentes económicos como elemento central para el análisis y despliegue del libre mercado. Así, la subjetividad del trabajador ha sido una cuestión problematizada críticamente tanto en lo que respecta a las mutaciones en el proceso productivo (Tanguy, 2001; Sennett, 2000; Harvey, 2000; Fleming, 2013, Coriat, 2011), como a aquello que posibilitaría a una persona obtener o permanecer en un puesto de trabajo (Tanguy, 2001; Rose, 2007; Laval y Dardot, 2013).

Al compás y en sintonía con estas mutaciones en la economía y el mundo del trabajo, las reformas educativas desde fines de siglo XX incorporaron un fuerte énfasis en la motivación e interés del estudiantado como centro de las prácticas de enseñanza (Grinberg, 2008; Marín Díaz y Noguera Ramírez, 2012). Así, la formación de un *Yo buscador y resiliente* (Grinberg, 2013), de un sujeto ágil mental y emocionalmente (Gillies, 2011) o de un *sujeto aspiracional* (Spohrer, 2015) constituyen la nota característica de los procesos educativos y particularmente de lo que se entiende por empleabilidad de los sujetos en nuestros tiempos (Neffa, 2012). Investigaciones recientes

como las de Bradbury (2019), Chadderton (2018) o Spohrer y Beiley (2018) proponen que en documentos y discursos públicos de política educativa se sostiene que la *educación del carácter* se erige como solución a problemas educativos y sociales en general. El optimismo, la resiliencia y la determinación se consideran fortalezas del carácter que operan dándole forma a los aspectos académicos, laborales y de las trayectorias vitales (Bradbury, 2019). Así, según Spohrer y Bailey (2018), la movilidad social se enmarca en términos psicológicos siguiendo una lógica de mejora del capital humano, por lo que el llamado a la educación del carácter es parte de una exigencia más amplia de autogobierno y autoinversión (Foucault, 2007; Rose, 2007), lo cual es particularmente pronunciada para los entornos en condiciones de pobreza y desempleo (Grinberg, 2008).

Atendiendo a estos debates, en este sub-apartado desarrollamos la manera en que los y las estudiantes enuncian cómo la educación en general y la escuela en particular supone un lugar en que deben y/o pueden cambiar sus maneras de ser. Ello se produce diferencialmente para estudiantes de la escuela técnica y del bachillerato emplazado en NBI Alto. Para los primeros, el tener carácter supone un problema en la escuela, cuya relación con lo que sucede en el mercado de trabajo apareció como correspondencia (Bowles y Gintis, 1985) pero también como lógicas contradictorias (Enguita, 1990) o contrapuestas (De Ibarrola, 2016) entre el mundo escolar y el mundo laboral. Para los segundos, los y las estudiantes de bachillerato, resaltan que las relaciones sociales escolares se caracterizan por el compañerismo y solidaridad tanto en relación a necesidades de la escuela como en la realización de tareas escolares.

La importancia que se le da en el mundo laboral a los saberes vinculados a las maneras de ser de los y las trabajadores/as es identificada por los y las estudiantes en distintas situaciones de enseñanza y aprendizaje que ofrece la escuela técnica. Una de ellas corresponde a las prácticas profesionalizantes, tal como lo expresa una estudiante del último año:

[En las prácticas profesionalizantes] estoy en la parte mecánica. Me mandaron para la parte eléctrica en donde trabajo con moladoras, taladro, bomba de agua, motores, hago bobinados. Para ser la primera semana que estuve, hicimos muchas cosas. Y los chicos de ahí como que te brindan más cosas. Igual es todo actitud, porque siempre pregunto “¿qué hay que hacer?”, “te ayudo”. (Cecilia, 18 años, Escuela Técnica 5, Electromecánica, sexto año, 2019).

Cecilia señala que en la experiencia laboral de las prácticas se desempeña realizando actividades en el área electromecánica. Describe una serie de tareas que refieren a actividades técnicas que implican la manipulación de herramientas específicas. No obstante, aun cuando dichas actividades requieren de una experticia técnica para el manejo de objetos, para ella “*es todo actitud*”. Con este sentido, entre aquellos saberes que los y las estudiantes de escuela técnica suelen resaltar, según Jacinto y Dursi (2010), a partir de las experiencias laborales en las pasantías, la dimensión socio-profesional del comportamiento es la que más valoran dado que “los jóvenes coinciden con la fuerte evidencia previa acerca de que estas prácticas brindan en particular un “saber ser” en tanto trabajadores. (...) pautas actitudinales y de comportamiento que adquirieron mediante la inmersión en un ambiente de trabajo real” (p. 88). A la vez, desde otros puntos de vista totalmente contrapuestos, Maturo (2017) retomando la perspectiva de gerentes de recursos humanos de empresas productivas, sostiene que los atributos actitudinales son los que se valoran al evaluar a los y las estudiantes pasantes, mucho más que los saberes específicos del perfil profesional de formación técnica. Ello significa que para los actores empresariales un criterio de evaluación central son las *ganas de trabajar* y *ganas de aprender*, tal como es la actitud de ofrecerse para ayudar y preguntar “¿*qué hay que hacer?*” que expresa Cecilia.

Con estos mismos sentidos, también hubo referencia a la enseñanza de aquellas actitudes que definen el ser productivo/a en el trabajo, tal como señala la siguiente estudiante:

Los profesores todo el tiempo te están diciendo “chicos tengan en cuenta esto de la productividad porque en el trabajo lo están viendo”. O sea, te están guiando en cómo tenés que actuar para que te vaya bien en el trabajo. Por ejemplo, justamente hoy nos decía un profesor que no esperemos a terminar algo. O sea, que terminemos algo y no esperemos a que nos digan algo. Tener una continuidad. De ser productivo. Si tu jefe te dice “hace esto” y vos ya lo terminaste, no quedarte de brazos cruzados, sino seguir. Preguntar ¿qué más hay para hacer? O sea, ser productivo. (Evelin, 18 años, Escuela Técnica 5, Informática, sexto año, 2019).

Evelin afirma que las enseñanzas de los profesores se dirigen a la formación de un saber ser productivo. Según la estudiante, para que te vaya bien en el trabajo hay que actuar teniendo iniciativa, “*no esperar a que nos digan algo*”, tal como sostenía Cecilia.

Es decir, la productividad en el ámbito laboral se asocia no a una dimensión técnica del cuerpo,⁵⁷ tal como se procuraba en las sociedades disciplinarias (Foucault, 1989), sino que para Evelin consiste en un saber hacer que supone primordialmente una actitud. En las sociedades del rendimiento (Han, 2012), el ser productivo se define por una disposición subjetiva que se basa en el *poder hacer sin límites* o, en palabras de la propia estudiante, “*tener continuidad*”, “*seguir*”, “*no quedarse de brazos cruzados*”. Según Han (2012), estas lógicas de poder implican que ese imperativo de rendimiento no es percibido como una coerción externa, sino que es vivido como una auto-explotación. La estudiante afirma que ser productivo significa hacer más allá de lo que el jefe diga. Según ella, es uno mismo quien debería preguntar “*¿qué más hay para hacer?*” una vez terminado, e incluso antes de finalizar aquello que el jefe manda a hacer.

Además, Evelin se refiere a docentes que “*todo el tiempo*” resaltan la necesidad de tener y demostrar dicha actitud productiva porque “*en el trabajo lo están viendo*” como saberes para el trabajo que son permanente evaluados y deben ser constantemente validados, tal como se piensan bajo la lógica de las competencias que “*contiene la idea de que un asalariado debe someterse a una validación permanente y probar constantemente su adecuación al puesto, su derecho a una promoción o a una movilidad profesional*” (Tanguy, 2001, p. 122). Esto es lo que, según la estudiante, la escuela técnica enseña respecto a aquellos saberes actitudinales que están “*viendo*”, evaluando y considerando en el mundo del trabajo para definir si se es o no productivo. Asimismo, otro estudiante manifestó que la formación del ser productivos se articula con la enseñanza de cómo ser técnico:

[Te enseñan a] no estar esperando, por así decirlo, a que te digan qué hacer. Si hay algo para hacer, lo haces. Y sino preguntas qué hay para hacer. Qué trabajo hay. Qué solución podés vos brindar en el lugar de trabajo. Otra cosa que te enseña es cómo ser como técnico. Es decir, brindar solución tanto a tus compañeros o donde te manden a trabajar. (Esteban, 19 años, Escuela Técnica 5, Informática, sexto año, 2019)

⁵⁷ Foucault menciona que la formación de sujetos económicamente productivos que procuraba el poder disciplinario contemplaba el control de la actividad mediante el empleo del tiempo, la elaboración temporal del acto, la correlación entre cuerpo y gesto, la articulación cuerpo-objeto y la utilización exhaustiva.

Al igual que Evelin, Esteban manifiesta que en el trabajo no hay que “*estar esperando*” una orden exterior que diga cuál es la tarea a realizar. No obstante, a diferencia de la estudiante, él señala que antes de preguntar qué hay para hacer, es uno mismo quien debe identificar las tareas a realizar, así como los problemas sobre los cuales brindar alguna solución. Es decir, según el estudiante la escuela enseña un saber ser que se asocia con las características del *trabajador ágil* (Gillies, 2011). Esta noción se diferencia de la del trabajador flexible (Sennett, 2000), puesto que la flexibilidad supone cierta pasividad asociada con la necesidad de adaptarse a los cambios constantes. En cambio, la idea de agilidad “sugiere agencia. El nuevo trabajador “ágil” será activo y flexible. El trabajador “ágil” no solo podrá responder al cambio, sino que anticipará el cambio” (Gillies, 2011, p. 213). En relación a ello, cabe resaltar que el estudiante articula este comportamiento como trabajador con el saber ser en tanto técnico, lo cual para él se define específicamente a partir de la tarea de brindar soluciones. De allí que, como sostiene Gillies (2011), la idea de *agilidad* refiere tanto a la mental como a cierto *ethos*. Es decir, retomando la perspectiva del estudiante, ser técnico supondría la agilidad actitudinal para identificar y ofrecer soluciones, así como una agilidad mental para poder llevarlas a cabo.

Asimismo, la cuestión del saber ser en los enunciados estudiantiles de escuela técnica también se produce asociado con *tener carácter*, algo que está presente principalmente en la perspectiva de las mujeres. Desde estos puntos de vista, ello implica una cierta revisión de y en las prácticas tanto dentro como fuera de la escuela en esta modalidad, considerando que históricamente ella estuvo dirigida a una formación con un fuerte componente de masculinización (Gallart, 2006) y que en la región del golfo San Jorge supuso la preparación para el trabajo en las industrias petroleras (Carrizo, 2009). Como describimos acerca de la valoración sobre la transmisión de saberes escolares, mientras para los varones se distinguen conocimientos técnicos y uso de las Tic’s, las mujeres otorgan mayor preponderancia y valoración a saberes vinculados con el aprender a aprender, competencias comunicativas, el trabajo en grupo y el sacrificio. Es decir, hacia los aspectos sociolaborales y actitudinales. En este sentido, el carácter como tema emergente surgió principalmente en los enunciados de estudiantes mujeres de la escuela técnica. El carácter es concebido por ellas como un atributo personal problemático en las interacciones con docentes, así como una necesidad para poder sobrellevar la

cotidianeidad escolar en un ámbito “lleno de testosterona”, como señala una de las estudiantes:

Como que básicamente no le tienen mucha fe a las mujeres en electromecánica. Nosotras somos tres nomás. La promo 2019 somos tres mujeres solamente. Es como que hay que motivar más a las chicas, si es re divertido. Obviamente está lleno de testosterona (ríe). Tenés que conllevar y tener un carácter bien fuerte. Yo en 3ro por poco me agarro a las piñas con un chico. Como que yo choco bastante con mi carácter y es como que yo no me puedo mantener callada. A mí no me gusta. Me subestiman por ser mujer, yo salto. (Cecilia, 18 años, Escuela Técnica 5, Electromecánica, sexto año, 2019).

Cecilia afirma que en la orientación que está cursando las mujeres son subestimadas, “*no le tienen fe*”. La masculinización pareciera que no sólo caracterizó históricamente esta modalidad de educación secundaria, sino que aún sigue teniendo particularidades en función de los cambios sociales y laborales de la región. Según Carrizo (2009), la formación del carácter en escuelas técnicas se producía en sintonía con aquellos atributos que se demandaban para el trabajo en la industria petrolera de mediados de siglo XX. Esto es, la formación de un trabajador que se caracterice por poseer una *masculinidad heroica*, la cual consistía en una “fuerza superior que permitía aceptar duras condiciones de trabajo e incluso la muerte, y confirmaba una ética laboral que se jugaba día a día al disponer hombres “duros” y “fuertes” respecto de su propio sufrimiento.” (Palermo, 2015, p. 105). La producción de este *sujeto-fabril-petrolero-masculino* (Palermo, 2015) implicó en la escuela técnica una pedagogía que, además de la transmisión de saberes técnicos, se centrara en la formación del *coraje y espíritu masculino* (Carrizo, 2009). Muchas de estas regulaciones escolares, así como la demanda de trabajadores petroleros con atributos de masculinidad (Palermo, 2015), aún persisten en escuelas técnicas en zonas con economías extractivas (Martínez, Garino y Giampaolletti, 2020), y particularmente en la región del Golfo San Jorge y Patagonia Sur (Villata, 2011; Michniuk, 2013). De allí que para la estudiante sea “*obvio*” que en electromecánica haya pocas mujeres y esté “*lleno de testosterona*”.

En tiempos de YPF estatal, por oposición a los rasgos de masculinidad asociados con la imagen de trabajadores temerarios y arriesgados, las mujeres en el espacio público eran representadas por atributos como la delicadeza, la dulzura y la gracia (Crespo, 2005),

así como tenían poco lugar en el mercado laboral o lo tenían en actividades asociadas con el cuidado (Ciselli, 2005). La subestimación por ser mujer, a la que se refiere la estudiante, corresponde a estos prejuicios acerca de lo femenino que subsisten en el presente, y que suponen una distancia de aquello que se demanda o se espera que posean quienes se están formando para ser electromecánicos/as. Lejos de la delicadeza y sumisión como rasgos naturalizados en las mujeres (Federici, 2013), Cecilia expresa que no puede quedarse callada, que posee un carácter “bien fuerte” y que si es necesario “se agarra a las piñas” con un compañero ante situaciones de subestimación por ser mujer. Es decir, si la formación para el trabajo en la escuela técnica sigue asociada con la producción de un sujeto-fabril-petrolero-masculino, para la estudiante el tener carácter supone una reacción ante dichas regulaciones escolares y sociales.

Estas reacciones, también han sido narradas al respecto de situaciones de discusión con docentes. Aquí el carácter fue enunciado como aquella manera de ser que lleva a que se desenvuelvan las confrontaciones por situaciones que las estudiantes consideran injustas, tal como se señala a continuación:

Y yo soy muy *contestona*, tengo un carácter muy fuerte. A la primera que me hagan, yo salto. Entonces siempre tenía conflictos con los profesores. Los profesores... yo sé que son adultos y todo eso. Pero ellos creen que por ser adultos pueden tratarnos como quieren y nosotros tenemos que respetar cualquier actitud de ellos. Y no es así. Por ejemplo, me pasó en 3ro que yo estaba en el laboratorio y estaba apurando un proceso de filtración. Estaba con la varilla de vidrio y el embudo, y estaba mezclando así [movimiento con las manos de mezclar]. Y viene la ayudante, porque está la profesora y la ayudante, y bueno yo estaba así [repite el gesto] y ella me agarra y me hace así en el brazo [con la mano derecha se agarra fuerte el brazo izquierdo]. Y me dice te estoy diciendo que no golpees así las cosas. Y le digo bueno a mí no me vuelvas a tocar. Y bueno después empezamos a discutir. (Lorena, 20 años, Escuela Técnica 5, Química, sexto año, 2019).

Lorena se considera “*muy contestona*” y de un carácter “*muy fuerte*”. Según la estudiante, estos atributos personales hacen que ante situaciones que considera injustas, como las actitudes de docentes que describe, ella “*salte*”. Narra una situación en la que la ayudante de laboratorio le indica cómo realizar técnicamente la acción de filtración, algo que la estudiante toma a mal cuando dicha indicación es acompañada de un contacto físico

que consistió en un apretón de brazo. En las sociedades disciplinarias la regulación del cuerpo en detalle (Foucault, 1989), tal como la acción de la docente sobre la estudiante, suponía un incremento de la productividad y una disminución de la fuerza política en términos de docilidad. Dicha lógica estuvo fuertemente marcada en la regulación escolar de la formación técnica (Carrizo, 2009), y adquiere especial sentido cuando se piensa en la incorporación de las mujeres en esta modalidad. Como señalamos, varios componentes de la lógica disciplinaria aún subsisten en los procesos formativos de escuelas técnicas. No obstante, si en las lógicas disciplinarias el incremento de la productividad venía acompañado de ciertos niveles de docilidad, ello no sucede en la situación que narra la estudiante. Ante el intento de encauzar la conducta de Lorena por parte de la docente, la estudiante realiza una contestación. El “*a mí no me vuelvas a tocar*” seguido de una discusión, refiere a aquellas contraconductas (Foucault, 2006) que se desarrollan en las actuales formas de regulación escolar (Langer, 2013). Es decir, estas situaciones en que las estudiantes mujeres confrontan abiertamente y discuten con docentes o con compañeros de clase en una escuela técnica, corresponden a reacciones que en las actuales formas de regulación escolar se presentan como contestaciones no disimuladas (Langer, 2017), tal como refiere la misma estudiante:

Y en todo eso, como te dije tengo un carácter horrible, al día siguiente fue el jefe de laboratorio fue a hablar al curso y dijo bueno pero igual ustedes tienen que entender que la profesora y la ayudante tienen un carácter especial. Y ahí yo le dije en un momento que a mí la escuela me exige cambiar mi carácter. Y ella está en un lugar de trabajo así que lo tiene que cambiar. A mí no me importa cómo sea ella afuera, pero mientras esté con nosotros que tenga buen trato. Y ahí fue como que me quedó mirando. (Lorena, 20 años, Escuela Técnica 5, Química, sexto año, 2019).

El jefe de laboratorio justifica el comportamiento de ambas docentes no desde la posición laboral que ocupan en tanto profesores de la institución y aludiendo a la *obediencia a la autoridad vertical* (Bowles y Gintis, 1985), sino que lo hace apelando al carácter personal de cada una. Es decir, los prejuicios de género que refieren a la emocionalidad como atributo de lo femenino (Morgade, 2011), que se suelen producir con más frecuencia en la educación técnica (Seoane, 2017) y la centralidad de la dimensión subjetiva en los procesos de trabajo (Boltanski y Chiapello, 1999; Flemming, 2013; Zangaro, 2011), se constituyen en el marco de inteligibilidad del comportamiento

de las docentes mujeres en la escuela técnica. Dicho de otra manera, lo que se denota en el discurso del jefe de laboratorio, entonces, es una correspondencia ya no con las relaciones sociales del proceso productivo propias del capitalismo industrial, sino con aquellas que corresponden a la gestión de la fuerza de trabajo en el capitalismo flexible (Sennett, 2006) bajo la lógica de las competencias (Tanguy, 2001) y del *new management* (Boltanski y Chiapello, 1999; Zangaro, 2011a). Es decir, pierden relevancia los puestos laborales y cobra centralidad las competencias y atributos de los trabajadores (Tanguy, 2001), lo que involucra que la obediencia sea reemplazada por la *implicación* personal de los y las trabajadores/as en tanto que “hay implicación cuando el trabajador logra dominar las actitudes negativas y reconocer las formas de ser (en tanto actitudes y comportamientos) que lo ayudan a identificarse y vincularse estrechamente con lo que hace” (Zangaro, 2011a, p. 180). En este sentido, y siguiendo un principio de correspondencia entre la escuela y el trabajo, Lorena considera que, si la escuela le “exige cambiar el carácter” a fin de estar *implicada* con las actividades escolares, la docente que está en su lugar de trabajo también debe mostrar *implicación* con su labor modificando su propio carácter.

Sin embargo, para algunos estudiantes de la escuela técnica, se tensionan las ideas de correspondencias entre la escuela y el trabajo:

Tenés que cuidar el trabajo. No es como la escuela que, no sé, no te bancas a alguien y ya está, no venís o lo ignoras. En cambio, en el trabajo, bueno, te tenés que bancar todas porque no está fácil buscar un trabajo. (Marcela, 19 años, Escuela Técnica 5, Química, sexto año, 2019).

Diversos autores (Enguita, 1990; Riquelme, 2006; De Ibarrola, 2016) consideran que entre el mundo escolar y el mundo del trabajo se producen contradicciones dado que ambos se rigen por lógicas contrapuestas. Ello porque mientras en el sistema educativo pareciera operar un sentido más democrático e inclusivo, en cambio “el aparato productivo busca elegir de la oferta de recursos humanos aquellos más adecuados a sus objetivos; es decir que su comportamiento es selectivo. Las lógicas de ambos parecen contraponerse” (Riquelme, 2006, p. 69). Según la estudiante, la escuela no es como el trabajo. Marcela afirma que a la escuela se puede “*no venir*” en caso de algún conflicto con alguien, en cambio en el trabajo ello no sería posible dado que, como no es fácil buscar y conseguir un trabajo, hay que cuidarlo. Mientras que en la escuela se podría

ignorar a las personas con las que te llevas mal, en el trabajo, en cambio, “*te tenés que bancar todas*”. Es decir, ante el actual escenario de precarización y *déficit de lugares ocupables* (Castel, 1997), “todo el mundo tiene un puesto escolar, pero no todo el mundo tiene un puesto de trabajo” (Enguita, 1990, p. 256). Por lo tanto, según Marcela, las formas de ser en uno u otro lugar pueden ser distintas. Algo similar sostiene Lorena:

Es como que me llevo muchas cosas de esta escuela. Aprovecho, por ejemplo, acá bueno, no me están pagando, no me pueden echar, entonces voy a contestar a los profesores si yo veo un maltrato. Cosa que yo sé que el día de mañana en un trabajo no puedo hacer eso. El ser puntual, el respeto hacia mayores, obviamente obedecer lo que me dicen. Los conocimientos obviamente que tengo. Cómo hacer un curriculum. (Lorena, 20 años, Escuela Técnica 5, Química, sexto año, 2019).

Lorena considera que de la escuela se lleva “*muchas cosas*”. Alude a saberes prácticos vinculados al trabajo como el hacer un currículum, los conocimientos especializados, y saberes actitudinales como la disciplina (puntualidad, respeto y obediencia), pero también alude a otros que reconoce que en el mundo laboral no va a poder utilizar como lo es la posibilidad de “*contestar*” ante las injusticias. La estudiante señala que a diferencia de lo que ocurre en el trabajo, en la escuela no le pagan ni la pueden echar. Para ella esas condiciones son propicias para contestar a los docentes cuando percibe un maltrato. Es decir, si por un lado la formación técnica propicia una socialización para el trabajo a partir de ciertas correspondencias entre las relaciones sociales en la escuela y aquellas del mundo laboral, las contradicciones y lógicas contrapuestas entre ambos ámbitos (Enguita, 1990; Riquelme, 2006; De Ibarrola, 2016) hacen que la escuela también sea vivida como un espacio en que pueden aprender a defenderse y producir contestaciones que en otros ámbitos sociales, particularmente en el mundo del trabajo, ellos y ellas consideran que no podrían.

Dichas contradicciones entre el mundo del trabajo (en que puede ser echada) y la escuela (que, en cambio, ello no es posible) se explica por las características que asumen la lógica económica en las sociedades de empresa (Foucault, 2007) y las regulaciones escolares según las lógicas de gobierno en las sociedades de control (Deleuze, 1996). Por un lado, en la sociedad de empresa la economía ya no supone el objetivo del pleno empleo (Foucault, 2007) y las dinámicas del mercado laboral produce la existencia de poblaciones supernumerarias (Castel, 1997) o liminar (Foucault, 2007), las cuales no tienen lugar en

el mercado formal de trabajo así como no representan de utilidad como fuerza de trabajo. De allí que, como han señalado las estudiantes, el “*ser echada*” de un empleo supone la posibilidad de no volver a conseguir otro. Por otro lado, en el ámbito educativo, las políticas educativas han incorporado el imperativo de la inclusión como lógica de gobierno de la población escolar (Grinberg, 2008, 2011; Bocchio, 2019). Ello quiere decir que, a diferencia de la disciplina que contemplaba la exclusión o expulsión de quienes no se ajustaran a los parámetros de la norma (Foucault, 1989), las modulaciones en tanto mecanismo de gobierno según las lógicas de control (Deleuze, 1996) implican que todos pueden ser incluidos en diferentes escalas, esto es: “todos estamos dentro de una gran máquina que, configurada cual *Cinta de Mœbius*, ya no tiene un afuera. Hay modulaciones, remodelaciones, procesos de re-ingeniería y *management* que nos ubican en una larga e infinita vara de posibilidades” (Grinberg, 2011, p. 70). De allí que, como señaló Lorena, del trabajo te pueden echar mientras que en la escuela eso no es posible.

Los y las estudiantes de escuela bachillerato, a diferencia de quienes concurren a la escuela técnica, no han narrado situaciones de conflictos o discusiones con docentes o compañeros. De las relaciones sociales escolares prevalecieron enunciados en las que rescatan el buen ambiente, el compañerismo o complicidades (Langer, 2013):

Los chicos son muy buenos, no hay peleas. El ambiente no es tóxico, ni nada. Los preceptores también son muy buenos. Los directivos que había eran un amor. Siempre andaban pendientes de los chicos, qué le faltaba al colegio, si podían ayudar en algo. Y los profesores también son muy buenos, siempre están colaborando con el colegio, con los chicos. (Vanesa, 17 años, Escuela Bachillerato, Ciencias Sociales, quinto año, 2020).

Como describimos en el Capítulo 4, Vanesa pensaba inscribirse a una escuela técnica pero no pudo obtener una vacante, por lo que tuvo que anotarse en el colegio bachillerato que se encuentra en su barrio. La estudiante también sostuvo que no se cambiaría de escuela porque, entre otras cuestiones, los docentes enseñan muy bien. Como vemos en el fragmento de entrevista, para ella en la escuela hay un buen ambiente entre estudiantes, docentes, preceptores y directivos. Ello porque entre los y las estudiantes no hay peleas, así como los directivos y docentes ayudan y colaboran con las necesidades del colegio y las de los y las alumnos/as. Ella refiere a una escuela que se ubica en un barrio periférico y en un radio censal con NBI Alto, así como su población

estudiantil se compone por jóvenes que en su mayoría viven en condiciones de Alta VSH. También cabe considerar que las características de estas prácticas docentes que se vinculan con la solidaridad, el acompañamiento y el compromiso se vinculan fuertemente con sus experiencias vitales (Porta, Aguirre, Bazán, 2017). Es decir, son docentes que han vivido o viven y trabajan en condiciones de precariedad similares a las que hallamos en las familias de los y las estudiantes que asisten a esta escuela (Lanni, Langer, Guzmán y Villagrán, 2022). Como parte de las *luchas por no fracasar* (Langer, 2022), en la cotidianidad de las escuelas secundarias que se ubican en emplazamientos precarios y reciben poblaciones estudiantiles que viven en condiciones de extrema pobreza urbana se llevan a cabo “(...) acciones que involucran complicidades y solidaridades estudiantiles que dan cuenta de asociación, cooperación o red con otros compañeros para sostener la escolaridad, para sostener la presencia de un día escolar, para poder entrar a la escuela y con la tarea escolar.” (Langer, 2013, p. 15). Ello es lo que Vanesa resalta de la escuela bachillerato y que para ella la diferencia de otros colegios secundarios:

Yo veo en otros colegios que los chicos de distintos cursos entran a otros y le sacan cosas, les roban cosas, esconden cosas. O tal vez entre un curso y entre el otro no se llevan bien y siempre están peleando, siempre hay problemas, a la salida una pelea, otra pelea y así. En cambio, en esta al ser muy poquitos nos conocemos entre todos. Entonces, nadie se lleva mal con nadie. Tal vez algunos tienen sus diferencias, pero por otras cosas que no tienen nada que ver con el colegio, pero no se pelean. Y es lindo porque no tengo que estar preocupada, aguantando escándalos en el colegio con los alumnos. (Vanesa, 17 años, Escuela Bachillerato, Ciencias Sociales, quinto año, 2020).

Vanesa alude que en otras escuelas observa que los y las estudiantes se pelean, se roban o esconden los útiles u otros problemas. Contrariamente a los estigmas que recaen sobre esa institución y sus estudiantes debido al barrio en que se emplaza (Langer, Cestare y Martincic, 2018), en la escuela secundaria en la que se encuentra esta estudiante esos “*escándalos*” no suceden. Considera que ello es así dado que el colegio es chico y eso permite la sensación de que “*nos conocemos entre todos*”. Las solidaridades y compañerismo que Vanesa rescata de la escuela son análogas a aquellas que permiten el sostenimiento de la vida en los barrios en condiciones de pobreza urbana tal como aquel en que se emplaza la institución (Duschatzky, 2005; Cestare, Langer y Villagrán, 2015; Martiñan, 2020; Venturini, 2009). Estas redes de solidaridad, compañerismo y amistad

son las que van construyendo la comodidad en la escuela, tal como afirma la siguiente estudiante:

Bueno ahora la verdad que me siento bastante cómoda con el colegio. Estoy desde primer año ahí y bueno hice mis amigos y mis amistades. Como que tengo más contacto con los profesores. (Diana, 17 años, Escuela Bachillerato, Ciencias Sociales, quinto año, 2020).

Diana tenía pensado anotarse a otra escuela bachillerato que se encuentra en un barrio alejado de donde ella vive y que tiene NBI Bajo, pero, al igual que la mayoría de los y las estudiantes de esa escuela, no pudo conseguir vacante y la inscribieron en el colegio del barrio. Si bien no es una escuela que haya elegido inicialmente, ella afirma que se siente bastante cómoda en esta institución. Ello se debe a que hizo sus amistades en el colegio y tiene un buen contacto con los profesores. Este buen ambiente se define, como venimos señalando, a partir del clima de compañerismo que han enunciado los y las estudiantes. De hecho, estudiantes como Florencia han señalado que no pueden realizar las tareas de la escuela si no es en grupo:

Yo tarea en mi casa sola no hago, ni ahí, porque no agarro la carpeta. Me junto con una amiga y si nos da por ahí lo hacemos. Por ejemplo, ahora me vine a la casa de otra amiga, que nos juntamos las tres, que tenemos que hacer un trabajo práctico. Y bueno me traje todas mis cosas, para también ir adelantando tareas. (Florencia, 17 años, Escuela Bachillerato, Ciencias Sociales, quinto año, 2020).

Florencia expresa que en su casa y sola “*ni ahí*” hace la tarea. Expresa que para realizar los trabajos escolares necesita juntarse con sus amigas. Es decir, aun cuando la consigna pueda llegar a ser individual, la estudiante decide hacerla en conjunto con sus compañeras. Como señalamos en párrafos anteriores, estas redes de compañerismo, solidaridad y comunidad, como las que señalan las estudiantes, para poder realizar los trabajos escolares como también las que movilizan los y las docentes de la escuela para sostener la institución y la escolaridad de los y las alumnos/as, son las mismas que sostienen la reproducción de la vida en barrios donde prevalecen situaciones de precariedad laboral o directamente de desempleo estructural (Dinerstein, 2013; Schweitzer, 2012).

De manera que, en las perspectivas de los y las estudiantes de escuela técnica hallamos correspondencias entre las relaciones sociales escolares y aquellas del mundo del trabajo que consisten en actitudes asociadas con la proactividad, el carácter y la disciplina. Aunque también ellos y ellas señalaron contradicciones y contraposiciones entre la escuela y el trabajo, que refieren a la posibilidad de “*contestar*” y discutir en la escuela secundaria aquellas situaciones de injusticia que en el mundo del trabajo pareciera muy difícil realizarlo. Con respecto a las relaciones sociales escolares en la escuela bachillerato de NBI Alto, éstas parecieran producirse en sintonía con lo que demanda no el mercado de trabajo sino aquellas situaciones en las que, precisamente, la necesidad de vender la fuerza de trabajo choca contra la imposibilidad para realizarlo (Dinerstein, 2013; Grinberg, 2003). Es decir, el compañerismo y solidaridad que los y las estudiantes de la escuela bachillerato resaltan de las relaciones sociales escolares son análogas a aquellas que permiten sostener la vida ante la precarización laboral y las dificultades de poder conseguir un trabajo.

A fin de profundizar en las correspondencias y contradicciones entre las dinámicas de la vida cotidiana en la escuela y aquello que ocurre en el mercado de trabajo, en el siguiente sub-apartado nos abocamos a analizar los ritmos e intensidades del trabajo escolar a fin de problematizar las diferencias entre la escuela técnica y el bachillerato respecto a la productividad del tiempo en la escuela.

3.2. La productividad del trabajo escolar en cuestión: entre la *intensificación* y el “dejar hacer”

La organización del trabajo bajo lógicas tayloristas consistía en la parcelación de las tareas, el tiempo y el espacio de producción, en tanto supuso la manera más eficaz y eficiente de organizar y racionalizar el proceso productivo (Braverman, 1987; Coriat, 2000). En sintonía con ello, la sociedad salarial sustentada en el modelo fordista-keynesiano implicó una forma de organización social en que el tiempo se organizaba siguiendo lógicas similares ya que “el trabajo remunerado edifica una temporalidad que se organizaba de manera cíclica, regular y repetitiva (...) El espacio laboral y la jornada de trabajo delimitada demarcan -de forma material y simbólica- la vida de los

trabajadores.” (Delfino, 2019, p. 116). En este marco, las instituciones en el capitalismo industrial estaban regidas por lógicas disciplinarias que implicaban la producción de sujetos útiles económicamente y dóciles políticamente (Foucault, 1985). Ello, entre otras formas, a través de la fragmentación del tiempo y espacio siguiendo una lógica serializada. Específicamente respecto a la institución escolar, diversos autores han mostrado cómo las prácticas en el dispositivo pedagógico (Bernstein, 1993) o la instrucción escolar (Bowles y Gintis, 1985) adquieren ciertas características en función de la división social del trabajo y el requerimiento de productividad de los cuerpos (Foucault, 1989) y aspectos no cognitivos de la personalidad (Bowles y Gintis, 1985).

Diversos autores han señalado que la reestructuración de los procesos productivos del capitalismo en nuestros tiempos ha implicado, entre otras cuestiones, una profundización de la *intensificación* (Coriat, 2011; Dal Rosso, 2006; Antunes, 2009) o *densificación* del trabajo (Boltansky y Chiapello, 2002), lo que involucra ciertos efectos sobre la subjetividad y la vida social de los y las trabajadores/as (Sennett, 2000; Han, 2012 y 2018; Laval y Dardot, 2013; Stecher, 2015; Zangaro, 2011b). El modo de producción posfordista o toyotista consiste en la búsqueda de mayor eficiencia y eficacia a través de la flexibilización interna (principalmente asociada a la polivalencia y multifuncionalidad de la mano de obra) y flexibilización externa (subcontratación, contratos por tiempo determinado, tiempo parcial u horarios variables en la jornada de trabajo, etc.) (Castel, 1997; Harvey, 2012).

Para la región del Golfo San Jorge, se han estudiado las características de la escolarización en instituciones de educación técnica atendiendo a las formas de intervenir sobre la productividad de los cuerpos, en relación con las aptitudes laborales requeridas por la industria petrolera de mediados de siglo XX (Carrizo, 2009 y 2013; Rodrigo y Carrizo, 2014; Villata, 2011). Según Carrizo (2013), en tiempos de YPF estatal, los discursos educativos en la región referían a las escuelas técnicas industriales como aquellas encargadas de formar al ciudadano patriota y al trabajador petrolero que se demandaba en el mercado de trabajo. Es decir, la formación del *sujeto-fabril-petrolero-masculino* (Palermo, 2015), cuya productividad se asociaba con atributos de destreza física, sacrificio y orgullo que permitían aceptar y soportar las rudas condiciones de trabajo, lo cual “confirmaba una ética laboral que se jugaba día a día al disponer hombres «duros» y «fuertes» respecto de su propio sufrimiento”. (p.105). Ello implicó una formación del coraje y el *espíritu masculino* (Carrizo, 2009) que la educación técnica

debía propiciar y que “ha encontrado su cultivo en los talleres, donde los alumnos aprendieron las relaciones propias del mundo laboral” (p. 3).

Enmarcados en estas discusiones, en este sub-apartado analizamos de qué manera los y las estudiantes refieren a los modos y ritmos de trabajo escolar, comparando las perspectivas de quienes asisten a escuelas de diferentes modalidades y distintas localizaciones urbanas. Nos preguntamos por la formación para el trabajo en la escuela secundaria atendiendo a las características y efectos diferenciales de la regulación del tiempo e intensificación del trabajo escolar (Bernstein, 1993; Enguita, 1999; Llomovatte, et. al., 1993; Ferraro, 2018). Ello considerando que las mutaciones de las últimas décadas en los procesos productivos bajo lógicas flexibles, ágiles y de hiper-rendimiento (Gillies, 2011; Han, 2012), han trastocado las relaciones entre tiempo, trabajo y productividad (Berardi, 2007; Del Rosso, 2006; Zangaro, 2011a; Delfino, 2019; Moruno, 2018), así como en los efectos en la subjetividad y atributos que se demandan de los y las trabajadores/as (Sennett, 2000; Han, 2012; Stecher, 2015).

La hipótesis de este apartado es que muchas de estas regulaciones persisten en las escuelas técnicas, y se articulan con aquellas propias de las *sociedades de control* (Deleuze, 1996) y *sociedades del rendimiento* (Han, 2012), en que la productividad no sólo se asocia con disposiciones físicas y corporales sino también, y principalmente, con aspectos psíquicos y subjetivos (Rose, 2007; Han, 2018; Laval y Dardot, 2013). Asimismo, consideramos que ello ocurre diferencialmente respecto a los ritmos y modos de trabajo escolar en el bachillerato emplazado en condiciones de pobreza urbana, puesto que allí prevalecería cierta lógica del *dejar hacer* (Langer, 2013) y un ritmo *aletargado* (Grinberg, 2013) que marcan la regulación de las prácticas pedagógicas en las dinámicas cotidianas en estas escuelas, y que forman parte de lógicas de gobierno sobre la *población liminar* (Foucault, 2007) o *supernumeraria* (Castel, 1997).

En primer lugar, aludimos a enunciados de los y las estudiantes de escuela técnica que refieren a cómo la regulación del tiempo escolar supone “sacrificios” y “renuncias” en pos de una formación asociada con el trabajo y mejores posibilidades de inserción laboral, lo cual afecta la manera en que ellos y ellas se conciben en tanto jóvenes. Así, a continuación, recuperamos los sentidos que expresan respecto a la duración de la jornada escolar y cómo ello influye en la realización de actividades no escolares ligadas con la socialización entre pares, la religión, el deporte, el arte, es decir prácticas asociadas con

lo juvenil (Reguillo, 2012). En este sentido, los y las estudiantes de escuela técnica aluden a que estudiar en esta modalidad implica cierta renuncia a su condición de jóvenes, pues la realización de prácticas por fuera del ámbito escolar, se ve obstaculizada:

Creo que cuando tenía trece años no tenía tan claro como era la juventud en sí (...). Cuando sos pibe querés estar todo el día con tus amigos, jugar a la play o estudiar igual... Hacer deportes. Y este colegio no te lo daba. Por eso, no lo hubiera elegido. Hubo muchas veces que quise hacer deportes y cosas así y el horario no me dejaba. Y aparte que yo soy un vago, entonces no me ponía las pilas para seguir haciendo. Entonces... por eso creo que dos años después no lo hubiera elegido. (Darío, 18 años, Escuela Técnica 5, Maestro Mayor de Obras, sexto año, 2019).

Siguiendo a Reguillo (2012), los modos de ser joven se anudan a ciertas prácticas que suponen procesos de adscripción a ámbitos de pertenencia, a cómo se dispone del ocio y al acceso a determinados consumos y bienes culturales. En este sentido, Darío refiere a ciertas actividades que él identifica como propias de “*la juventud en sí*” (estar con amigos/as, jugar videojuegos, hacer deportes, estudiar). Para él, la regulación del tiempo escolar que implica la formación técnica es considerada un obstáculo para la realización de dichas actividades. Como mencionamos al inicio de este apartado, existe históricamente cierta distinción que ubica a quienes asisten a las escuelas técnicas en un lugar asociado a la productividad, que requiere de cierto nivel de implicancia, esfuerzo y sacrificio en aras de una formación directamente vinculada al trabajo (Gallart, 2006; Villata, 2011). De hecho, valorar la cultura del trabajo y el esfuerzo por superarse son saberes que, la mayoría de los y las estudiantes, considera que la escuela técnica les enseña, tal como describimos en el apartado xx. Asimismo, ello permite entender por qué, tal como lo señala Darío, al preferir realizar actividades asociadas con los y las “*jóvenes en sí*” se considera vago por no “*ponerse las pilas*” o expresa que no hubiese elegido la escuela técnica, cuestión que retomaremos más adelante. Lo cierto es que, para los y las estudiantes, el horario escolar se vuelve incompatible con la realización de actividades no escolares, tal como comenta la siguiente estudiante, a quien le gusta la composición musical:

[Compuse] letras y alguna hasta la mitad, como no tengo tiempo... Igual he tratado de seguir otras cosas, o agarrar algo como para pasar el rato. Yo desde que llegué

a la Escuela Técnica 5 no hice ningún deporte, no fui a ningún deporte (...). Yo este año traté de hacer violín, pero tres clases no más hice. Porque ahí vienen las semanas en que te cierran las notas, y ahí te fundís. Y quise hacer arquería, pero era a la misma hora que entraba a la escuela, entonces no podía. De ahí traté de hacerlo [aprender violín] por mi cuenta, pero a un violín no le podés bajar el sonido, entonces es molesto y no podés estar ahí todo el día. (Celeste, 18 años, Escuela Técnica 5, Maestro Mayor de Obras, quinto año, 2019).

Celeste comenta que desde que ingresó a la escuela técnica tiene dificultades y/o directamente no puede realizar actividades vinculadas con la composición musical, tocar un instrumento o realizar deportes. Alude tanto al horario escolar como a la intensificación (Dal Rosso, 2006) que supone el cumplir con las tareas y trabajos escolares en momentos de cierre de notas. Las expresiones “*no tengo tiempo*” y el “*te fundís*” de la estudiante, refieren a dos sensaciones que también se producen en los y las trabajadores/as ante las condiciones precarias de vida en tiempos de *extensificación* del trabajo (Mc Bride, 2018; Moruno, 2018) e imperativos del rendimiento (Han, 2012). Como sostiene Moruno (2018), “<No me da la vida> es una expresión cada vez más extendida a modo de pauta cultural que vacía y desmantela el tiempo congelado de las costumbres y tradiciones (...) Tiempo que no se tiene porque el trabajo se come la vida, y la vida cotidiana queda subsumida bajo el mercado” (p. 41). Así, los y las estudiantes de la escuela técnica refieren a que el tiempo que le deben dedicar a la escuela, tal como ocurre con el tiempo que se le debe dedicar al trabajo, ocupan gran parte de sus vidas cotidianas. Según ellos y ellas, esta es una característica central de estas escuelas que la distinguen de aquellas de modalidad bachillerato:

A mi hermana que va a la [escuela bachillerato] le digo que aproveche su tiempo. A mí me hubiese gustado practicar otro deporte, pero con el tiempo que lleva la Escuela Técnica 5, a tener que estar 100% en la Escuela Técnica 5... En cambio, a ella le digo qué te quejas si tenés a la mañana y después educación física y ya está. Y yo en los primeros dos años desde las siete de la mañana hasta las cinco de la tarde no me aparecía en mi casa. O desde la una de la tarde a las once de la noche no me aparecía en mi casa. Y así todos los días. (Cecilia, 18 años, Escuela Técnica 5, Electromecánica, sexto año, 2019).

Cecilia compara su jornada escolar con la de su hermana que asiste a una escuela bachillerato. Mientras su hermana va solamente por la mañana y algunos días tiene educación física por la tarde, resalta que ella, en cambio, debe estar “100%” en la escuela técnica. Según la estudiante, debido a esa diferencia, su hermana no tendría motivos para “quejarse” así como considera que podría “aprovechar” más el tiempo que no le debe dedicar a la escuela. Es decir, la lógica productivista con la que vivencian el tiempo escolar en la modalidad técnica se vuelve un criterio de inteligibilidad acerca del uso del tiempo que hacen los sujetos. Esto es,

antes de que el reloj y el cronómetro ordenasen el sentido de la vida y el trabajo en la fábrica, el tiempo <pasaba>, para luego entender que el tiempo <se gasta>. Hoy, cuando la riqueza se levanta en torno al tiempo libre, la máxima bien podría ser que <el tiempo se gana>. (Moruno, 2018, p. 46).

En este sentido, desde las lógicas empresariales se espera que las decisiones que toman los sujetos en lo que hacen o dejan de hacer, tanto dentro como fuera de la escuela, impliquen un cálculo a fin de garantizar mayores beneficios a futuro (Foucault, 2007). Así, se interiorizan discursos que remiten a la toma de decisiones racionales como el siguiente estudiante que opta por no salir a fiestas:

No me gusta salir mucho porque lo veo como una opción muy errada, viste. Como que la mayoría se patina mucha plata ahí, en fiestas y en eso. Y es como que lo veo mal para mi futuro, entonces, no lo hago. Voy una o dos veces... pero tampoco para tanto. Si es para acompañar a un amigo que es su cumpleaños o algo especial. Si no, no. (José, 18 años, Escuela Técnica 5, Informática, quinto año, 2019).

Para Lucas “salir mucho” es una “opción muy errada” en relación con su futuro, evidenciando una auto-regulación que implica actuar como *empresario de sí* a partir de diferenciarse de lo que hace “la mayoría”. El saber invertir (dinero, energía, tiempo) es precisamente uno de los atributos que se demandan en todas las esferas de la vida social (Foucault, 2007), y que en el mundo del trabajo supone tener un *espíritu emprendedor* (Laval y Dardot, 2013; Moruno, 2015; Stecher, 2015). El pasaje de la lógica del gasto al de la inversión es una de las características centrales de la sociedad de empresa en la que vivimos (Foucault, 2007), y que los discursos de la teoría del capital humano pregonan en relación con la educación (Aronson, 2007). De manera que para los y las estudiantes

de escuela técnica la renuncia a la realización de actividades que se asocian con prácticas juveniles tales como juntarse con amigos y jugar videojuegos como dijo Ignacio, tocar algún instrumento como refiere Celeste, realizar deportes como alude Cecilia o bien salir a fiestas como dice José, se vinculan con el tiempo que conlleva escolarizarse en una escuela técnica y la importancia que ellos supone para su futuro. En sentido similar se expresa otra estudiante:

Ellos [sus amigos y amigas] pueden dormir la siesta y yo no puedo (ríe). Yo estoy todo el día en el colegio, en cambio ellos solo tienen dos turnos, donde un turno es de una hora y el otro es normal. Y bueno, hay varias cosas que yo no puedo hacer. Por ejemplo, ellos me dicen “nos juntemos a la tarde” a tomar mates o a salir, y yo no puedo. Y ellos siempre se enojan por eso. Y no es que no quiera, si me muero de ganas de salir. Y es feo estar toda la tarde encerrada, sobre todo en verano y esas cosas, pero el título lo vale. (...) A mí me costó mucho primero y segundo. Y bueno después ya me fui acostumbrando a las cargas horarias, a que me cueste. Y bueno, me quedé en el colegio porque ya estaba anotada. Me da cuenta que el título vale muchísimo, puedo conseguir con más facilidad un trabajo. (Cecilia, 18 años, Escuela Técnica 5, Electromecánica, sexto año, 2019).

Cecilia afirma que la regulación del tiempo escolar en las escuelas no técnicas implica jornadas menos extensas. Desde su perspectiva, los y las estudiantes que asisten a esas instituciones tienen más tiempo de ocio, y aunque desea contar con más tiempo libre, ella expresa en términos positivos el modo en que hace uso de estos años. Esto es, el sacrificio de “*estar toda la tarde encerrada*” vale en la medida en que obtener un título técnico permite “*conseguir con más facilidad un trabajo*”. Asimismo, el acostumbramiento al encierro, sentir el horario como “*carga*” y que la escolarización sea vivida como algo que “*cueste*” como menciona Cecilia, refiere a la persistencia de lógicas formativas dirigidas a *preparar el cuerpo para las grandes fatigas* (Carrizo, 2013), tal como se propiciaba históricamente en las escuelas técnicas de la región en sintonía con los requerimientos de la industria petrolera (Palermo, 2015).

De manera que la histórica relación estrecha entre la formación técnica y el trabajo permiten entender que las sensaciones estudiantiles que produce la regulación del tiempo escolar están en sintonía con aquello que ocurre en el mundo laboral y los sentidos que se producen en los y las trabajadores/as (Han, 2012; Laval y Dardot, 2013; Moruno,

2018). Estas sensaciones asociadas con la escolarización en esta modalidad también son reconocidas por algunas estudiantes de la escuela bachillerato que han ido o pensaban ir a la escuela técnica, tal como la siguiente estudiante:

Yo primero hice primer año en la Escuela Técnica 5, pero me cambié porque me llevaba mucho tiempo. Tenía clases en la mañana y en la tarde, y a mí no me gustaba estar tan atareada con el tiempo. Entonces, yo le dije a mi mamá de que me quería cambiar de escuela. (...) además era más materias, porque creo que son catorce, o quince materias o dieciséis materias, no me acuerdo. Pero era más que las otras escuelas. Era más tarea, menos tiempo para darse uno mismo. Porque tenías que estar en la escuela, luego llegar a casa y ponerte hacer la tarea. (Pamela, 17 años, Escuela Bachillerato, Ciencias Sociales, quinto año, 2020).

Como señala Pamela, luego de ir un año a la escuela técnica le comunicó a su mamá que quería cambiarse de colegio debido a que le llevaba “*mucho tiempo*”. La estudiante optó por “*darse*” más tiempo para ella misma, en vez de estar “*atareada*” y dedicarle a la escuela toda la mañana y la tarde, así como el tiempo en que estaba en su casa. Es decir, a diferencia de los sentidos expresados por los y las estudiantes de escuela técnica, ella tomó una decisión en base a una lógica no productivista del tiempo, lo que supone salir(se) de las actuales lógicas y discursos empresariales que conciben que todo tiempo debe ser aprovechado productiva y económicamente (Han, 2012; Moruno, 2018). Para Pamela ello no supone abandonar la escuela secundaria, sino que elige otro tipo de escolaridad, en la que pueda combinar el tiempo de trabajo escolar con otras actividades no escolares. Un sentido similar expresa la siguiente estudiante de bachillerato al referirse al horario de la escuela técnica y a la diferencia entre cursar en turno tarde o turno mañana:

Mi mejor amiga, mi novio, ellos van a la Escuela Técnica 5, entonces sé más o menos como se mueven ahí. Y es bastante... Yo me imaginaba que iba ser así. Tienen horarios complicados, algunos tienen muchas materias que son muy distintas a las que tengo yo. Son más materia a veces, más los talleres (...) Cuando empecé acá en el colegio iba a la tarde, primero y segundo año. Después pasé a la mañana. (...) Yo hacía deporte y todo eso, entonces era muy incómodo ir a la tarde a la escuela. Porque era de la una a las siete de la tarde en el colegio, y apenas salía me tenía que ir a entrenar. Y después volvía de entrenar y me tenía que quedar hasta la madrugada haciendo la tarea. (...) En cambio, en la mañana, tenés las

primeras horas del día, de las siete hasta la una. Tenés el resto de la tarde y la madrugada incluso para hacer las cosas. Es como que te da mucho más tiempo, o se siente como si fuera mucho más tiempo. Es más cómodo el horario. Vos podés salir del colegio, hacer la tarea, y te echas una siesta y ya está. (Vanesa, 17 años, Escuela Bachillerato, Ciencias Sociales, quinto año, 2020).

Como describimos en el capítulo anterior, Vanesa tenía la intención de ir a la Escuela Técnica 5 pero sus padres no pudieron “*hacer la fila*” para inscribirla. No obstante, ella también afirma que no se cambiaría de la escuela a la que asiste actualmente, y considera que su formación es similar o mejor que la podría haber tenido en la escuela técnica. Como afirma en el fragmento que presentamos, se imaginaba que el horario en la escuela técnica es “*complicado*” dada la cantidad de materias y las actividades de taller, lo cual ella confirma a partir de la experiencia de su amiga y su novio que son estudiantes de la Escuela técnica . Al referirse al horario de la escuela a la que asiste afirma que es “*más cómodo*” el hecho de tener el turno mañana, porque eso le posibilita ir a la escuela, luego hacer la tarea y después “*echarse una siesta*” o “*entrenar*”.

Las diferencias entre la jornada escolar en escuela técnica y bachillerato refieren a regulaciones del tiempo escolar que condicionan de distinta manera las posibilidades de realizar actividades escolares y no escolares. Ello para los y las estudiantes de escuela técnica produce efectos sobre los sentidos acerca de lo que supone la realización o no de prácticas asociadas a lo juvenil (Reguillo, 2012; Chaves, 2005) y cómo ello se relaciona con una lógica productivista en el uso del tiempo. Es decir, nos referimos a diferencias en las regulaciones del tiempo en bachilleratos y escuelas técnicas que producen diferentes y particulares formas de constituirse como jóvenes y como trabajadores/as. Así, quienes asisten a la escuela técnica manifiestan cierta sensación de ajenidad respecto a aquello que otros/as vivencian, particularmente al compararse con quienes asisten a escuelas bachillerato.

Nos referimos a experiencias que se presentan aún más diversas y desiguales si se consideran, además, las condiciones sociodemográficas en que los y las estudiantes se encuentran al momento de transitarlas. Es decir, la oportunidad de participar de actividades de socialización entre pares se ve afectada por la necesidad de resolver otras cuestiones vinculadas al sostenimiento de la vida, tal como señala un estudiante:

Obviamente estudio, me mantienen gracias a Dios y no tengo que salir a trabajar. (...) Tengo un compañero que estudia y trabaja, y se pierde una juntada con amigos o despejarse un fin de semana por ir a trabajar. Y lo que corresponde es que primero estudie y después trabaje ¿No? Sería lo ideal. (Cristian, varón, Escuela Técnica 5, Química, sexto año, 2019).

Para Cristian, lo ideal sería que alguien que es estudiante “*primero estudie y después trabaje*”, por lo que estudiar y trabajar constituye una situación no deseable. Él vive con su madre, que es encargada de un área en una empresa de telecomunicaciones desde hace varios años, y agradece que lo mantengan porque eso implica no tener que trabajar, concentrándose en el estudio. Se compara con un compañero que, en cambio, estudia y debe salir a trabajar, lo que genera que no pueda compartir “*una juntada*” con amigos. Ello es consistente con investigaciones que han señalado la existencia de demandas y necesidades del contexto socio-económico en que viven los y las estudiantes y que implican disponer de menos tiempo para ser niños o jóvenes, o serlo de diferentes maneras (Corica, 2012; Langer y Esses, 2019; Saraví, 2014). Por tanto, la sensación de *no tengo tiempo* (Moruno, 2018) que expresan los y las estudiantes de la escuela técnica se profundizan cuando, además, se produce la necesidad de combinar una jornada escolar extensa con la realización de un trabajo, incluso cuando se trata de ocupaciones no remuneradas como las actividades de labor doméstica:

Cuando yo quiero tomar un té a las cinco tengo que nadar repartiéndome entre mis planos, entre el té, entre que tengo que entrar a las seis cincuenta... Es que yo estoy todo el día haciendo planos. Tengo otras responsabilidades, tengo que cuidar un hermano, tengo que limpiar mi casa. Alguien no es como un invitado en su casa, tiene que limpiar su casa. Y estoy todo el día limpiando mi casa, y estoy haciendo mi tarea y así. Porque no es que estoy haciendo una cosa, tengo que hacer veinte cosas en una hora para que me alcance. (Celeste, 18 años, Escuela Técnica, Maestro Mayor de Obras, quinto año, 2019).

Celeste vive con su padre, quien trabaja jornada completa en un puesto multitareas en un restaurante. Por ello, suma a su desempeño académico tareas vinculadas al trabajo reproductivo (Dinerstein, 2017) en el ámbito doméstico. Desde los estudios de género (D’Alessandro, 2019) históricamente se ha señalado que la división sexual del trabajo en las sociedades capitalistas (Federici, 2013) consiste en que las actividades reproductivas

recaen mayormente en mujeres y las productivas se conciben como espacio de trabajo para varones. Si bien en las últimas décadas ha incrementado la participación de mujeres en espacios de trabajo productivo, la persistencia del trabajo doméstico para las mujeres no se ha modificado (D'alessandro, 2019; Federici, 2013). Ello hace que el día a día suponga mayor tiempo de trabajo, así como, ante las regulaciones del tiempo de trabajo bajo lógicas flexibles (Sennet, 2000; Berardi, 2007), se genere la coexistencia de ambos lugares de trabajo y la necesidad de combinar ambas actividades, tanto las productivas como las reproductivas y/o de cuidado. La estudiante expresa sensaciones asociadas al tener que dedicarle “*todo el día*” al trabajo doméstico y a las tareas escolares. Esto es, “*nadar*” entre el té y los planos, así como “*hacer veinte cosas en una hora*” para que le alcance el tiempo, lo cual supone para ella “*repartirse*” o, como señala Sennett (2000) respecto a los efectos subjetivos ante la flexibilidad, fragmentar su Yo:

Yo perdí amigos por venir a la escuela técnica. Por eso me queda una persona. Porque tenés que prestarle atención a cada cosa que te rodea: amigos, familia, casa, responsabilidades. (Celeste, 18 años, Escuela Técnica 5, Maestro Mayor de Obras, quinto año, 2019).

Como venimos describiendo, la jornada escolar en la escuela técnica, así como la intensificación respecto al trabajo escolar implican grandes esfuerzos de los y las estudiantes, lo que para ellos y ellas supone llevar a cabo “*sacrificios*” en pos de una formación asociada con mejores posibilidades laborales a futuro. Celeste comenta que el no saber “*repartirse*” entre el tiempo y exigencia de la escuela, responsabilidades, familia, casa, amigos/as implicó para ella perder amigos por ir a la escuela técnica. Como señalamos, el formar sujetos que sepan sacrificarse fue históricamente uno de los objetivos de las escuelas técnicas en la región (Carrizo, 2009), así como es uno de los atributos del modelo de trabajador/a en una región cuya matriz socio-laboral se mueve al compás de los tiempos y pautas del mundo del trabajo petrolero (Palermo, 2015; Torres, 2012). Para los y las estudiantes de escuela técnica, estas sensaciones de estar realizando sacrificios se producen ante la necesidad de *soportar* (Carrizo, 2013) o *aguantar* (Palermo, 2015) una jornada escolar extensa e intensa. Ello se profundiza aún más para quienes, además, deben combinar la jornada escolar con la realización de un trabajo, ya sea en actividades reproductivas como en el caso de Celeste, o bien en un trabajo remunerado con horario y lugar fijo como el siguiente estudiante:

Trabajo demasiado (ríe). Es como que todas las semanas estoy ocupado, hasta los domingos. Más la escuela ¿no? Sumando todo... el lunes voy a taller de las 8 a.m. hasta las 11:40. Salgo, y entro a trabajar a las 14:30 y salgo a las 18:30. 18:50 entro acá [a la escuela] y salgo a las doce de la noche. Y el martes trabajo a la mañana desde las 8 de la mañana igual, hasta las 13. Y de ahí me voy a la peluquería. Enseño peluquería de 14:30 a 18:30. Y bueno a la noche tengo escuela. Y así, así toda la semana. (...) Los fines de semana trabajo de corrido de diez de la mañana hasta las nueve o diez de la noche. Todo de corrido. Y los domingos enseño barbería en el instituto. [Las tareas las realizo] por la madrugada, en la madrugada. Sino en momentos libres que por ahí tengo el domingo. O un sábado a la noche. (José, 18 años, Escuela Técnica 5, Informática, quinto año, 2019).

La madre de José, de joven, inició trabajando de moza y luego ingresó en una cooperativa municipal realizando tareas de barrido de calles. Su papá trabajó desde los seis años con su abuela y posteriormente en una empresa pesquera, realizando fileteo. El padre pudo ser dueño de una empresa que se dedicaba al desarmado de filete, hasta que decidió llevarla a otra localidad, lo que hizo que tiempo después quebrara. Según narra el estudiante, esa situación, sumada a un gran robo que sufrió su familia, generó que quedaran con muy pocos bienes materiales. No obstante, José comenta que su padre pudo conseguir trabajo en una empresa de servicio al petróleo en tareas de construcción, y su mamá trabaja por cuenta propia enseñando repostería artesanal en un Centro Integrador Comunitario y hace cuatro años es jefa de mozos en una empresa de eventos, lo cual supuso un mejoramiento en las condiciones económicas de vida de la familia. José se desempeña como peluquero desde los 14 años y antes de eso arreglaba bicicletas, por lo que él afirma “*me independicé de muy chico*”, así como agradece el sacrificio de sus padres por apoyarlo a estudiar peluquería. Actualmente, sigue trabajando como peluquero, y además es profesor de peluquería y barbería en un instituto. Entre esas ocupaciones, la jornada y tareas escolares señala que debe dedicarle toda la mañana, la tarde, la noche y hasta a veces las madrugadas, de lunes a domingos. José reconoce que trabaja “*demasiado*” y, al igual que en relación a sus padres, entiende que ello supone un sacrificio que es necesario realizar:

Y yo le mando, le mando, le mando porque mis profes de peluquería, que son como mi familia ya ellos, siempre me dicen que todo tiene su sacrificio. Y hay que sacrificarse para hacer lo que te gusta, y a mí me gusta peluquería. Así que

me voy a sacrificar lo más que pueda. Siempre terminando el colegio ¿no? (José, 18 años, Escuela Técnica 5, Informática, quinto año, 2019).

El estudiante afirma que sus profesores de peluquería le transmiten la idea de que “*todo tiene su sacrificio*”, por lo que él afirma que va a sacrificar “*lo más que pueda*” para hacer lo que le gusta y terminar el colegio. Como señalamos en el Capítulo 4, la importancia que José le da a la escuela técnica es que allí puede aprender saberes específicos de la orientación que cursa, los cuales piensa utilizar para combinar los rubros de informática y peluquería para así ser un “*innovador*”. Es decir, observamos en los enunciados de José, y en los y las estudiantes de escuela técnica que trabajan, una profundización de las máximas de las *sociedades del rendimiento* (Han 2012) así como aquellas vinculadas con la *ética empresarial* (Laval y Dardot, 2013), según las cuales el uso del tiempo productivamente asociado con la auto-explotación en el trabajo se vuelven las coordenadas bajo las cuales se logra la consecución del *éxito*. Esto es,

El talante de la ética empresarial es más guerrero, exalta el combate, la fuerza, el vigor, el éxito. Hace del trabajo el vehículo privilegiado de la realización de sí: mediante los «logros» en el trabajo es como se consigue tener una vida «lograda». El trabajo asegura la autonomía y la libertad, por ello es la forma más benéfica de ejercer las propias facultades, de invertir las energías creativas, de demostrar el valor que uno tiene. (Laval y Dardot, 2013, p. 338).

Por lo que dedicar la mayor parte del día todos los días de la semana a trabajar “*demasiado*” y a escolarizarse en un colegio técnico, significa para José un esfuerzo y sacrificio que considera necesario para poder dedicarse en un futuro a lo que le gusta. Ello supone la persistencia de regulaciones en la escolarización técnica dirigidas a formar sujetos cuya productividad se asocia con la realización de esfuerzos y sacrificios vinculados con el trabajo (Carrizo, 2013), que coexisten y se articulan con regulaciones laborales en las actuales sociedades de empresa (Laval y Dardot, 2013) y sociedades del rendimiento (Han 2012).

Como mencionamos en párrafos anteriores, para los y las estudiantes de la escuela bachillerato el sentido de productividad respecto al tiempo y a la escolarización se produce de otra manera. Así como Pamela mencionó que dejó de asistir a la escuela técnica porque ante la intensificación de la jornada escolar decidió “*darse más tiempo*”

para ella, Carlos cuenta que decidió no inscribirse a la escuela técnica para poder estudiar y trabajar:

Yo pensaba ir a la Escuela Técnica 5 o algún colegio más copado, pero son igual muchas más horas de estudio, así que ahí lo fui pensando. Yo de chico, desde que empecé hacer pulido, ya más o menos a esa edad tenía entendido que haciendo una changuita de lavado tenía mi plata del día, entonces el colegio solo a la mañana me venía de diez. A parte voy a terminar igual la secundaria, pensé en reducir las horas e igual seguir haciéndolo” (Carlos, 20 años, Escuela Bachillerato, Ciencias Sociales, cuarto año, 2020).

Como vimos en los apartados anteriores, Carlos pensaba ir a la escuela técnica porque allí ofrecían saberes vinculados a sus intereses. No obstante, él expresa que esa escuela demandaba muchas más horas, y optó por combinar el colegio a la mañana con hacer una “*changuita*” por la tarde para tener su “*plata del día*”. El estudiante optó por combinar trabajo y estudio en una escuela que, si bien no la había pensado como primera opción, es donde piensa “*terminar la secundaria*”. Al igual que Pamela tomó una decisión en base a una lógica no productivista del tiempo escolar, lo cual no significa abandonar la escuela sino escolarizarse de otra manera. Esta escolarización en el colegio bachillerato supone un ritmo de trabajo escolar menos intenso que lo que enunciaban los y las estudiantes de escuela técnica:

Uno llega al colegio y te dan un trabajo. Te dan la opción de entregarlo ese mismo día. Por ahí cada materia tiene una hora o dos horas máximo y si vos llegas a terminarlo lo entregas. O si no te lo pasan para la próxima clase. (Diana, 17 años, Escuela Bachillerato, Ciencias Sociales, quinto año, 2020).

Diana afirma que en el colegio te dan un trabajo y tenés la opción de terminarlo ese día o sino “*te lo pasan*” para la siguiente clase. Es decir, el tiempo escolar no guarda el sentido de utilidad que es posible encontrar para los y las estudiantes de escuela técnica, y que en definitiva es lo que se demanda desde el mercado de trabajo, o al menos a ciertas poblaciones. Así, en las sociedades de empresa en que se interpela a las voluntades de los sujetos (Rose, 2007), la racionalidad que ya no consiste en el pleno empleo (Foucault, 2007a) supone la producción de una *población liminar* que no tiene utilidad como fuerza de trabajo y donde “se deja a la gente la posibilidad de trabajar si quieren y de no trabajar

si no quieren” (p. 248). Es decir, hacer y entregar el trabajo escolar ese mismo día o la clase siguiente es una opción que los y las estudiantes son llamados/as a tomar. Ello a veces produce la sensación de que en la escuela no hacen nada, o que da lo mismo hacerlo bien o no, tal como señala la siguiente estudiante:

En la escuela vamos y no hacemos casi nada y lo digo en plural, porque la mayoría no hace las cosas. (...) En el colegio, si lo haces mal, no importa, ya está, deja de joder. (Noemí, mujer, 16 años, Escuela Bachillerato, Ciencias Sociales, cuarto año).

Noemí expresa la sensación de que en la escuela la mayoría no hace las cosas, al igual que “*si lo haces mal, no importa*”. Al respecto, Grinberg (2009) señala que esto es un rasgo característico de la cotidianidad escolar en contextos de marginalidad urbana, con sus respectivas implicancias en relación al trabajo dado que “quien ha quedado desocupado, el tiempo de la vida escolar transita aletargadamente, ya no hay dónde llegar, dónde cumplir horario, no hay un tiempo que aprovechar” (p. 176). Como describimos en apartados anteriores, los y las estudiantes de bachillerato afirman que los saberes escolares que les enseñan no se vinculan con el trabajo, por lo que no es de extrañar que tampoco haya un sentido de utilidad o de productividad del tiempo y trabajo escolar. Ello porque si nos referimos a la formación de la *población liminar* (Foucault, 2007a) o supernumeraria (Castel, 1997), pareciera ser que la utilidad como fuerza de trabajo en la producción de los sujetos es algo que se deja de lado en los procesos de subjetivación que se llevan a cabo en las escuelas secundarias emplazadas en condiciones de alta pobreza urbana.

En suma, en este capítulo dimos cuenta de cómo se produce una desigualdad en la enseñanza de saberes para el trabajo desde la escuela secundaria, que se vincula con la modalidad formativa de las instituciones así como con el emplazamiento urbano de los establecimientos. En tanto que los procesos de subjetivación involucran prácticas pedagógicas que consisten en dotar a los individuos de determinados saberes, habilidades y aptitudes (Foucault, 1994), dicha transmisión diferencial de saberes para el trabajo supone la producción de diferentes subjetividades laborales (Zangaro, 2011a; Stecher, 2015). Atendiendo a dicha socialización diferencial para el trabajo, en el siguiente capítulo analizamos los significados del trabajo (Grinberg, 2003) que enuncian los y las

estudiantes, a fin de tener una descripción más acabada de los circuitos de formación para el trabajo en la escuela secundaria.

CAPITULO 6. Los significados del trabajo y las perspectivas laborales de los/las jóvenes en tiempos de precariedad y emprendedurismo.

Referirse al “mundo del trabajo” implica considerar el conjunto de relaciones sociales históricas sobre las que se inscriben los significados del trabajo (Grinberg, 2003; Avalor y Zehnder, 2011; Dinerstein, 2013), dado que no es dado una vez y para siempre, natural ni universal puesto que se relacionan con dos elementos centrales que se articulan entre sí: las experiencias personales que directa o indirectamente se relacionan con el trabajo (Grinberg, 2003; Jacinto, Wolf, Bessegra y Longo, 2005; Longo, 2011) y las maneras en que la noción de trabajo es históricamente constituido, definido y valorado en distintas sociedades (Grinberg, 2003; Zangaro, 2011). Este carácter no universal y socialmente producido de aquello que en un momento se entiende por “trabajo” involucra que se la pueda pensar en términos de prácticas discursivas y no discursivas (Foucault, 1979), esto es:

Un conjunto de reglas anónimas, históricas, siempre determinadas en el tiempo y el espacio, que han definido para una época dada, y en ámbitos social, económico, geográfico o lingüístico determinados, las condiciones de ejercicio de la función enunciativa. (p. 198).

Así, la noción de trabajo, así como lo designado al interior de ella en tanto objeto de la economía política (Marx, 1990; Gorz, 1991) o de los reglamentos disciplinarios fabriles (Foucault, 1989; Castel, 1997), es resultado de procesos económicos y sociales que en la modernidad establecieron condiciones de posibilidad de su aparición (Gorz, 1991; Zangaro, 2011a). Aquello que se nombra como trabajo, siguiendo a Gorz (1991), “es una invención de la modernidad. La forma en que lo conocemos, lo practicamos y lo situamos en el centro de la vida individual y social fue inventada y luego generalizada con el industrialismo” (p. 25). Ahora bien, las reestructuraciones del capitalismo bajo lógicas y mecanismos de acumulación y producción flexibles (Antunes, 2009; Castel, 1997; De la Garza, 2006; Harvey, 2000; Sennett, 2000), así como las reconfiguraciones en las lógicas y tecnologías de gobierno de la fuerza de trabajo (Foucault, 2007a; Rose, 2007; Laval y Dardot, 2013; Stecher, 2015), han trastocado las maneras de delimitar y enunciar qué es un trabajo, tal como ocurría en el capitalismo industrial.

Entendemos, con Grinberg (2003), que los significados del trabajo refieren a aquellas actitudes hacia el trabajo que, en diferentes momentos de la socialización para y en el trabajo, van desarrollando los sujetos o grupos sociales. Así, analizar los enunciados estudiantiles al respecto, permite acercarnos a las características que asumen los procesos de formación para el trabajo desde la escuela secundaria. En este capítulo, nos proponemos caracterizar los significados del trabajo que ellos y ellas enuncian así como la manera en que se perciben ante el mercado laboral que les espera, los discursos sobre el trabajo y sobre las relaciones entre juventud y trabajo que afirman y también aquellos que rechazan o reformulan. Atendiendo a dicho objetivo, el capítulo se organiza de la siguiente manera: en el primer apartado “Tensiones entre los sentidos extrínsecos e intrínsecos acerca del trabajo en tiempos de precariedad” describimos los enunciados estudiantiles que refieren a los significados del trabajo a partir de la definición de qué supone trabajar para ellos y ellas, así como las características de qué sería un buen trabajo desde sus perspectivas. Seguidamente, analizamos las maneras en que los y las estudiantes caracterizan el mercado laboral en general y particularmente la situación de los y las jóvenes ante el mundo laboral.

1. Tensiones entre los sentidos extrínsecos e intrínsecos acerca del trabajo en tiempos de precariedad

Los interrogantes acerca de los significados del trabajo se inscriben en los debates acerca de aquello que es posible enunciar en torno al trabajo en tiempos en que la racionalidad neoliberal (Foucault, 2007; De Marinis, 1999) produce sentidos en torno al trabajo que tensionan con aquellos propios de la sociedad salarial que aún estamos dejando de ser (Castel, 1997; Neffa, 2014). A partir del capitalismo industrial comenzó a pensarse el significado de trabajo como aquella actividad cuya finalidad se asocia con ganar dinero (Gorz, 1991). Esta valoración sobre aquello que motiva el trabajar en tanto acto de reproducción, o que opera como medio para el desarrollo de otras esferas vitales, refiere a un *sentido extrínseco del trabajo* (Grinberg, 2003; Roberti, 2016). Ello se vincula con la equiparación entre trabajo y empleo que configuró el núcleo de significados del trabajo durante el desarrollo de la *sociedad salarial* (Castel, 1997) y que aún persiste fuertemente hasta nuestros días (Grinberg, 2003; Jacinto, Wolf, Bessegra y Longo, 2005). La ética del trabajo asociada a una gratificación diferida (Weber, 2010; Bauman, 2000) así como la organización científica del trabajo taylorista (Coriat, 2000; Braverman, 1987) que supuso “el esfuerzo constante por separar el trabajo, en tanto que categoría económica cuantificable, de la persona viviente del trabajador” (Gorz, 1991, p. 36), implicó una tensión respecto a la posibilidad de un *sentido intrínseco* del trabajo (Grinberg, 2003; Roberti, 2016). Este último es entendido como la asociación entre el acto de trabajar con el sentimiento de realización personal y con la consideración del trabajo como valor en sí mismo.

En las últimas décadas se han producido grandes cambios respecto a las tensiones entre el sentido extrínseco e intrínseco del trabajo que mencionamos para el período del capitalismo industrial. Las reconfiguraciones del proceso productivo bajo lógicas flexibles (Sennet, 2006; Harvey, 2012; Coriat, 2012), así como las mutaciones en la racionalidad de gobierno (Foucault, 2006) de la fuerza de trabajo bajo lógicas neomanageriales (Laval y Dardot, 2013; Stecher, 2015; Zangaro, 2011a) suponen ahora una fuerte implicancia subjetiva del trabajador en el proceso mismo de trabajo y en su relación con la empresa. Como señala Grinberg (2008), según las máximas de la sociedad del gerenciamiento, “trabajar debería dejar de ser esa acción, rutinaria y desgastante, que supone realizar una tarea desagradable para encontrar como única recompensa el salario. Ahora, los sujetos estamos llamados a encontrar que nuestros deseos se colman en el proceso mismo del trabajo” (p. 210).

En tanto que los significados del trabajo refieren, en parte, a las características que asumen los procesos de socialización para el trabajo (Grinberg, 2003), el análisis que realizamos supone tener en cuenta las particularidades de la escolarización de los y las estudiantes. Es decir, atendemos a los encuentros y diferencias entre las perspectivas de quienes asisten a establecimientos de distinta modalidad y emplazamiento urbano, en los cuales, como describimos en los capítulos anteriores, se produce una distribución diferencial de saberes para el trabajo. También analizamos el sentido que los y las estudiantes le otorgan al trabajo teniendo en cuenta las experiencias laborales propias y de sus familiares, así como las condiciones socioeconómicas en que viven (Jacinto, Wolf, Bessegra y Longo, 2005; Longo, 2011). Ello porque, por un lado, dichas experiencias constituyen un punto de referencia respecto a lo que supone la actividad de trabajar, así como un acercamiento a las características de los empleos y actividades laborales disponibles en el escenario local (Jacinto, Wolf, Bessegra y Longo, 2005; Longo, 2009). Igualmente, atender a las condiciones socioeconómicas implica reconocer que, aun cuando la precarización laboral constituye la norma (Lorey, 2016) y los discursos del emprendedorismo interpela a todos los sujetos (Fridman, 2019), los sentidos del trabajo en la vida de las personas pueden ser diferentes según las condiciones materiales de vida (Bauman, 2000; Longo y Busso, 2017; Roberti, 2016), esto es: “a la mayoría se le niega la oportunidad de vivir su trabajo como una vocación” (Bauman, 2000, p. 60). Atendiendo a las tensiones entre las perspectivas extrínsecas e intrínsecas en el capitalismo flexible, a continuación analizamos las perspectivas estudiantiles respecto a los significados del trabajo, atendiendo a los encuentros y diferencias entre quienes asisten a diferentes escuelas así como quienes viven en desiguales condiciones socio-económicas.

1.1 Entre el sentido instrumental, el esfuerzo, la inversión y la ayuda: definiciones estudiantiles acerca de lo que significa el trabajo

Los interrogantes sobre los significados del trabajo que enuncian los y las estudiantes de escuela secundaria se inscriben en los debates acerca de las tensiones, yuxtaposiciones y tensiones entre el sentido que adquirió el trabajo en las sociedades industriales y salariales (Gorz, 1991; Castel, 1997; Bauman, 2000) y aquellos significados que se producen en tiempos de capitalismo flexible (Sennett, 2006) y sociedades de

empresa (Foucault, 2007; Laval y Dardot, 2013). Entender el trabajo como una actividad que principalmente se realiza a cambio de un salario, corresponde al sentido que esa actividad adoptó en nuestras sociedades modernas (Castel, 1997; Gorz, 1991; Grinberg, 2003; Dinerstein, 2013). Es decir, para el *trabajador-consumidor*, “el fin esencial del trabajo es ganar con qué comprar unas mercancías producidas y definidas por la maquinaria social en su conjunto” (Gorz, 1991, p. 37). Este sentido instrumental del trabajo se articuló con el sentido moral que formaba parte del ascetismo de la *ética del trabajo* (Weber, 2010), por lo que deber y placer se escinden ya que lo que se valora es el sacrificio diario en el trabajo y la postergación de la gratificación. Estas relaciones entre trabajo, salario, esfuerzo y gratificación diferida constituyeron el núcleo de significados que adoptó el trabajo en la configuración socio-laboral y cultural del enclave petrolero en la Cuenca del Golfo San Jorge (Palermo, 2015; Torres, 2012). Como señala Palermo (2015), la ética laboral del *sujeto-fabril-petrolero-masculino* consistía en la aceptación de las duras condiciones de trabajo en nombre de la posibilidad del progreso familiar (asociado con un trabajo estable, sueldos elevados y el acceso a distintos bienes – vivienda, salud, educación, ocio- que la empresa garantizaba), así como se vinculaba con sensaciones de orgullo patriótico (Carrizo, 2009).

Desde fines de siglo XX, el *nuevo espíritu del capitalismo* (Boltanski y Chiapello, 1999), la *ética empresarial* (Laval y Dardot, 2013) y los *imperativos de positividad* (Han, 2012), al compás de los procesos de reestructuración productiva (Harvey, 2017; Sennet, 2006), imprimieron significados del trabajo que se articulan y tensionan de diversas maneras con aquellos que describimos para el capitalismo moderno industrial. Foucault (2007) señala que la racionalidad neoliberal involucra un cambio epistemológico en las ciencias económicas respecto a la concepción del trabajo. Si para los economistas clásicos el trabajo se definía a partir de la objetividad del tiempo, los economistas neoliberales proponen considerar la perspectiva subjetiva de quien trabaja. Desde allí se concibe que el acto de trabajar supone una inversión en tanto que el salario operaría como renta. Así, desde la racionalidad neoliberal (Foucault, 2007; De Marinis, 1999) el trabajador es visto y alentado a verse a sí mismo como un empresario de sí, quien mediante acciones y decisiones calculadas es llamado a invertir en sí mismo a fin de mejorar su idoneidad en el trabajo y obtener mayores ganancias a futuro (Castro Gómez, 2012; Laval y Dardot, 2013). Esto es,

el uso de la palabra empresa ya no es tan solo una metáfora (...) El término

significa propiamente que la actividad del individuo, bajo sus diferentes facetas (trabajo remunerado, trabajo *ad honorem* para una asociación, gestión de la economía doméstica, adquisición de competencias, desarrollo de una red de contactos, preparación de un cambio de actividad) es pensada como empresarial en su esencia. (Laval y Dardot, 2013, p. 340).

Ahora bien, ello no supone un reemplazo ni desaparición de los significados del trabajo vinculados con un sentido extrínseco que lo concibe como una actividad para la subsistencia, puesto que seguimos viviendo en sociedades cuya integración se basa en el núcleo trabajo-salario-consumo (Antunes, 2005; Dinerstein, 2017; Grinberg, 2003). Por tanto, la hipótesis a desarrollar es que en las sociedades de empresa (Foucault, 2007a) los enunciados estudiantiles implican articulaciones y tensiones entre significados del trabajo propios de la sociedad industrial moderna relacionados con un sentido instrumental como medio para ganar dinero y que supone esfuerzo, con aquellos del capitalismo flexible y la racionalidad neoliberal vinculados con el gusto por la actividad, el rendimiento y que supone necesariamente inversión. Así, el sentido instrumental del trabajo asociado con la obtención de dinero es el que se produjo en mayor medida en los enunciados de los y las estudiantes de ambas escuelas. No obstante, la manera en que éste se articula y tensiona con los significados del trabajo propios de la sociedad de empresa es lo que presenta diferenciaciones en las perspectivas estudiantiles. Es decir, los significados del trabajo que enuncian los y las estudiantes se producen diferencialmente entre quienes asisten al colegio técnico y los/as que concurren a la escuela bachillerato, en sintonía con las diferencias en la transmisión de saberes para el trabajo, las regulaciones del tiempo y trabajo escolar así como en las relaciones sociales escolares que se producen en cada institución. A continuación, nos abocaremos a analizar dichas distinciones.

En primer lugar, si atendemos a cómo se producen los enunciados estudiantiles respecto a la consideración del trabajo bajo la lógica de la inversión, una estudiante de escuela técnica alude a dos definiciones posibles de la noción de trabajo:

Trabajar puede ser remunerado, que es lo que uno hace para subsistir en la sociedad económicamente, para mantener tu familia, o mantenerse uno mismo. Y también puede ser trabajar en lo que es accionar. Por ejemplo, como técnicos trabajamos en un proyecto, y ahí no es remunerado. Pero estas trabajando para capacitarte. Entonces para mí que puede haber como esas dos definiciones.

(Evelin, 18 años, Escuela Técnica 5, Informática, sexto año, 2019).

Evelin considera que el trabajo puede consistir en aquello que se hace a fin de obtener una remuneración para poder subsistir económicamente. Desde allí expresa la persistencia del sentido instrumental que refiere, como dijimos anteriormente, al núcleo trabajo-salario-consumo constituido desde el desarrollo del capitalismo moderno industrial (Gorz, 1991; Grinberg, 2003). No obstante, Evelin señala que trabajar también puede referir a una acción no remunerada que tiene como finalidad la capacitación, dado que ellos y ellas “trabajan en proyectos” en la escuela. Es decir, más allá de todo ingreso monetario, la estudiante concibe que la formación es un trabajo en la medida en que recibe a cambio “capacitación”. En relación a ello, Laval y Dardot (2013) indican que el sujeto como empresario de sí “no trata únicamente de proyectarse en el porvenir y calcular sus ganancias y sus costes, como el antiguo hombre económico, sino que persigue, sobre todo, trabajar sobre sí mismo con el fin de transformarse permanentemente, de mejorar, de volverse cada vez más eficaz” (p. 338). En este sentido, Evelin también relacionó su trabajo dictando clases de baile con la posibilidad de ganar experiencia laboral:

Yo soy profesora de baile también. Bailé mucho tiempo e hice un profesorado. Trabajé un año, dando clases de baile en la unión vecinal (...) es algo que no hacía por necesidad, sino porque me gusta bailar. Y también por la experiencia. Estaba emocionada, porque nunca había trabajado, entonces quería saber cómo era. Pero no por necesidad, más por gusto y por la experiencia. (Evelin, 18 años, Escuela Técnica 5, Informática, sexto año, 2019).

La estudiante comenta que hizo un profesorado de baile y trabajó durante un año dictando clases en una unión vecinal, cuya motivación consistió en el gusto por la actividad, así como la experiencia de trabajar. Con lo cual, de los dos significados del trabajo posibles que Evelin definió (como actividad para obtener ingresos o como acción para capacitarse), ella aclara que esa actividad laboral supuso el sentido asociado con la capacitación, es decir, “*saber*” cómo era trabajar. De manera que la estudiante enuncia sentidos sobre la actividad de trabajar que refieren a lógicas de las sociedades de empresa en las que estas formas de participación podrían suponer una inversión que, en tanto acumulación de experiencias que puedan ser redituables (Fleming, 2013), requiere un hacerse a sí mismo a través de ganar experiencia laboral. Este forjarse cobra aún mayor peso cuando la estudiante aclara que ese trabajo como profesora de baile no lo hizo por

necesidad. Evelin reside en un barrio ubicado en una zona céntrica que presenta NBI Medio. Ella vive sólo con su padre, quien trabaja hace veinte años como empleado en una empresa petrolera. Por lo que las condiciones de baja vulnerabilidad social en su hogar posibilitan este sentido del trabajo asociado no con la necesidad si no con la experiencia y el gusto, lo cual converge con resultados de otras investigaciones (Busso y Pérez, 2013; Roberti y Longo, 2018).

Si bien el significado del trabajo asociado a la inversión no tuvo considerables recurrencias entre los y las estudiantes del bachillerato y fue mencionado sólo por uno de ellos, cabe realizar un contrapunto entre el enunciado de Evelin y el del estudiante de bachillerato respecto a su experiencia laboral, la cual concibe en términos de inversión:

“hora con el tema de la peluquería es como que me tiene distraído en otro trabajo que no es realmente de lo que yo quiero vivir el día de mañana. Pero le voy a invertir ahora de chico a ver qué pasa (...) Sé que por ahora quiero cortar pelo, ver cómo me va estos dos primeros años. Capaz si antes de eso se me ofrece otro trabajo, que me guste más, que es más fácil, que es más copado para mí y le voy tener que invertir a eso. Si me da más ganancia y me gusta más, estoy seguro. (Carlos, 20 años, Escuela Bachillerato, Ciencias Sociales, cuarto año, 2020).

Carlos reside en un barrio periférico que tiene altos índices de NBI donde vive con su madre, quien trabaja realizando tareas administrativas en una entidad estatal nacional. También mencionó que su abuelo, padre y tíos/as trabajan en la municipalidad. Según el estudiante, de niño, luego de que su padre y su madre se separaran, ellos eran “*de bajos recursos*”, dado que su madre tenía ocupaciones temporales hasta que consiguió el empleo actual. Como describimos en el Capítulo 5, entre las razones por las cuales Carlos asiste a la escuela bachillerato es porque el horario le permitía estudiar y trabajar, lo cual consideraba muy difícil en caso de asistir a una escuela técnica. Él trabaja desde los 15 años realizando pulido de autos junto a su tío, y actualmente “*corta pelo*” en su casa a sus amigos y otros clientes del barrio. Considera que el trabajo que realiza actualmente no se relaciona con aquel trabajo del que “*quiere vivir*” a futuro tal como es “*poner su propio taller de autos*”, sino que “*la peluquería*” supone una inversión. Es decir, al igual que Evelin, para Carlos el trabajo que realiza significa una actividad cuyo objetivo es que se vuelva redituable a futuro (Laval y Dardot, 2013). Por ello, afirma que cambiaría de “*profesión*”, si es que eso implica más ganancia y si es algo que le gusta

más y/o resulta más fácil. No obstante, como contrapunto entre ambos estudiantes, para Carlos las “*ganancias*” a obtener se relacionan fuertemente con el nivel de ingresos que pueda suponer el trabajo que realice. Mientras que para Evelin lo más importante es la experiencia obtenida. Sin duda, dicha diferenciación se vincula, entre otras cosas, con las desiguales condiciones socioeconómicas en las que viven y/o han vivido ambos estudiantes.

Ahora bien, también hallamos enunciados que refieren a persistencias de la concepción del trabajo como una actividad que necesariamente supone esfuerzo (Gorz, 1991), la cual se articula con aquellos sentidos que lo conciben como una inversión (Laval y Dardot, 2013). En ellos, el esfuerzo y el sacrificio se relacionan con la actividad que se realiza, con la responsabilidad individual por conseguir y mantenerse en un trabajo así como con la posibilidad de crecimiento propio. Esta manera de referirse a lo que se requiere para que una actividad sea considerada trabajo, se produjo sólo entre los y las estudiantes de escuela técnica. Así, la siguiente estudiante alude a cómo una actividad escolar puede implicar un trabajo cuando ésta supone esforzarse:

[Lo que hace que una actividad sea un trabajo es] la dedicación y el esfuerzo que uno le pone. Porque no es lo mismo venir hoy, leer una hoja y decir “trabajé”, que estar constantemente esforzándote. Llevar cierto seguimiento o constancia en alguna actividad. (Evelin, 18 años, Escuela Técnica 5, Informática, sexto año, 2019).

Para Evelin lo que define que una actividad sea considerada trabajo es la constancia, dedicación y el esfuerzo que la persona le pone. En este sentido, hace referencia a la actividad de leer que, para ella, en sí misma no implica trabajar. Sólo sería trabajo si se realiza por más de un día y se lee más de una hoja. Es decir, independientemente de si la actividad se realiza en el marco de una relación salarial o como parte de las tareas escolares, si algo supone esfuerzo entonces puede considerarse trabajo. No es casual que esta equiparación entre una actividad laboral y una actividad escolar, a partir de un sentido asociado al esfuerzo, sea enunciada por parte de una estudiante de escuela técnica, pues la educación en esta modalidad históricamente estuvo dirigida a formar trabajadores que puedan, sepan y quieran *soportar grandes fatigas* (Carrizo, 2013), tal como la industria petrolera demandaba (Palermo, 2015; Villata, 2011).

Tal como se trabajó en el capítulo anterior, ello se relaciona a las correspondencias entre las regulaciones del tiempo escolar en la escuela técnica y las laborales en las actuales *sociedades de empresa* (Laval y Dardot, 2013) y *sociedades del rendimiento* (Han 2012). Ellas se producen en términos de *intensificación* (Del Rosso, 2006) y para los y las estudiantes que asisten a una escuela técnica suponen sensaciones de esfuerzo y sacrificio. En este sentido, el siguiente estudiante alude a que trabajar se relaciona con esfuerzos en cuanto a la responsabilidad horaria:

Es tomar una responsabilidad porque es levantarte siempre a las ocho de la mañana o siete de la mañana. Cumplir con horarios y requisitos de trabajo, todo. Y más que nada eso. Responsabilidad, tener buena postura a la hora del trabajo, todo. Y dejar bien conforme a la persona o al jefe que tengas en tu trabajo. Y eso, responsabilidad, ser constante. (José, 18 años, Escuela Técnica, Informática, quinto año, 2019).

José trabaja como peluquero y dicta clases de peluquería en un instituto. Por ello dedica la mañana, tarde noche y a veces horas de la madrugada de lunes a domingos, a la realización de las actividades escolares y laborales. Como describimos en el Capítulo 5, José reconoce que “*trabaja demasiado*” y que para él la escuela es primordial. Considera que la dedicación de la gran cantidad de tiempo al estudio y al trabajo es un esfuerzo y sacrificio necesario para poder hacer en el futuro aquello que le gusta. Para José, el trabajo se asocia directamente con la responsabilidad horaria y con tener una “*buena postura*” al trabajar. Ser puntual, esforzarse y “*dejar bien conforme al jefe*” son aspectos no cognitivos de la personalidad ligadas a la disciplina laboral que, según planteaban Bowles y Gintis (1985), las escuelas enseñan en correspondencia con las actitudes que se demandan en el mercado laboral en base a las características que asume el trabajo en el capitalismo. Tal como señalamos en capítulos anteriores, según los y las estudiantes de escuela técnica los saberes técnicos y aquellos vinculados a la disciplina son los que más se transmiten en el colegio, a diferencia de lo que señalan quienes asisten a bachilleratos en NBI Alto. En sintonía con ello, para los y las estudiantes de escuela técnica los significados del trabajo se asocian al esfuerzo y la responsabilidad en el cumplimiento de horarios, a diferencia con quienes asisten a la escuela bachillerato.

Los significados del trabajo se asocian con las características de la socialización (Grinberg, 2003) y ante circuitos de escolarización diferenciales se producen sentidos

segmentados. Así, para algunos y algunas estudiantes de escuela técnica la asociación entre trabajo y esfuerzo se articula con la idea de crecimiento personal, lo cual difiere de las perspectivas de quienes concurren a la escuela bachillerato donde prevalece el significado del trabajo en relación con la voluntad para ayudar a otras personas. A continuación, nos abocaremos a desarrollar dichas diferencias.

Al analizar los enunciados de los y las estudiantes de escuela técnica que refieren al trabajo como algo que supone esfuerzos y que tiene como meta el crecimiento propio o, como señala Cecilia, no depender de nadie, nos encontramos la asociación con la voluntad y las ganas:

Esfuerzo, mucho esfuerzo. Y mucha voluntad igual, y ganas de última. Porque si tenes que levantarte a las seis de la mañana y estar todo el día, hay que hacerlo. Para después no depender de nadie y tener tus propias cosas. (Cecilia, 18 años, Escuela Técnica 5, Electromecánica, sexto año, 2019).

Cecilia afirma que para ella trabajar implica “*mucho esfuerzo*”, así como “*voluntad*” y “*ganas*”. Según la estudiante ello es aún más necesario si es que hay que “*levantarse a las seis de la mañana y estar todo el día*”, tal como ocurre para ella y sus compañeros/as de escuela técnica ante la jornada escolar extensa e intensa. Para Cecilia, dicho esfuerzo en el trabajo tiene como sentido el “*no depender de nadie*” así como “*tener tus propias cosas*”. Dicho sentido del trabajo que enuncia la estudiante se encuentra en sintonía con los preceptos de la *sociedad de empresa* (Foucault, 2007) en que los sujetos son llamados a volverse *activos* (Rose, 2007), y donde el trabajo asume el sentido de la auto-promoción, así como supone la posibilidad de alejarse de la figura del sujeto asistido y dependiente de la asistencia social (Laval y Dardot, 2013; Castro Gómez, 2012). Por ello, para la estudiante el trabajo implica “*voluntad y ganas*”, pues desde la racionalidad neoliberal (Foucault, 2007a) se interpela a los sujetos a actuar como empresarios de sí a partir de la toma de decisiones racionales en base a intereses personales. Desde esta grilla de inteligibilidad, entonces, trabajar o esforzarse por hacerlo se vuelve una cuestión de actitud (Grinberg, 2008). En sentido similar, se expresa otra estudiante al comparar su comportamiento y el de un compañero de la escuela:

Tenés que buscarte un trabajo para tratar de buscar de crecer vos, porque no vas a estar “dame plata, dame plata”. Yo cuando hice un viaje a Puerto Madryn, yo

misma agarré y aproveché que no había un quiosco. Puse un quiosco, junté mi plata y me fui a Puerto Madryn para un viaje estudiantil. Tenés que crecer como persona para entrar acá [a la escuela técnica] para no ser un..., sin ofender a nadie, un mantenido. Tengo un compañero que viene acá y su mamá le sigue haciendo los planos y eso es una injusticia. Porque uno se carcome haciendo los planos para que el venga y se lo hagan. (Celeste, 18 años, Escuela Técnica 5, Maestro Mayor de Obras, quinto año, 2019).

Celeste narra cuando tuvo que juntar dinero para poder hacer un viaje estudiantil, para lo cual ella “*misma agarró*” y puso un quiosco en la escuela. Según la estudiante, ello supuso “*aprovechar*” la oportunidad de que no había uno en la escuela, haciendo una clara alusión a los comportamientos propios del *emprendedor* (Laval y Dardot, 2013; Moruno, 2015). Ella contrapone esta manera en la que pudo conseguir hacer el viaje estudiantil de forma autogestionada (Grinberg, 2008) con el comportamiento de un compañero al que su madre le hace la tarea escolar. Para la estudiante esa situación supone un acto de injusticia puesto que mientras a su compañero “*le hacen los planos*”, ella se “*carcome*” haciéndolos por sí misma, además de ser emprendedora y rebuscarse para poder hacer el viaje de estudios. Como sostenían Bowles y Gintis (1985), entre las correspondencias de las relaciones sociales escolares y las del trabajo la recompensa del salario se reflejaba en el sistema de calificaciones escolares, y con este mismo sentido Celeste refiere al significado del trabajo mediante una anécdota escolar haciendo una analogía entre el dinero y las notas escolares, donde opone la idea de quien “*crece*” con distinción a la figura del “*mantenido*”. Es decir, para ella el trabajo significa la posibilidad de “*crecer uno mismo*” a partir de la obtención de lo que se quiere o necesita, ya sea el dinero para el viaje estudiantil o la nota por la realización de la tarea escolar, mediante el esfuerzo propio. En cambio, un “*mantenido*” sería aquel que obtiene lo mismo (plata o una buena nota) pero sin haber trabajado, es decir, sin esfuerzo. Hoy en las sociedades empresa, estas contraposiciones entre esfuerzo/no esfuerzo y/o trabajador/no trabajador se vuelven un principio que guía todas las instituciones sociales y a los sujetos dentro de ellas.

La relación entre trabajo, esfuerzo, crecimiento personal y autonomía se articulan en torno a los sentidos que adquiere el trabajo en las sociedades de empresa (Foucault, 2007) como aquella actividad que permite constituirse como sujetos activos (Rose, 2007), emprendedores (Laval y Dardot, 2013; Moruno, 2015) y sujetos de rendimiento (Han,

2012). Ello implica, además, diferenciarse de quienes actúan como asistidos, dependientes, pasivos o, como menciona Celeste, mantenidos, lo cual para ella supone una ofensa. Insistimos, estos significados del trabajo se producen en algunos/as estudiantes que asisten a la escuela técnica, pues la regulación del trabajo y tiempo escolar bajo lógicas de *intensificación* (Del Rosso, 2006) contribuyen a la asociación con el esfuerzo, el sacrificio y el rendimiento (Han, 2012). De allí que Celeste expresa que no hay que ser mantenido “para entrar” en la escuela técnica.

Ahora bien, como contrapunto a estos significados del trabajo asociados a esfuerzos cuyo sentido es el crecimiento de uno mismo, el no depender de nadie o tener cosas propias que enuncian los y las estudiantes de escuela técnica, para quienes asisten al bachillerato son recurrentes enunciados en que el trabajo se asocia al *ayudar* a otras personas. Así, algunas estudiantes expresan experiencias laborales propias en relación con la ayuda a compañeros y compañeras de la escuela, la familia o el barrio. Tal es el caso de Vanesa quien comenta que daba clases particulares a sus compañeros y compañeras de la escuela:

Nunca tuve algún trabajo así... tal vez, lo único que hice en algún momento fue dar un par de clases a algunos chicos. Así como profesora particular. (...) El año pasado mi profesora de física me recomendaba los alumnos para que yo le explique. En épocas de recuperatorio, yo iba al colegio porque no tenía nada más que hacer, así que iba a ver cómo mis compañeros rendían. Capaz me quedaba en clases de ella y les corregía las pruebas a los chicos o le explicaba a alguno. Entonces ella me dijo que cobre y que ella me iba a mandar alumnos para que yo les enseñe y ellos después vayan a rendir. (...) Era lindo porque les daba las clases a los chicos y ellos iban y rendían. Y me decían que aprobaban, que gracias, y cosas así. Entonces era bastante lindo. (Vanesa, 17 años, Escuela Bachillerato, Ciencias Sociales, quinto año, 2020).

Vanesa expresa que dictó clases particulares a compañeros y compañeras de la escuela a la que asiste. Según comenta, en los períodos de compensación o de “*recuperatorio*” ella iba al colegio aun habiendo aprobado todas las materias. Durante el momento en que estaba en la escuela, Vanesa ayudaba a sus compañeros/as a aprobar los espacios curriculares que adeudaban explicándoles o corrigiéndoles las pruebas y trabajos prácticos. Ante esa situación, la profesora de una de las materias le sugirió que podía dar

clases particulares y cobrar por ello. Las características de las regulaciones escolares bajo lógicas flexibles, por un lado, así como las racionalidades empresariales de nuestros tiempos, por otro, hacen que se vuelva posible el hecho de que la docente le sugiera a la estudiante dar clases a sus compañeros/as y cobrar por ello. En tiempos de capitalismo rígido (Harvey, 2017), las jerarquías eran claras entre docentes que enseñan y estudiantes que aprenden, en correspondencia con la estructura piramidal en la fábrica donde la posición y función de mandos medios que supervisan se diferenciaban de trabajadores que producen (Bowles y Gintis, 1985). En ese contexto, se volvía impensable que los y las estudiantes den clases, tanto como que los trabajadores de primera línea realicen tareas de supervisión. En cambio, en nuestros tiempos esas jerarquías se flexibilizan y las funciones/tareas se vuelven polivalentes tanto en la organización productiva como en la relación pedagógica (Jodar y Gómez, 2007). Así, nociones como *pedagogía activa*, *aprendizaje colaborativo*, *prácticas participativas*, entre otras forman parte de la racionalidad neoliberal en educación (Noguera Ramírez y Marín Díaz, 2012; Quiroga, 2017), lo cual involucra mutaciones en las relaciones pedagógicas donde, entre otras cuestiones, se concibe la posibilidad de que los y las estudiantes aprendan también de sus pares. En este marco es que se vuelve posible que la docente de Vanesa legitime que una estudiante le pueda dar clases a sus compañeros/as de escuela.

Asimismo, la docente le sugirió a Vanesa que cobre por esa acción que la estudiante inicialmente realizaba con el sentido de ayudar a sus compañeros/as a rendir. Es decir, la propuesta de la docente supuso una interpelación a que Vanesa tome esa situación como una oportunidad de negocio, para que la estudiante devenga *emprendedora* (Laval y Dardot, 2013; Moruno, 2015), esto es: “un ser dotado de espíritu comercial, en busca de cualquier oportunidad de provecho que se le presente” (Laval y Dardot, 2013, p. 146). El sujeto emprendedor, cuyas decisiones pasan a ser leídas por el lente de la *inversión*, es llamado a monetizar toda acción que realice (Moruno, 2015). Aun así, cabe resaltar que la estudiante no valora esa experiencia por la posibilidad de obtener un ingreso, sino por haber podido ayudar a sus pares. Por lo tanto, la situación descrita por Vanesa en que una docente avala y sugiere que la estudiante le dé clases particulares a sus compañeros/as y cobre por ello, sólo puede ser entendida en el marco de las características que asumen la relación pedagógica bajo la racionalidad neoliberal (Jodar y Gómez, 2007; Noguera Ramírez y Marín Díaz, 2012) y las lógicas del emprendedurismo en las sociedades de empresa (Laval y Dardot, 2013).

Así, el significado del trabajo que enuncia la estudiante se produce en relación con esta situación. Vanesa considera que las actividades de profesora particular “*tal vez*” podría implicar la realización de un trabajo. La duda que expresa la estudiante respecto a si esa actividad supone un trabajo puede referir al hecho de que dar clases particulares consisten en una acción no productiva y cuya finalidad para ella no está vinculada a la retribución monetaria, es decir, se aleja de aquellas características que conformaron el núcleo de significado del trabajo en las sociedades moderno capitalistas (Gorz, 1991). Al respecto, Grinberg (2003) señala que los y las docentes suelen atribuir al propio trabajo definiciones vinculados con la idea de vocación y dedicación a los demás, lo que supone significados que entran en contradicción con finalidades vinculadas a la remuneración por la actividad: “el trabajo docente no parece encontrar su motivación en el binomio salario/consumo, por lo que aquello que lo impulsa estaría íntimamente vinculado con ese *plus* de vocación y sacrificio” (Grinberg, 2003, p. 111). De allí que para la estudiante “*lo lindo*” de ese trabajo de enseñar era cuando sus compañeros/as a quienes ella ayudaba lograban aprobar y darle las gracias.

El significado del trabajo asociado a la ayuda también fue enunciado por otra estudiante que refiere al trabajo junto a su madre y su actual trabajo en una empresa familiar:

Limpié casas, hago trenzas y hacía tejidos (...) Limpiar casa lo hice el año pasado y era porque me gustaba ayudar a mi mamá. [Actualmente] Nosotros tenemos como una mini empresa de todo el núcleo familiar, que es vender budín de pan. Mi cuñado, él nos enseñó a todos a hacer budín de pan. (...) Nosotros vamos a la Iglesia, mi mamá, mi papá, mi madrastra, mis hermanas, sus esposos, y mis otros dos hermanos. Y bueno la Iglesia dijo que nos íbamos a ir de viaje. Mi papá en ese tiempo no tenía trabajo y mi madrastra se lesionó la columna, y ella también dejó de trabajar. Así que todos nos juntamos a vender tortafritas, bizcochuelos, y de ahí salió la idea de hacer budín de pan. Y juntamos la plata para los pasajes y listo. (Noemí, 16 años, Escuela Bachillerato, Ciencias Sociales, quinto año, 2020).

Noemí reside en un barrio periférico con NBI Alto que corresponde a aquel en que se emplaza la escuela bachillerato a la que asiste. Vive con su mamá, quien, luego de quedar desempleada porque cerró la empresa de servicio al petróleo en que trabajaba, se dedica a actividades laborales de limpieza de casas y cuidado de adultos mayores. De sus

dos hermanas mayores, una es ama de casa y la otra trabaja de niñera, y los esposos de cada una de ellas realizan changas y trabajos eventuales. Asimismo, su papá se dedica al rubro de la construcción trabajando en una cooperativa. Por lo que la precariedad y eventualidad son dos características de las ocupaciones y trabajos de la familia. Noemí comenta que, entre los trabajos que ella realizaba, limpiaba casas junto con su madre porque le “*gustaba ayudarla*”. Asimismo, alude a que actualmente trabaja en lo que ella considera una “mini empresa” de la familia que se dedica a la panificación. Según relata la estudiante, esa empresa familiar surgió ante la necesidad de juntar dinero para realizar un viaje. Su papá estaba desocupado y su madrastra tuvo una lesión física que le impedía trabajar, por lo que se “*juntaron*” con su familia para fabricar y vender productos de panadería.

Es decir, Noemí alude a trabajos que ha realizado y a aquel que realiza actualmente en los que el significado de trabajar se produce en vinculación con la idea de ayudar. A diferencia de lo que describimos para el caso de Vanesa, para Noemí el trabajo asociado a la ayuda también supone un sentido vinculado con la necesidad de obtener dinero. Esto es, el trabajo en la empresa familiar surge ante la necesidad de ayudar a su papá y su madrastra quienes debían trabajar pero no podían hacerlo. Según plantea Dinerstein (2017), estas formas de organizar y concebir el trabajo en términos de ayuda y cooperación refieren a estrategias de reproducción social y sostenimiento de la vida que llevan a cabo aquellas poblaciones que padecen la necesidad de trabajar sin poder vender la fuerza de trabajo, tal como ocurría con el padre de Noemí así como gran parte de su familia que transita entre períodos de desempleo y trabajos precarios. Estas estrategias, además, se producen como respuestas ante lógicas en las que se interpela a las comunidades a hacerse responsables por el bienestar y el acceso a distintos bienes (Rose, 2007). Precisamente, a partir de las acciones desplegadas por las comunidades es que se hace posible el sostenimiento de la vida y de las instituciones en contextos de profunda pobreza urbana (Grinberg, 2008; Langer, 2017; Martiñan, 2020). Por lo que la asociación entre trabajo y ayuda que expresan los y las estudiantes del bachillerato se vinculan con aquellas estrategias que despliegan las poblaciones liminares (Foucault, 2007) en tiempos de precarización y déficit de lugares ocupables (Castel, 1997). Esto es, las experiencias laborales como las que menciona Noemí respecto a la empresa familiar, cuyo significado del trabajo se vincula con la necesidad de ayudar, “refiere a la búsqueda de alternativas por medio de la práctica concreta donde *trabajar* adquiere nuevos sentidos.” (Dinerstein,

2017, p. 32).

En línea con lo anterior, cabe recuperar el enunciado de Pamela quien refiere no a trabajos que haya realizado, tal como Vanesa y Noemí, sino a aquello de lo que quiere trabajar a futuro y cuyo sentido también está vinculado con la intención de ayudar. Así comenta el por qué tiene pensado ser militar:

Porque a mí me encanta ayudar. Al ejército siempre lo veo en las noticias, o en las películas que sirve a su país, y a la vez ayudan. Veo en este tiempo en la tele que le reparten comida a los barrios más vulnerables, en las noticias también los veo. Y yo siempre le digo a mi mamá, yo voy a ir al ejército. (Pamela, 17 años, Escuela Bachillerato, Ciencias Sociales, quinto año, 2020).

Al igual que Vanesa y Noemí, Pamela vive en el barrio en que se ubica la escuela bachillerato a la que asiste, el cual corresponde a una zona urbana periférica que presenta altos índices de NBI. La estudiante afirma que quiere ir al ejército porque “*le encanta ayudar*”. Según señalan diversas investigaciones, las fuerzas armadas se nutren de jóvenes de sectores populares que la ven como una salida laboral que supone mejorar las condiciones materiales de vida ante los trabajos precarios que suelen caracterizar sus contextos socio-familiares (Bover y Chaves, 2011; Soprano, 2013; Toledo Sepúlveda, 2019), así como la posibilidad de disciplinamiento individual o brindar servicios comunitarios (Toledo Sepúlveda, 2019). Si bien Pamela vive en condiciones de vulnerabilidad social, dado el trabajo precario de su mamá y su hermano mayor que viven con ella, el sentido que le otorga al trabajo militar es la posibilidad de ayudar. Entre las actividades que podría realizar resalta la de repartir comida en los “barrios más vulnerables”, como en el que vive ella.

Dichos sentidos del trabajo asociado a la ayuda se producen para los y las estudiantes de la escuela bachillerato dado que, como describimos en el capítulo anterior, las relaciones sociales en la cotidianeidad escolar en este colegio son descritas y valoradas positivamente por parte de los y las estudiantes en términos de compañerismo, cooperación y solidaridad. En correspondencia con ello, las estudiantes del bachillerato enumeran distintas actividades laborales y trabajos diversos entre sí que han realizado, realizan o tienen pensando realizar (dando clases a compañeros/as de la escuela, produciendo y vendiendo en una empresa familiar de panificación, como militar) en que

la recurrencia es en relación a un tipo de significado del trabajo como posibilidad de poder ayudar a sus compañeros/as de escuela, su familia o el barrio.

Hasta aquí describimos cómo los y las estudiantes definen aquello que es necesario para que un trabajo sea considerado como tal, así como los sentidos y finalidades de trabajar. En el siguiente sub-apartado, y en relación con los significados del trabajo que enuncian los y las estudiantes, atendemos a sus consideraciones acerca de las características que tiene un buen trabajo para ellos y ellas.

1.2 La referencia al ingreso, la felicidad, la estabilidad y la aplicación de saberes escolares

Ante las mutaciones en el mundo del trabajo desde fines de siglo pasado, Bauman (2000) proponía que la *ética del trabajo* estaba dejando lugar a la *estética del consumo* como principal articulador en una sociedad que ya no es de productores sino de consumidores. Es decir, que los criterios con los que se considera que un trabajo es “bueno” o “malo” son aquellos que se esperan en el ámbito del consumo, esto es que despierte deseos, genere experiencias placenteras y novedosas, produzca satisfacciones inmediatas. Si la *ética del trabajo* en tiempos del capitalismo industrial implicaba anteponer el deber al placer, el sacrificio en una jornada laboral en nombre de una gratificación diferida (Weber, 2010), ahora la *ética empresarial* (Laval y Dardot, 2013) no se relaciona con la auto-renuncia, “no hace de la obediencia a las órdenes de un superior una virtud” (p. 338). Ello porque el trabajador deja de ser concebido según la condición pasiva y asistida que representaba la figura del asalariado, y ahora es llamado a devenir emprendedor (Rose, 2007; Laval y Dardot, 2013). Los verbos modales *Yes, we can* (Han, 2012), *Puedes ser lo que quieras ser* (Grinberg, 2008), *Jus do it* (Acosta, 2018; Berardi, 2020), *Ocúpate de ser feliz y todo lo demás vendrá por añadidura* (De la Fabian y Stecher, 2012), entre otros, corresponden a enunciados imperativos que refieren al *ethos* de nuestros tiempos.

En este sub-apartado describimos las perspectivas estudiantiles vinculadas al buen trabajo, interrogante que abordamos comparando las perspectivas de quienes asisten a la escuela técnica y quienes concurren a la escuela bachillerato, atendiendo las desiguales condiciones socioeconómicas en que viven ellos y ellas. Trabajaremos las formas en que

los criterios asociados con un “buen trabajo” refieren y se relacionan con ciertos significados del trabajo que los y las estudiantes definen. Atendemos a dichas perspectivas en articulación con las condiciones socioeconómicas de vida, las experiencias laborales y las características de escolarización (Grinberg, 2003; Jacinto et. al, 2005; Longo, 2011; Garino, 2017). Asimismo, al reconocer que las características de lo que se considera un buen trabajo cambian durante las trayectorias y según las experiencias laborales (Jacinto et. al, 2005; Longo, 2008; Roberti, 2015), aquí nos referimos a aquellas perspectivas que se producen para los y las estudiantes durante la escolarización secundaria. Ello porque la escuela es un espacio de construcción de producción de significaciones sobre el mundo (Da Silva, 1999), entre las cuales se encuentran aquellas vinculadas con el trabajo (Grinberg, 2003). Asimismo, tal como señalan otras investigaciones (Langer, 2022; Machado, 2016; Salvia y Tuñón, 2006; Garino, 2017) al igual que desarrollaremos en el último capítulo, la escuela secundaria representa para los y las estudiantes la posibilidad de pensar y conquistar futuros deseados, entre los cuales se encuentra aquello que implique un buen trabajo.

La hipótesis a desarrollar es que los enunciados estudiantiles implican articulaciones y tensiones entre significados del trabajo propios de la sociedad de empresa en las que nos encontramos viviendo (Foucault, 2007a; Laval y Dardot, 2013), con otros vinculados con un sentido instrumental y/o la persistencia de nociones de trabajo según las lógicas del empleo en la sociedad salarial (Castel, 1997) y del *trabajo decente* (Ghiotto, 2014). Con respecto a dicha noción, la idea de trabajo decente ha sido difundida y adoptada por organismos internacionales como la OIT desde fines de siglo pasado, a partir de la crisis del empleo debido a las lógicas de flexibilización laboral (Ghiotto, 2014), y refiere a la promoción de ciertas condiciones de trabajos que, bajo la forma privilegiada de relaciones salariales, supongan un conjunto de protecciones sociales propias del período del *welfare*⁵⁸. De allí que los supuestos del trabajo decente implica tensiones con las modalidades flexibles y precarias que asume el gobierno del trabajo en

⁵⁸ Entre los objetivos estratégicos de la OIT se mencionan: “Adaptar y ampliar medidas de protección social (seguridad social y protección de los trabajadores) con inclusión de: a) la ampliación de la seguridad social a todas las personas (más allá de su situación de empleo); b) condiciones de trabajo saludables y seguras; c) medidas en materia de salarios, ganancias y jornada laboral, y otras condiciones que garanticen la justa distribución de los frutos del progreso, así como la garantía del salario mínimo. (...) Respetar, promover y aplicar los principios y derechos fundamentales en el trabajo, teniendo en cuenta que: a) la libertad de asociación, la libertad sindical y el derecho de negociación colectiva son importantes para el logro de los cuatro objetivos estratégicos; b) las normas del trabajo no deben utilizarse con fines comerciales proteccionistas.” (Ghiotto, 2014, pp. 47-48).

la sociedades de empresa (Foucault, 2007a). Al respecto, señala Ghiotto (2014):

el trabajo decente permitiría integrar al trabajo a la relación del capital (vía empleo y salario) y sin embargo el capital, tras su fuga, no parece poder aceptar tal tipo de tendencia (...) Esta tensión se presenta como irresoluble en la actual configuración antagónica. (p. 52).

Como señalan algunas investigaciones que han indagado los significados del trabajo que enuncian los y las jóvenes (Jacinto et. al, 2005; Longo y Busso, 2017), “no necesariamente las características de un buen trabajo tal cual son definidas por los jóvenes coinciden con la definición de trabajo decente” (Jacinto et. al, 2005, p. 12), aunque también hay ciertas características como el trabajo protegido y estable que suelen ser valorados por ellos y ellas. Al respecto, en nuestra investigación hemos hallado en las perspectivas estudiantiles algunas de estas tensiones. Así los y las estudiantes refirieron a sentidos de buenos trabajos vinculados con el sentido instrumental y la satisfacción por la actividad, la aplicación de los saberes aprendidos en la escuela, la posibilidad de ser propio/a jefe/a y las características del empleo protegido y regulado según lógicas salariales. Cabe aclarar que en algunos casos se ha mencionado más de un criterio para definir lo que es un buen trabajo, por lo que se trata de características no necesariamente excluyentes para los y las estudiantes.

En primer lugar, remarcamos que, en sintonía con lo que describimos en el apartado anterior, para la mayoría de los y las estudiantes de ambas escuelas los significados del trabajo y un buen trabajo se vinculan con la posibilidad de obtener dinero. No obstante, en tensión con lo anterior, también han enunciado que un buen trabajo se relaciona con el gusto o placer por la actividad. Así, encontramos que se produce una diferencia entre las perspectivas de los y las estudiantes de ambas escuelas respecto a las maneras en que son enunciadas las relaciones entre ambos sentidos sobre un buen trabajo. Mientras que en los y las estudiantes del bachillerato, el trabajo como medio para ganar dinero se expresa en tensión o conjuntamente con el placer de trabajar, para los y las estudiantes de escuela técnica observamos enunciados en que el gusto por la actividad se prioriza por sobre la cantidad de dinero recibido, tal como afirma el siguiente estudiante:

Yo me enfoco mucho en tratar de buscar un trabajo en el cual yo, cada vez que me levante, tenga ganas de trabajar. No que voy a un trabajo donde me paguen mucho

y no me guste. Prefiero un trabajo donde me paguen menos pero que vaya feliz, que me guste. (...). Que te levantes y que no sea una obligación, más un hobby digamos. (Ezequiel, 19 años, Escuela Técnica 5, Maestro Mayor de Obras, sexto año, 2019).

Ezequiel considera que un buen trabajo puede ser pensado como una actividad que implique felicidad y se relacione con el gusto o el hobby. De hecho, afirma que prefiere un trabajo que le “*paguen menos pero que vaya feliz*”. Es decir, en el enunciado del estudiante, el sentido del trabajo asociado a la realización personal prevalece por sobre la concepción del trabajo como medio para ganar dinero. Esta manera de entender el trabajo forma parte de los discursos neomanageriales y tecnologías de gobierno de la fuerza de trabajo en el marco de la sociedad empresa (Laval y Dardot, 2013; Zangaro, 2011a). Desde estas lógicas ello supondría mayor productividad y rendimiento de los y las trabajadores/as dado que “la subjetividad, hecha de emociones y de deseos, de pasiones y de sentimientos, de creencias, de actitudes, fue considerada la clave del rendimiento de las empresas” (Laval y Dardot, 2013, p. 364). Asimismo, cabe remarcar que Ezequiel vive con su madre, quien tiene un trabajo estable en el que se desempeña hace diez años realizando tareas administrativas como empleada en una empresa de transporte. Por lo tanto, esas condiciones socio-económicas de vida también contribuyen a la posibilidad de priorizar el gusto por la actividad laboral que se realiza más allá del dinero que supone.

Lo enunciado por el estudiante entra en tensión con la ética del trabajo que caracterizó al capitalismo moderno (Weber, 2010). Como mencionamos, el trabajo forzado y la postergación del deseo y gratificación era precisamente el *ethos* del espíritu capitalista hasta entrado los años 70. En el “nuevo (y ya no tan nuevo) espíritu” del capitalismo flexible somos llamados a encontrar esa gratificación en el mismo proceso de trabajo (Boltanski y Chiapello, 1999; Sennett, 2000; Bauman, 2000). Así, en el siguiente fragmento de entrevista podemos observar la comparación que un estudiante realiza entre el significado del trabajo que veía en su abuelo y la diferencia con sus criterios para definir un buen trabajo:

Yo tengo familia en Buenos Aires, así que veía a mi abuelo eso de tomarse un bondi a las siete de la mañana, seis de la mañana. Pero yo lo veía a él como que estaba orgulloso. Obvio que no le gustaba, pero como que él sentía que se ganaba su plata justamente. Por eso, capaz muchas veces se le da bola a cosas que... ojo,

capaz que no son tan secundarias, pero capaz que depende al lugar que llegas, lo haces. Es como que te levantas y lo haces. Es como ir a la escuela. Te gusta mucho una materia, pero la tenés a las siete de la mañana, vos vas y te levantas y lo haces. En cambio, si no te gusta otra materia ni te querés levantar (ríe). (Darío, 18 años, Escuela Técnica 5, Maestro Mayor de Obra, sexto año, 2019).

Darío expresa que su abuelo percibía que el sentimiento de orgullo y justicia se asociaban a cumplir con el deber de ganarse una remuneración mediante el trabajo, lo cual iba en detrimento del gusto. En cambio, el estudiante manifiesta que un buen trabajo sería una actividad que no se rija solamente por el deber, sino por una compatibilidad con las ganas de realizarla. Siguiendo con las transformaciones sobre la ética del trabajo en tiempos de capitalismo flexible y en la sociedad de empresa, según Han (2012), el sujeto de nuestras sociedades del rendimiento se basa en la positividad y, por tanto, se aleja progresivamente de la negatividad que implica el deber. Según el autor ello no necesariamente lleva a que una anule a la otra, más bien se da una relación de continuidad entre poder y deber. Como se observa en la analogía que realiza el estudiante entre la rutina laboral de su abuelo y la propia escolar, el deber de levantarse a las siete de la mañana no es tanto un problema siempre y cuando “*te guste mucho una materia*”. Es decir, en tiempos de capitalismo industrial las correspondencias entre ir a la fábrica e ir a la escuela suponían un deber en que los gustos o ganas del obrero y del estudiante no importaban, puesto que la *ética del trabajo* suponía una gratificación diferida (Bauman, 2000). En cambio, en las correspondencias que se producen en las actuales sociedades de empresa (Foucault, 2007) en que se interpela el deseo y voluntad de los sujetos como parte de la *ética empresarial* (Laval y Dardot, 2013), se deja ir a trabajar a las personas si quiere, (Foucault, 2007) así como se va a la escuela si es que te gusta las materias, como afirma Darío.

Siguiendo con la perspectiva de Darío, él expresa que priorizaría un trabajo que le guste más allá del dinero que reciba:

Yo ahora estoy como en esa etapa, pero quiero hacer algo que me guste. Veo que si haces algo que te gusta, tarde o temprano todo el dinero y plata va a venir. Es obvio que cada uno tiene sus necesidades. Hay que estar en el momento de diferentes personas, que deben necesitar la plata, la familia y todas esas cosas. Pero creo que si conseguís un laburo que haces lo que te gusta, es ahí donde uno se tendría que quedar. (Darío, 18 años, Escuela Técnica 5, Maestro Mayor de

Obra, sexto año, 2019).

Darío vive con su mamá y su papá, ambos son comerciantes. Según el estudiante, sus padres “*la reman*” todos los días, principalmente luego de que su papá fue despedido de una empresa petrolera y tuvo que “*buscar*” una salida laboral. Actualmente, la madre trabaja en un comercio de ropa, mientras que su padre se dedica a la venta de productos vinculados con la electricidad en un local donde el estudiante también colabora realizando diversas tareas. Darío expresa no pasarla bien al trabajar con su padre por las discusiones y los tratos que recibe por parte de él. Esta experiencia laboral del estudiante y su familia es resignificada al problematizar la idea de “*quedarse*” en un trabajo donde “*haces lo que te gusta*” ya que, como su padre que consiguió trabajo luego de ser despedido, el dinero “*va a venir*”. En esa línea, Ahmed (2022) sostiene que en las últimas décadas se ha instalado y se promueve en todos los ámbitos de la vida social el imperativo de la felicidad. En tanto que se asocia a elecciones de vida, dicho imperativo legitima ciertos modos de vivir que se presuponen correctos, esto es “la felicidad se convierte ya no sólo en aquella cosa que queremos, cualquiera que sea, sino en la medida del bien, de modo tal que se convierte en un signo de que el bien es algo que se debe haber adquirido” (pp. 418). De esta manera, según la autora el llamado a ser feliz involucra una función pedagógica en la medida en que genera efectos en la producción de ciertas formas de ser. Según plantean De la Fabián y Stecher (2013), vivimos en sociedades de empresa en las que la felicidad se ha convertido en una de las modalidades del capital humano. Ello supone que, si otrora se concebía que la felicidad viene de la mano de un logro o resultado, en las actuales lógicas de gestión de la población se concibe que esa relación se da a la inversa. Es decir, es la felicidad la que produciría los resultados, por lo que “la máxima ética que debe orientar y producir al nuevo sujeto neoliberal [es] *ocúpate de ser feliz y todo lo demás vendrá por añadidura*” (De la Fabián y Stecher, 2013, p.39). Así, ocuparse de ser feliz en el trabajo más allá del dinero a recibir constituye uno de los sentidos que se producen para los y las estudiantes de escuela técnica respecto a lo que sería un buen trabajo para ellos y ellas, tal como describimos en los enunciados de Darío y Ezequiel.

Estas perspectivas de los y las estudiantes respecto a la priorización del placer por sobre el deber y el dinero tensionan con los sentidos laborales que se promovían históricamente en la formación técnica de la región. Es decir, la transmisión de las pautas culturales de trabajo y vida del *sujeto-fabril-petrolero-masculino* (Palermo, 2015), asociadas con el deber, el sacrificio y la recompensa de un salario elevado era aquello que

se propiciaba con la formación del *espíritu masculino* y el *coraje* en las instituciones de educación técnica (Carrizo, 2009). En ese mismo sentido, perspectivas como las de Marcela refiere a qué implicaría trabajar en alguna empresa petrolera o minera:

Me gustaría, pero al mismo tiempo no tanto. Por el sueldo a cualquiera le gustaría. Pero la cuestión es tratar de estar lejos de la familia por siete días o más. Igual no interesa mucho eso porque todavía no tengo familia (ríe). No importa... igual la cuestión es esa, estar lejos, aislado de todo. Porque estas en medio de la nada, y el tema es soportar eso. (Marcela, 19 años, Escuela Técnica 5, Química, sexto año).

Aquí queremos remarcar que, si la escuela técnica en la región estuvo dirigida a formar trabajadores para desempeñarse en un ámbito como la industria del petróleo en que los significados del trabajo presentan fuertemente las características de la ética laboral moderna asociada a una gratificación diferida (Carrizo, 2013; Villata, 2011), nos encontramos con algunos y algunas estudiantes de escuela técnica que discuten esos sentidos, tal como Marcela, y priorizan aquellos que, en cambio, se acercan más a las máximas propias de las sociedades de empresa (Laval y Dardot, 2013; Han, 2012; De la Fabián y Stecher, 2013). En este sentido, Marcela afirma que lo único que le gustaría de trabajar en el ámbito laboral petrolero es el “*buen sueldo*”, lo que implicaría “*soportar*” la lejanía y aislamiento de “*todo*” así como el hecho de estar “*en medio de la nada*”. En cambio, ella preferiría estudiar medicina y desempeñarse como médica o veterinaria, cuyo sentido es que eso le permitirá ayudar a niños/as o animales que no cuentan con acceso a la salud. Que la estudiante exprese que le gustaría trabajar en la industria petrolera sólo por los ingresos altos que ello supone, se relaciona con ciertas dificultades económicas en su familia así como con la necesidad de pagar los estudios universitarios que desea realizar. Marcela vive con su madre, su padre y uno de sus hermanos que a su vez tiene un hijo pequeño. La mamá trabaja dando clases particulares en una unión vecinal, mientras que su padre es empleado en una empresa de servicio al petróleo que se dedica a labores de reparación mecánica y, según la estudiante, él tiene un “*buen sueldo*”. El padre es quien mantiene a la familia, incluido al hijo de su hermano, por lo que el dinero a veces se constituye en un problema, principalmente por el hecho de que la estudiante debería viajar a otra localidad para estudiar la carrera que le gustaría hacer.

Dichos sentidos se producen para estudiantes de escuela técnica que viven en distintas condiciones socioeconómicas familiares tal como son las situaciones que venimos relatando de la madre de Ezequiel que tiene un trabajo registrado y estable, los

padres de Darío que hacen cuentas a fin de mes y “*la reman*” todos los días con el negocio familiar o el buen sueldo del padre de Marcela pero con un costo de vida que hace que, muchas veces, el dinero resulte insuficiente. Así, encontramos que la prioridad por el sentido del trabajo asociado con el gusto es análoga a los sentidos que expresan los y las estudiantes de escuela técnica sobre la elección de orientaciones y especialidades. Es decir, si para ellos y ellas la escuela técnica supone la posibilidad de elegir orientaciones en base a criterios que, entre otros, se basan principalmente en lo que les gusta o no les gusta, no es casual que esta forma de “*resolver*” la tensión entre un buen trabajo asociado con la remuneración o con el gusto se incline hacia lo segundo. Por lo que se produce una *correspondencia* (Bowles y Gintis, 1985) entre lo que significa o puede significar formarse en una especialización técnica y aquello que es un buen trabajo.

La relación entre el sentido instrumental y la realización personal en el trabajo se enuncia de distinta manera por parte de los y las estudiantes de bachillerato. Para ellos y ellas la posibilidad de sentir satisfacción en el trabajo va acompañada indefectiblemente de las características de la remuneración:

[Un buen trabajo es] algo que realmente nos guste. Igual, es lo que yo digo siempre y es lo que yo digo a mi mamá a veces, tampoco vos podés estar trabajando en un lugar donde no te pagan bien por más que te guste. Y capaz es la única salida laboral que uno tiene. (Florencia, Escuela Bachillerato, Ciencias Sociales, quinto año, 2020).

En el enunciado de Florencia el sentido intrínseco del trabajo se tensiona con la necesidad de trabajar y la posibilidad de que, por más que la actividad laboral no se relacione con los gustos, sea “*la única salida laboral que uno tiene*”. La mamá de la estudiante y sus hermanos viven en otra provincia y no tienen trabajo (como es el caso de la madre, que tiene título docente y ha realizado cursos) o les pagan muy poco según su perspectiva (como ocurre con sus hermanos que se dedican a “*cortar pelo*” en un shopping). En relación con ello, Florencia expresa que si bien un buen trabajo podría suponer una actividad que se relacione con lo que “*realmente nos guste*”, inmediatamente relativiza dicha posibilidad dada las dificultades de encontrar trabajo, y particularmente uno donde “*te paguen bien*”. Es decir, las experiencias laborales familiares se vinculan con el significado del trabajo que enuncia Florencia en el que la necesidad de trabajar de lo que sea se sobrepone al trabajar de lo que quiere:

Si no trabajas, no tenés nada. Sí o sí, así sea como cartonero como lo que sea, yo creo que un trabajo es un trabajo, de lo que sea. Significa mucho. Pero también está el tema de los pagos salariales y todo eso. (...) Yo creo que el tema de la salida laboral para mí es muy difícil. Por ejemplo, que yo llegue a estudiar psicología y no encuentre ningún lugar para poder trabajar, voy a tener que dedicarme a otra cosa (...) no va ser tal vez lo que voy a querer, pero también va ser un trabajo. (Florencia, 17 años, Escuela Bachillerato, Ciencias Sociales, quinto año, 2020).

Gorz (1991) sostiene que a partir de la modernidad industrial el trabajo pasó de significar una actividad degradante a implicar la manera en que los sujetos pueden ser reconocidos y valorados socialmente, así como la posibilidad de satisfacer las necesidades de consumo. En este sentido, Florencia afirma que “*si no trabajas no tenés nada*”. La idea de que “*un trabajo es un trabajo*” es muy común en jóvenes que viven en condiciones de alta vulnerabilidad social en que las experiencias laborales propias y familiares se caracterizan por la precariedad (Jacinto et al, 2005; Roberti, 2016, 2018; Freytes Frey, 2009), y donde cobra centralidad el sentido instrumental del trabajo en el que éste “se relaciona con la necesidad, la sobrevivencia o el fin expreso del consumo asociadas a la reproducción del grupo familiar” (Roberti, 2016, p. 229). En este sentido, para Florencia ya sea que se trate de cartonera o de psicóloga, el trabajo significa la posibilidad de tener un ingreso que permita la satisfacción de las necesidades básicas. Así, la preocupación de Florencia es “*no encontrar ningún lugar para poder trabajar*”, y particularmente una salida laboral asociada con aquella profesión que le gustaría estudiar, tal como pasa con su madre que es docente y no consigue trabajo. Para la estudiante, el trabajar supone priorizar una actividad que garantice cierto ingreso, aunque eso implique que “*tal vez no va a ser lo que va a querer*”. En sentido similar se expresa otra estudiante:

[Un buen trabajo es] tener un buen sueldo, supongo que eso (...) Está medio complicado conseguir trabajo, un trabajo bueno. Porque sin estudio muchas veces no hay... me olvidé la palabra... Para poder estudiar tenés que pagar y está muy caro. Si querés un buen trabajo a futuro tenés que tener plata. (Paola, 18 años, Escuela Bachillerato, Ciencias Sociales, quinto año, 2020).

Paola reside en el mismo barrio en que se ubica la escuela bachillerato a la que asiste, se encuentra en una zona periférica de la ciudad. Allí vive junto a su madre quien no trabaja por discapacidad y su último trabajo fue en una entidad municipal donde

realizaba tareas administrativas. La estudiante trabajó como niñera y de atención al cliente en un quiosco del barrio. En ese marco de condiciones, Paola expresa que un buen trabajo sería aquel que permita tener un buen sueldo. Aunque, al igual que Florencia, hace mención a las dificultades para conseguir trabajo y particularmente “*un trabajo bueno*”. Expresa que para ello el estudio es importante. Paola tiene deseo de estudiar la carrera de psicología, pero lo considera algo muy difícil porque tiene que viajar fuera de la localidad para poder realizarla. Estudiar para ella representa algo “*muy caro*” y considera que para tener un buen trabajo a futuro “*tenes que tener plata*”. Es decir, en el enunciado de la estudiante se produce una suerte de laberinto en que un buen trabajo significa un buen sueldo, para lo cual es necesario tener estudios y para estudiar se necesita tener plata. Toda esa trama laberíntica, aunque más común de lo que se sucede, implica para ella tener un buen trabajo. Tal como en la perspectiva de Florencia, Paola enuncia lo que es un buen trabajo a partir de un sentido instrumental que se relaciona con sus condiciones socioeconómicas de vida, así como ante la incertidumbre de poder conseguir trabajo.

Al igual que describimos respecto a los y las estudiantes de escuela técnica, aquí se producen significados sobre el trabajo en sintonía con las maneras en que los y las de bachillerato enuncian sobre las (im)posibilidades al momento de elegir escuela u orientación. La *falta de vacantes* tanto en el mercado laboral como para inscribirse en las instituciones de educación secundaria más buscadas y deseadas, contribuyen a ello. El gusto por la actividad laboral o la orientación escolar se suceden fuertemente tensionados por la necesidad y por las posibilidades de obtener un lugar ante el *déficit de lugares ocupables* (Castel, 1997). Es decir, las características de escolarización, en tanto procesos diferenciales de socialización para el trabajo (Grinberg, 2003), influyen en las maneras en que se producen diferencialmente los significados sobre un buen trabajo en términos de ingresos o de gusto por la actividad, tanto para los y las estudiantes de bachillerato como de escuela técnica.

Profundizando en estas diferenciaciones, a continuación describimos enunciados estudiantiles que refieren a que un buen trabajo es aquel donde es posible hacer uso de los aprendizajes aprendidos en la escuela secundaria, los cuales se produjeron solamente entre quienes asisten a la escuela técnica. En este sentido se expresa Damián:

Para mí un buen trabajo sería poder aplicar mis conocimientos en algún lugar en que se me necesite. Por ejemplo un taller mecánico. Con que yo pueda aplicar mis conocimientos y lo haga bien, para mí estaría bien. (Damián, 20 años, Escuela

Técnica 5, Electromecánica, sexto año, 2019).

Damián considera que un buen trabajo sería aquel que se relacione directamente con la orientación que está cursando. Para él con que pueda “*aplicar*” los conocimientos que aprendió, sería un trabajo que “*estaría bien*”. El significado de un buen trabajo que enuncia Damián, así como los demás estudiantes de escuela técnica que refieren al poder “*aplicar*” en el trabajo los conocimientos aprendidos, se encuentra en sintonía con las características propias de la formación técnica vinculada con la especificidad y practicidad de los saberes (Camilloni, 2006; Montecinos, 2019), y con las expectativas de inserción en aquellas áreas laborales de incumbencias hacia las que dicha formación se dirige (Gallart, 2006; Garino, 2017). Cabe remarcar que, tal como describimos en el capítulo 4, Damián se inscribió a la escuela técnica y optó por la orientación en electromecánica pensando en las utilidades laborales a futuro, así como señaló que los saberes que la escuela le enseña tienen utilidades múltiples con las que puede “*hacer de todo*”. El sentido de un buen trabajo que enuncia Damián se encuentra en relación con los sentidos que se producen respecto a las características de la formación en la escuela técnica. De manera similar se expresa Pablo:

Un buen trabajo... algo en que yo aplique lo que estudié. Porque si yo me recibo de técnico no voy a poner una remisería. No por menospreciar a los remiseros, pero estudié para informática. (Pablo, varón, 17 años, Escuela Técnica 5, Informática, quinto año, 2019).

Pablo afirma que un buen trabajo sería aquel en que pueda aplicar los saberes específicos de la orientación que cursa. Así como Damián, él eligió la orientación pensando en el trabajo futuro. Específicamente, resaltó que optó por la especialización en informática porque considera que lo que más se va a necesitar y lo que menos hay en el mercado laboral regional son “*programadores*”. Es decir, formarse en esa orientación suponía para él la posibilidad de desempeñarse laboralmente en un ámbito donde habría más vacantes. En sintonía, el estudiante contrasta la idea de un buen trabajo con la posibilidad de trabajar como remisero teniendo una formación técnica específica, pues la figura de profesionales manejando taxis fue muy representativa del proceso de devaluación de credenciales ante un escenario de desempleo estructural a fines del siglo pasado (Filmus, Miranda y Zelarayan, 2001). De hecho, como efecto del proceso de reestructuración productiva en la industria petrolera en la región del Golfo San Jorge, lo cual implicó un gran número de despidos del personal con menos jerarquía, entre ellos

con titulación técnica, la creación de cooperativas de remises constituyó una de las principales estrategias de los trabajadores que quedaron desocupados (Cicciari, 2003; Palermo, 2012; Torres, 2012). Por lo que, ante un escenario laboral que hace varias décadas se caracteriza por la precariedad y dificultades para conseguir trabajo, lo que produce el problema de la *inempleabilidad de los calificados* (Castel, 1997), los y las estudiantes de escuela técnica conciben que un buen trabajo sería aquel en que puedan realizar actividades relacionadas con los saberes que la escuela les está enseñando.

Esta forma de enunciar lo que significa un buen trabajo solo se produce en los y las estudiantes de la escuela técnica. De hecho, encontramos perspectivas como las de Martín quien sostiene que la posibilidad de trabajar de algo que le gusta y en donde pueda utilizar los saberes aprendidos en la escuela es una característica que diferencia al colegio técnico de un bachillerato:

Yo estoy estudiando química, y preferiría trabajar en un laboratorio, que es lo que me gusta a mí (...) Uno prefiere estudiar un poco más y trabajar de lo que realmente a uno le gusta. Y tener más posibilidades de llegar a eso. (...) Si yo sé que no voy a poder trabajar de algo que me gusta hubiese hecho un bachillerato común. En cambio acá [en la escuela técnica] es un año más, en las tecnicaturas haces un año más. Y perdería un año si yo fuera a trabajar en un lugar común, perdería un año de trabajo. (Martín, 19 años, Escuela Técnica 5, Química, sexto año, 2019).

Martín considera que un buen trabajo sería aquel donde pudiera trabajar en un laboratorio porque le gustaría y además se relaciona con la orientación en la que se está formando. Compara su perspectiva laboral con la que supuestamente tendría quien estudia en un bachillerato, aludiendo que estudiar en esa otra modalidad supone la certeza de no poder conseguir un buen trabajo. En cambio, él asocia el estudiar en la escuela técnica con la posibilidad de trabajar de lo que “*realmente a uno le gusta*”. Es decir, para Martín lo que diferencia la formación en la escuela técnica y en el bachillerato es que la primera mejora las posibilidades de obtener un buen trabajo en el cual hacer uso de los saberes escolares aprendidos, mientras que estudiar en un bachillerato supone la perspectiva de trabajar “*en un lugar común*” sin relación con el estudio y los gustos personales. Como mencionamos en párrafos anteriores, la relación entre buen trabajo, gusto y uso de saberes escolares en las perspectivas de los y las estudiantes de la escuela técnica es similar a los sentidos sobre las orientaciones que se producen en términos de “*cuestión de gustos*”, los

cuales sólo son enunciados por quienes asisten a la modalidad técnica.

Otra de las maneras en que fueron enunciados buenos trabajos y que difiere en cada escuela es en cuanto a considerar un buen trabajo según la posibilidad de ser propio/a jefe/a. Así, retomamos la perspectiva de Ezequiel que, como describimos en párrafos anteriores, afirmó que preferiría un trabajo en que gane menos dinero pero que sea feliz haciéndolo y, a continuación, se refiere a lo que implicaría para él trabajar siendo su propio jefe:

[Un buen trabajo sería] ser mi propio jefe. Manejar mis horarios. No depender de nadie. Y por ejemplo contratar gente. (Ezequiel, 19 años, Escuela Técnica 5, Maestro Mayor de Obras, sexto año, 2019).

En el Capítulo 5, mostramos que Ezequiel manifestó que la orientación no le gusta y que no quisiera trabajar en algo relacionado a ello, principalmente porque para realizar las tareas escolares tardaba más tiempo del que le exigían, es decir, él se consideraba “*demorón*”. No obstante también mencionó que, en sintonía con los sentidos sobre las utilidades múltiples de los saberes que enseña la escuela técnica, si le va mal en el futuro él podría recurrir a los conocimientos de la orientación, pero hacerlo “*a su tiempo*”. Por ello, para Ezequiel un buen trabajo sería aquel en que pueda ser su propio jefe lo cual asocia con, entre otras cosas, manejar sus propios horarios. Es decir, en contraposición a la intensificación del trabajo escolar en la escuela técnica, a la cual el estudiante no pudo adecuarse y le produjo sensaciones de rechazo respecto a la formación orientada a la rama de la construcción, ser su propio jefe supone para él la posibilidad de trabajar en algo relacionado a la orientación pero “*a su tiempo*”.

Asimismo, ser el/la propio/a jefe/a en relación con la idea de “*no depender de nadie*” se produce en sintonía con los significados del trabajo que los y las estudiantes de escuela técnica expresan en términos de ser independiente, no ser mantenidos/as y que conciben el trabajo como aquellas actividades que permiten al sujeto constituirse como *empresario de sí* (Foucault, 2007a; Laval y Dardot, 2013), *sujeto de rendimiento* (Han, 2012) o devenir *emprendedor* (Maruno, 2015). Cabe remarcar que, como señala Han (2012), si bien el sujeto de rendimiento busca liberarse de coacciones externas que lo obliguen a trabajar, ello no supone un camino hacia la libertad, más bien hacen que el explotado sea al mismo tiempo el explotador, o como afirma Moruno (2015), “es posible que la frase *¡Soy mi propio jefe!*, a veces tan deseada de expresar y de vivir, como

extendida a modo de sinónimo de autonomía y libertad, sea paradójicamente su reverso.” (p. 138). Esta perspectiva de concebir que un buen trabajo es poder ser el propio jefe también fue enunciado por un estudiante de bachillerato:

Pienso que puedo tener un trabajo de algo que me guste y poder ser mi propio jefe, no depender de nadie y que nadie me mande y ganar bien (...) El mayor sueño que yo tengo de chico es tener mi taller de suspensión neumática y todo lo que sea de automotor, limpieza, pulido. Tener un taller sólo de eso, traer cosas de otros países, como sonido y esas cosas. Siempre fue lo que más me gustó. Yo en un futuro quiero invertir todo en eso. (Carlos, 20 años, Escuela Bachillerato, Ciencias Sociales, cuarto año, 2020).

Carlos reside en el mismo barrio con NBI Alto en que se emplaza el bachillerato al que asiste. Allí vive sólo con su madre que trabaja en una institución estatal realizando tareas administrativas, así como señaló que su padre y sus tíos que también son empleados públicos. El estudiante ha trabajado junto a uno de sus tíos realizando pulido de autos, y también por cuenta propia realizando cortes de pelo a sus amigos y vecinos del barrio. Según Carlos, para que un trabajo le guste debería admitir la posibilidad de que él pueda ser su “*propio jefe*”, “*no depender de nadie*” y que no haya otra persona que “*lo mande*”, tal como describimos para el caso de Ezequiel. Es decir, insistimos, en las expresiones de Carlos al igual que en las de Ezequiel, y algunos y algunas estudiantes de escuela técnica, se hacen presente las máximas de la sociedad de empresa, según las cuales los sujetos son interpelados a actuar como empresarios de sí (Foucault, 2007), a distanciarse del *sujeto asistido* o dependiente de la sociedad salarial (Rose, 2007; Castro Gómez, 2012).

No obstante, como contrapunto entre Carlos y Ezequiel, el estudiante de bachillerato considera que un trabajo puede consistir en una actividad que le guste y que al mismo tiempo le permita “*ganar bien*”. De manera que, se produce en el enunciado una coexistencia del significado del trabajo como una actividad para obtener buenos ingresos y aquel sentido que lo concibe desde el punto de vista del gusto por la actividad, a diferencia de lo que expresó Ezequiel respecto a que aceptaría ganar menos con tal de trabajar en algo que lo haga feliz. Es decir, como señala Fridman (2019), si bien “el emprendedorismo ha dejado de ser una actividad particular para convertirse en una condición del yo que puede ser compartida por actores sociales tan dispares como el fundador de una gran empresa, un desempleado que vende comida en la calle, o una conductora de Uber” (p. 208), las desiguales condiciones socioeconómicas de vida

producen, entre otras dimensiones, diferentes maneras de significar el buen trabajo asociado con ser su propio jefe.

Asimismo, este sentido sobre el trabajo de un joven de sector popular como Carlos o un estudiante de escuela técnica como Ezequiel se distancia de aquel que era común encontrar en tiempos de capitalismo industrial en el enclave petrolero del Golfo San Jorge (Torres, 2012). Para las familias de sectores populares las expectativas laborales consistían en el ingreso a la industria petrolera (Palma Godoy, 1999; Torres, 2012), cuya actividad laboral se asociaba con el sacrificio y la gratificación diferida (Palermo, 2015), y que suponía incorporarse en lugares inferiores dentro de una estructura organizacional piramidal (Acconcia y Álvarez, 2008). Luego de tres décadas de procesos de desindustrialización y déficit de lugares en el sector petrolero (Márquez, 2017), así como en otros sectores de la economía regional (Torres, 2012), nos encontramos con estudiantes, tanto en escuela bachillerato como de modalidad técnica, en que algunos de estos significados del trabajo son discutidos por algunos/as de ellos/as.

En este punto cabe remarcar que también se produjeron enunciados estudiantiles sobre lo que es un buen trabajo y que tensionan con los enunciados anteriores, puesto que refieren a ciertas características de un empleo con protecciones, derechos laborales y regulaciones propias de la *condición salarial* (Castel, 1997). Así, enunciados como el de Celeste, quien alude a la regulación del tiempo de trabajo:

[Un buen trabajo sería] que no ocupe todo el día. Que no te den tarea extra después de que te vas para hacerla en tu casa y después tener que volverte con todo lo hecho a la mañana siguiente. (Celeste, 18 años, Escuela Técnica 5, Maestro Mayor de Obras, quinto año, 2019).

Celeste vive solo con su padre quien trabaja a tiempo completo en un comercio de comida realizando múltiples tareas. Como describimos en el capítulo anterior, la estudiante debe dedicar gran cantidad de tiempo al trabajo doméstico que, al combinarlo con la extensa jornada escolar de la escuela técnica, produce en ella sensaciones de “*estar todo el día*” limpiando su casa y realizando tareas. Es decir, su día a día se reparte entre trabajo doméstico y trabajo escolar, y donde ambos espacios (el privado de la casa y el público de lo escolar) se yuxtaponen. En relación con ello, para Celeste un buen trabajo sería aquel que “*no ocupe todo el día*” y no tener “*tarea extra*” para realizarla en la casa. Un buen trabajo se aleja de las características que asume el trabajo en el capitalismo

flexible en cuanto al desvanecimiento de los límites entre tiempo, lugar de trabajo y el que corresponde al ocio (Sennett, 2000; Berardi, 2007; Moruno, 2018). Esta consideración sobre un buen trabajo en base a la regulación horaria y el lugar también forma parte de las perspectivas de los y las estudiantes de bachillerato. En este sentido, el enunciado de Carlos que, si bien en párrafos anteriores describimos que para él un buen trabajo se asocia con ser su propio jefe, considera que un empleo como tiene su mamá podría ser un buen trabajo:

Siempre pensé que un buen laburo es como tiene mamá. Ella trabaja en el ANSES. Y trabaja de siete a tres de la tarde y está en un lugar calentito, tiene sus compañeros. [Ojalá] mi mamá pueda hablar y que yo trabaje en el ANSES, ojalá se daría eso. Sé que igual lo aceptaría al trabajo. Laburaría ahí el tiempo que sea necesario para poder cumplir mi sueño. (Carlos, 20 años, Escuela Bachillerato, Ciencias Sociales, cuarto año, 2020).

La mamá de Carlos se desempeña como empleada pública hace 16 años realizando tareas administrativas y de atención al público. Para el estudiante, aquello que define un buen trabajo es la jornada laboral con horario fijo, la realización de actividades en un lugar cómodo (“*calentito*”) y porque “*tiene sus compañeros*”. Si bien como describimos en párrafos anteriores para Carlos un buen trabajo supone ser su propio jefe, lo cual asocia a que “*nadie lo mande*”, él reconoce que aceptaría un “*laburo*” como el de su mamá (donde tendría “*jefes*”) pero sólo por un tiempo hasta “*poder cumplir su sueño*” (el cual consiste en tener su propio taller, lo que sí supone la posibilidad de ser su propio jefe). Es decir, si para Carlos el trabajo es una actividad ligada a la inversión (Laval y Dardot, 2013), tal como describimos en el apartado anterior, el aceptar trabajar eventualmente en un lugar como el de su madre, aun cuando no tenga todas las características que para él define un buen trabajo, es leída como una decisión en ese sentido. A la vez, esa definición se emparenta con la idea de estabilidad, aunque no lo diga directamente como Rocío, quien alude a ello como criterio para definir un buen trabajo: “Un buen trabajo para mí es algo estable. Algo que te levantes todos los días y sepas que lo vas a tener. Que sí o sí te van a dar tu sueldo” (Rocío, 16 años, Escuela Técnica 5, Maestro Mayor de Obras, quinto año, 2019).

Rocío vive con su mamá y su papá. Ambos provienen de Salta y tuvieron que migrar a Caleta Olivia por grandes problemas económicos. Actualmente, su mamá trabaja atendiendo el quiosco de la escuela y su papá se desempeña como policía. Como

describiremos en el próximo apartado, ella afirma que la incertidumbre es una de las características que define el escenario laboral actual. Las experiencias laborales de su familia, así como lo que percibe del mercado laboral local se relaciona con el hecho de que para ella un buen trabajo se define por la estabilidad que supone. Rocío se refiere a la certeza de tener trabajo y de recibir el sueldo que corresponda. Es decir, así como en los enunciados anteriores la noción de buen trabajo se alejaba de las lógicas flexibles en la regulación del tiempo y espacio de trabajo, es decir con la *flexibilización interna* (Castel, 1997; Harvey, 2017), en este caso la perspectiva de Rocío supone discutir la incertidumbre que se produce ante la *flexibilización externa* (Castel, 1997), esto es: “uso creciente de formas flexibles, atípicas, inciertas y habitualmente precarias de empleo (contratos a plazo fijo, por obra/faena o proyectos, temporales, de practicante, trabajadores suministrados, subcontratados, jornadas *part-time*, por honorarios, etc.).” (Stecher, 2015, p. 1786). Para Rocío, un buen trabajo no presenta esas formas precarias de empleo.

Estos sentidos acerca de un lo que sería un buen trabajo refieren a las características del empleo asalariado, protegido y vinculado a derechos laborales (Castel, 1997), los cuales, además, se producen entre los y las estudiantes de ambas escuelas. Así, a continuación presentamos el enunciado de una estudiante de escuela bachillerato que refiere al conjunto de protecciones y seguridades que para ella define lo que es un buen trabajo:

Creo que obviamente un buen trabajo sería tener un salario en blanco. Que me respeten en el trabajo. Que tenga mis tiempos, que no me sobre-exploten, que no me carguen con muchas horas de más. Que tenga un seguro. Sería lo básico, ¿no? Si es un trabajo en donde tengo que realizar fuerza, que me den la protección que necesito. Lo que debe tener un trabajo digno para todos. (Vanesa, 17 años, Escuela Bachillerato, Ciencias Sociales, quinto año, 2020).

Vanesa reside a pocas cuadras de la escuela a la que concurre, la cual se emplaza en un barrio periférico que presenta altos índices de NBI. Allí vive solo con su madre, quien ha tenido varios trabajos en ámbitos y actividades diversas. Los últimos fueron en una rotisería donde realizaba tareas de cocina, y actualmente se desempeña en una farmacia realizando tareas de limpieza. Si bien no vive con su padre y desconoce su trabajo actual, la estudiante mencionó que hace unos años él trabajó en una empresa pesquera hasta que cerró y luego realizó changas como ayudante de albañil. Considerando

las características de los trabajos que han tenido en el entorno familiar de Vanesa, para ella un buen trabajo se define por un conjunto de condiciones laborales vinculadas con el empleo registrado, la regulación horaria, el seguro contra accidentes, así como la protección para la realización de actividades físicas. Todo ello constituye para la estudiante “*lo básico*” de un buen trabajo y es aquello que define un “*trabajo digno*”.

El enunciado de Vanesa acerca de que un buen trabajo se vincula con las características del empleo protegido bajo lógicas salariales (Castel, 1997) se contrapone con los significados del trabajo en la sociedad de empresa (Castro Gómez, 2012; Laval y Dardot, 2013; Rose, 2007). Es decir, si el establecimiento de los mecanismos de competencia propios de la sociedad de empresa consiste en la supresión de protecciones que permitan que los sujetos se vuelvan responsables de sí mismos (Castro Gómez, 2012; Foucault, 2007), lo que define a un “*trabajo digno*” para Vanesa se opone a dichas lógicas. En este mismo sentido se expresa un estudiante de escuela técnica al comparar el trabajo “en blanco” de un mozo y el de un albañil:

Que tenga todos los seguros que corresponden y demás cosas. Por ejemplo, no es lo mismo ir a trabajar como un albañil o hacer de mozo en algún lugar que es más seguro. (...) El mozo tiene un seguro. O sea, si cae o le pasa algo, el trabajo es en blanco y lo va a cubrir. En cambio, un albañil, uno que sale a trabajar por necesidad en serio que no le queda otra, no tiene ese seguro. Y si le pasa algo queda en él si va a poder ir al médico o no.” (Martín, 19 años, escuela técnica, química, sexto año, 2019)

Para Martín, el trabajo de un mozo que tiene empleo registrado y tiene seguro contra accidentes corresponde a un buen trabajo, puesto que si “*le pasa algo*” va a estar “*cubierto*”. Como contraste a esa idea coloca el ejemplo de un albañil que trabaja por necesidad y que “*no le queda otra*”, quien al no tener seguro debe hacerse responsable por sí mismo en caso de tener un accidente. Al igual que para Vanesa, el estudiante expresa que un buen trabajo es aquel en el que el sujeto desarrolla su actividad en el marco de protecciones propias de tiempos pasados donde las relaciones salariales eran la norma (Castel, 1997), y se contrapone a las lógicas gerenciales y empresariales en que el bienestar en el trabajo queda a merced del mismo trabajador.

En suma, los enunciados estudiantiles acerca de lo que significa un buen trabajo

refieren al sentido instrumental, la satisfacción y felicidad asociada a la actividad, la aplicación de los saberes aprendidos en la escuela, la posibilidad de ser el/la propio/a jefe/a y las regulaciones y protecciones propias del empleo asalariado. Dichos enunciados se producen de forma heterogénea y se relacionan de distintas maneras con las características de escolarización y las condiciones socioeconómicas en que viven los y las estudiantes.

Cuando se hace referencia a las máximas de las sociedades de empresa (Foucault, 2007), según las cuales el trabajo debería asociarse con el placer por la actividad realizada (Laval y Dardot, 2013; De la Fabián y Stecher, 2013), la relación con el sentido instrumental del trabajo se produce de manera distinta para quienes asisten a un colegio técnico y quienes concurren al bachillerato. Los y las estudiantes de escuela técnica que se refieren a la tensión entre trabajar de algo que les gusta o algo que les dé un buen ingreso, priorizan lo primero por sobre lo segundo. En cambio, para quienes viven en condiciones de alta vulnerabilidad social y asisten a la escuela bachillerato los enunciados refieren a que el dinero que es posible obtener por el trabajo realizado no se descarta. Si bien ellos y ellas afirman que quisieran un trabajo que les guste, necesitan priorizar el ingreso por sobre el gusto por la actividad laboral. Dicha producción diferencial de sentidos sobre un buen trabajo se produce en sintonía con las diferencias en relación a las (im) posibilidades de elegir escuela secundaria y/u orientaciones.

Asimismo, la consideración de que un buen trabajo supone la posibilidad de “*aplicar*” los saberes aprendidos en la escuela sólo fue enunciada por los y las estudiantes de la escuela técnica. Ello se relaciona con el hecho de que para los y las estudiantes de ese colegio se producen sentidos acerca de saberes que se enseñan en términos de practicidad vinculadas con un saber hacer y sus utilidades para el trabajo. En cambio, entre los y las estudiantes de bachillerato lo que prevalece es la sensación de inutilidad laboral de los saberes que se enseñan en la escuela, así como de la orientación formativa.

Por otro lado, para los y las estudiantes de ambas escuelas se producen enunciados acerca de que un buen trabajo se vincula con la posibilidad de ser el propio jefe/a. Ello fue mencionado en relación con la búsqueda de no depender de exigencias externas así como del manejo del propio tiempo y ritmo de trabajo, en sintonía con los significados del trabajo propios de la sociedad de empresa (Laval y Dardot, 2013) y sociedad del rendimiento (Han, 2012). Cabe señalar que presenta algunas características diferenciales entre los/las estudiantes de ambas escuelas. Mientras para los/las de escuela técnica se

admite la posibilidad de tener menor ingreso con tal de que el trabajo genere “*felicidad*”, para los/las del bachillerato el gusto por la actividad indefectiblemente va acompañado de la ganancia. Dichas diferenciaciones están vinculadas con desigualdades en torno a sus condiciones socioeconómicas de vida y no tanto con las características de escolarización.

Por último, también se producen enunciados sobre buenos trabajos que se tensionan con los otros significados, puesto que refieren a características vinculadas con protecciones y regulaciones de los empleos bajo lógicas salariales (Castel, 1997). Estas perspectivas forman parte de los y las estudiantes de ambas escuelas, sin diferenciaciones considerables. Así, se resaltaron aspectos relacionados con el horario laboral, la estabilidad en las formas de contratación y remuneración, las protecciones del empleo registrado, el seguro de riesgo, así como con el otorgamiento de indumentaria y protecciones necesarias por parte de la entidad empleadora. Estos sentidos se contraponen con las lógicas flexibles y gerenciales del trabajo en el marco del capitalismo flexible (Castel, 1997; Sennett, 2006) y sociedades de empresa (Foucault, 2007; Castro Gómez, 2012; Laval y Dardot, 2013). Ligado a estas significaciones, encontramos que a la hora de caracterizar el mundo del trabajo local en que piensan sus inserciones laborales, los y las estudiantes describen críticamente las lógicas flexibles y precarias de las actividades y puestos disponibles. Es decir, producen un cuestionamiento hacia el *ambiente de inseguridad generalizada* (Castro Gómez, 2012) que forma parte de las condiciones de posibilidad para que, según la racionalidad neoliberal, los sujetos devengan empresarios de sí (Foucault, 2007a) o emprendedores (Laval y Dardot, 2013). En el siguiente apartado nos ocupamos de analizar dichos sentidos.

2. Perspectivas de inserción laboral ante la incertidumbre y flexibilización en el mercado de trabajo

En el último cuarto del siglo pasado, Foucault (2007) mostraba cómo los análisis neoliberales respecto al concepto de trabajo implicaron una mutación epistemológica, en la que éste dejaba de ser concebido en relación con el factor tiempo y pasaba a ser considerado desde la perspectiva de quien trabaja. De esta manera, los economistas neoliberales establecían que el salario representa un ingreso resultante de una inversión realizada en una transacción económica (Foucault, 2007), por lo que el obrero pasaría a

ser un *inversionista* (Castro Gómez, 2012). Ello refiere a un desplazamiento de la imagen del trabajador calculador y productivo propio de las organizaciones industriales (Laval y Dardot, 2013); hacia aquel que es llamado a devenir *empresario de sí mismo* (Foucault, 2007), incitado a saber re-invertir el *capital semilla* que representaría su salario (Castro Gómez, 2012). Así, la racionalidad neoliberal (Foucault, 2007) o liberalismo avanzado (Rose, 2007) implica el despliegue de racionalidades y técnicas de gobierno (Foucault, 2000) sobre el trabajo y no trabajo dirigidas a producir al *sujeto emprendedor* (Laval y Dardot, 2013) de la sociedad empresa (Foucault, 2007). En este sentido, la precarización del trabajo visto desde la perspectiva de la gubernamentalidad puede ser concebida como una tecnología de gobierno (Lorey, 2016) que forma parte del *ambiente de inseguridad generalizada* (Castro Gómez, 2012) y que contribuye a generar las condiciones de posibilidad para que se produzcan los comportamientos que hacen al *sujeto activo* (Rose, 2007).

Tal como se piensa desde la gubernamentalidad neoliberal, dentro de las condiciones de posibilidad para una economía de libre mercado, el *riesgo* y la *competencia* van de la mano (Foucault, 2007; Castro Gómez, 2010). En la medida en que la libertad no es concebida un dato natural como se proponía desde el liberalismo clásico, el neoliberalismo busca producirla mediante el establecimiento de *condiciones de competencia* (Foucault, 2007), lo que involucra el desplazamiento de la lógica de protección social al de la gestión individual de los riesgos (Castro Gómez, 2010; Rose, 2007). Así, las características de la *empresa flexible* (Sennett, 2000; Castel, 1997; Coriat, 2011; Tanguy, 2001; Laval y Dardot, 2013) suponen un dispositivo que se organiza en torno a una modalidad particular de racionalización neoliberal del trabajo (Stecher, 2015), es decir: “un entramado heterogéneo de prácticas discursivas y no discursivas, articuladas por una específica racionalidad práctica o programa de gobierno que define ciertos objetivos, medios y estrategias empresariales, y configura un espacio de conducción de la conducta de los sujetos laborales” (p. 1786).

Asimismo, las investigaciones que refieren a las *políticas de activación* (Neffa, 2012) destinadas a poblaciones desocupadas (Grondona, 2011), y particularmente las que refieren al desempleo juvenil (Assusa y Brandán Zehnder, 2014; Brandán Zehnder, 2018; Rivera Aguilera, 2016), muestran cómo se problematiza y se busca intervenir sobre el no trabajo o la desocupación desde una racionalidad neoliberal, lo que conlleva a tratarla como asunto de sujetos inempleables (Grinberg, 2006; Brandán Zehnder, 2018). De allí,

que la *falta de cultura del trabajo* (Assusa y Brandán Zehnder, 2014), *baja autoestima* (Machado y Grinberg, 2017) *bajas aspiraciones* (Spohrer, 2017), o el *analfabetismo del management* (Rivera Aguilera, 2016) constituyen los modos en que se vuelven explicables las situaciones de desocupación desde una racionalidad neoliberal (Foucault, 2007). De manera que, como sostiene Antunes (2009), la distribución del trabajo en el capitalismo contemporáneo adopta la forma de un péndulo (en un extremo hay cada vez menos personas que trabajan mucho y del otro lado cada vez más personas que encuentran menos trabajo), y es por ello que para la racionalidad neoliberal (Foucault, 2007) estar cerca de uno u otro extremo se transforma en una cuestión de actitud (Grinberg, 2008).

Estas lógicas del gobierno del trabajo y no trabajo se materializaron en la economía de la Cuenca del Golfo San Jorge a fines del siglo pasado, lo que involucró la privatización de YPF y supuso la desestructuración de la *economía de enclave* (Salvia, 1997) o *comunidad ypefiana* (Palermo, 2012). Es decir, la desintegración del conjunto de relaciones socio-laborales con características del modelo fordista-keinesiano, que desde principios de siglo XX habían configurado las expectativas y posibilidades laborales de gran parte de la población respecto al ingreso y progreso en las empresas petroleras de la región (Márquez, 2008; Torres, 2012; Ruiz y Muñoz, 2008). Así, las mutaciones en las lógicas de gestión del trabajo, las formas de contratación y las condiciones laborales tanto en las empresas petroleras (Márquez, 2017; Palermo, 2012; Ruiz y Muñoz, 2008; Villata, 2011), como en otros ámbitos económicos en la región (Galaretto y Romero, 2013), configuran un escenario laboral que presenta las características flexibles, inestables y fluctuantes del trabajo y el empleo de los últimos años.

Estas tensiones forman parte del escenario laboral más próximo sobre el que los y las jóvenes enuncian sus perspectivas en cuanto a posibilidades y características de la inserción laboral en general, para la juventud en particular y las sensaciones asociadas a ello. Así, en el presente apartado se describen las características del mundo del trabajo y las particularidades que asume en la localidad para los y las estudiantes, así como las maneras en que se perciben ante el mercado laboral que les espera, los discursos sobre el trabajo y sobre las relaciones entre juventud y trabajo que sostienen y, también, aquellos que rechazan o reformulan. Analizamos estas miradas sobre el mercado de trabajo en relación con tres dimensiones: las caracterizaciones del escenario laboral que realizan y las sensaciones asociadas a ello; las particularidades que supone ser joven ante dicho escenario; y por último las tensiones entre las figuras del trabajador asalariado y del sujeto

empresario que están presentes en sus enunciados.

2.1 “En el trabajo te tenes que bancar todas”: Sensaciones ante las posibilidades de conseguir trabajo

Los/las estudiantes tienen ideas firmes en relación a la disponibilidad de trabajo en la localidad y las sensaciones que se asocian a ello. Los enunciados dan cuenta de incertidumbres y la necesidad tanto de “bancarse todas” como de la formación permanente ante las dificultades de conseguir trabajo, o el acceder sólo a trabajos precarios. En este sentido, la mirada de los y las estudiantes reposa sobre la situación laboral de la sociedad en la que ellos y ellas resaltan las dificultades de inserción laboral, así como la precariedad del empleo y trabajos que se pueden conseguir:

Yo veo que cuesta mucho conseguir trabajo. He conocido personas que hace tiempo que vienen buscando trabajo, hace años que vienen buscando trabajo y no consiguen. O un trabajo estable, mejor dicho. (...) Y bueno, falta mucho trabajo en Argentina, acá en Caleta. Faltan muchos... sueldos sin pagar, hace meses. (Rocío, 16 años, Escuela Técnica 5, Maestro Mayor de Obras, quinto año, 2019).

Las dificultades para salir del desempleo, para conseguir un trabajo que sea estable o al menos tener la garantía de un sueldo, conforman el paisaje del escenario laboral que describe la estudiante. Como observamos, se trata de las características de la *nueva morfología del trabajo* (Antunes, 2009) y su *condición precaria* (Castel, 2010), las cuales desde hace varios años forman parte de las dinámicas del empleo y el trabajo en la Cuenca del Golfo San Jorge (Schwaitzser, 2012; Márquez, 2017; Torres, 2012). Para los y las estudiantes, este se constituye como un escenario cercano puesto que refieren a experiencias sobre familiares y personas conocidas. Siguiendo con el relato de Rocío, ella narra la irregularidad de la jornada de trabajo y la inseguridad del empleo de un amigo de su mamá:

Mi mamá tiene un amigo que trabaja en la pesquera. Y él no consigue otro trabajo como para estar seguro. Por ahí lo llaman y le dicen “che llegó un camión, ¿podes venir a trabajar?”. Y hay algunas veces que trabaja doce horas corridas. Hay otras veces que va, se presenta y no llegó el camión porque pasó esto o paso lo otro.

(Rocío, Escuela Técnica 5, Maestro Mayor de Obras, quinto año, 2019).

La escena que relata la estudiante de un trabajador que cumple una jornada laboral de doce horas seguidas un día y no sabe si al otro día va a “*llegar el camión*” grafica la incertidumbre presente en el mundo del trabajo en nuestros tiempos (Castel, 2010; Sennett, 2009), y que se agudiza en ciertos sectores periféricos de la producción (Harvey, 2020; Neffa, 2010; Antunes, 2009). La flexibilidad que se demanda del trabajador, y la incertidumbre que conlleva, indican aquello que en diversas investigaciones se ha abordado bajo el concepto de *precariedad del empleo* (Paugam, 2000; Longo y Busso, 2017; Rodgers y Rodgers, 1989) o *precariedad objetiva* (Linhart, 2011; Olivera, Alfaro y Estrada, 2012). Esto es, la degradación del empleo respecto a las características que adoptó en el modelo fordista-keynesiano que ahora supone altos grados de inestabilidad y discontinuidad en el tiempo de trabajo. La imprevisibilidad de la jornada laboral y la inseguridad que ello produce en los trabajadores constituyen dos aspectos centrales que la estudiante resalta del trabajo en la pesquera, es decir dos de las características propias de las lógicas flexibles de producción (Sennett, 2000; Castel 1997). Esto es, la flexibilidad interna y externa implican “(...) estar disponible para responder a las fluctuaciones de la demanda. La gestión en flujo continuo, la producción sobre pedido, la respuesta inmediata a las coyunturas del mercado, se convirtieron en los imperativos categóricos del funcionamiento de las empresas competitivas” (Castel, 1997, p. 406).

Para Rocío dada la imprevisibilidad e incertidumbre que caracteriza el trabajo en la pesquera, el amigo de su mamá prefiere “*otro trabajo como para estar seguro*”, no obstante no lo consigue. Estas dificultades estructurales para conseguir un trabajo, y en particular que sean “*seguros*” y “*estables*”, son consideradas condicionantes que contribuyen a que el mundo del trabajo sea catalogado bajo el adjetivo “*esclavizante*”, como se expresa en el siguiente relato:

[El trabajo en la sociedad] lo veo medio esclavizante. Porque los dueños de las empresas y negocios saben que la gente está necesitando trabajo, entonces los explotan y les pagan súper poco. No les pagan lo que deberían, los explotan. Y con la amenaza... o sea, no les dicen “te amenazo”, pero te dicen “¿quieres el trabajo?, bécate porque no hay trabajo en ningún lado. (Lorena, Escuela

Técnica 5, Química, sexto año, 2019).

Cuando Lorena dice “*los dueños de las empresas y negocios saben que la gente está necesitando trabajo*” parece haber leído a Marx (1990), quien planteaba que una de las condiciones para que se produzca la explotación en los procesos de producción es que los/as poseedores de la fuerza de trabajo se vean obligados/as a venderla para así poder suplir las necesidades básicas. Esa base de relación desigual, siguiendo a Bowles y Gintis (1985), contribuye a otorgar “el arma principal que tiene el patrón para disciplinar a los trabajadores: la facultad de contratar y despedir” (p. 23), es decir, esa amenaza de la que habla Lorena. No obstante, si para estos autores dicha prerrogativa de los empleadores se hace afectiva gracias a la existencia de un excedente de mano de obra capacitada, desde la perspectiva de la estudiante, en cambio, se trata del *déficit de lugares ocupables* (Castel, 1997). Dicho de otra manera, para ella tener que “*bancársela*” no tiene tanto que ver con que existan otras personas preparadas para ocupar su lugar (más allá de que las hubiera), sino que es el no volver a encontrar trabajo aquello sobre lo que se asienta la amenaza de ser despedido o, como en el siguiente relato, las dificultades para conseguir un trabajo en el que “*te sientas mejor*”:

En el trabajo, bueno, te tenés que bancar todas porque no está fácil buscar un trabajo, no es fácil conseguirlo. O sea, no tenés varias opciones como para elegir en qué lugar te sentís mejor. (Marcela, 19 años, Escuela Técnica 5, Química, sexto año, 2019).

A diferencia de Lorena, Marcela pone énfasis no tanto en la explotación laboral asociada con la remuneración sino en las posibilidades de conseguir un lugar en que se pueda sentir cómoda. Ambas sostienen que la falta de opciones laborales genera que haya que “*bancarse todas*” en el trabajo. En este escenario en que ellas reconocen que no es fácil buscar y conseguir un trabajo, resaltan que un trabajador es llamado a “*bancarse*” las condiciones de precariedad y explotación. Si bien la *ética del trabajo* en tiempos de capitalismo industrial suponía cierto sometimiento a un trabajo poco gratificante y escasamente remunerado (Bauman, 2000; Sennett, 2006; Weber, 2010), dicho sacrificio guardaba un sentido asociado al progreso moral y/o económico (Bauman, 2000). En cambio, lo que vemos en las estudiantes es que esa necesidad de “*bancarse todas*” en el

trabajo ya no supone la posibilidad de sentir orgullo por la labor realizada o el mejoramiento de las condiciones materiales de vida, sino que se constituye en estrategia por parte de quien puede quedar desocupado y no volver a insertarse laboralmente. De manera que, según los y las estudiantes, el *déficit de lugares ocupables* (Castel, 1997) hace que el mundo del trabajo se vuelva “*esclavizante*”, ya que observan la enorme dificultad de escapar de trabajos en que “*te pagan súper poco*”, así como grandes limitaciones para elegir “*donde te sentís cómodo*” y/o “*para estar seguro*”.

Otro de los efectos de la existencia de “*puestos limitados*” en el mercado laboral que fue expresado entre algunos estudiantes refiere a la consideración del mundo del trabajo como un lugar de “*competencia*”:

A principio de tercero ya nos comenzaron a decir que esto iba a ser una competencia. Los que salen mejor formados son los que van a conseguir trabajo, porque los trabajos son limitados. (Damián, 20 años, Escuela Técnica 5, Electromecánica, sexto año, 2019).

Observamos en palabras de Damián que la limitación de puestos laborales produce una situación de competencia para conseguirlos. Como mencionábamos al inicio de este apartado, para que sea posible una economía de libre mercado, tal como se piensa desde la racionalidad neoliberal (Foucault, 2007), se procura el establecimiento de una *estructura de competencia*, la cual involucra un desplazamiento de la lógica de protección social al de la gestión individual de los riesgos (Castro Gómez, 2010; Rose, 2007). Ello con el fin de que se promueva al *homo economicus* que la racionalidad neoliberal busca producir, es decir, un *sujeto activo* (Rose, 2007) que sepa procurarse para sí mismo el mejoramiento de las condiciones para acceder a distintos bienes, entre ellos el trabajo. En este esquema, dicho aumento de posibilidades consistiría, entre otros aspectos, en perfeccionar constantemente el *capital humano*, es decir “el conjunto de los factores físicos, psicológicos, que otorgan a alguien la capacidad de ganar tal o cual salario” (Foucault, 2007, p. 262). Esto quiere decir que la limitación de puestos laborales supone condiciones que conllevan a que los sujetos busquen volverse competentes y así competir en el mercado de trabajo (Grinberg, 2003). Por lo tanto, existe una estrecha relación entre la situación de competencia laboral y la necesidad de mejorar constantemente la propia formación, como observamos en palabras de la siguiente estudiante: “Ojo porque también hay competencia, y fiero, de la competencia laboral y eso. Uno no se tiene que creer que

está “¡Guau!” (Celeste, 18 años, Escuela Técnica 5, Maestro Mayor de Obras, quinto año, 2019).

Celeste hace alusión a que, debido a la existencia de una “*fiera*” competencia laboral, no se debe considerar suficiente la formación actual. Es decir, los y las estudiantes asocian la competencia laboral con la necesidad de estar “*mejor formado*” como sostiene Damián, o “*no creer que uno está ¡Guau!*” como expresa Celeste. Según Deleuze (1996), mientras en las *sociedades disciplinarias* se terminaba la escuela y se ingresaba a la fábrica, en las *sociedades de control* en cambio, donde dicho ingreso es puesto en cuestión, “la empresa, la formación o el servicio son los estados metaestables y coexistentes de una misma modulación” (p.152). Dicho de otra manera, la formación permanente se constituye en imperativo para competir por un puesto de trabajo y ello no sería un punto de llegada sino un proceso inacabado de perfeccionamiento (Grinberg, 2008).

En suma, las caracterizaciones sobre el mundo laboral que realiza el estudiantado poniendo el énfasis en las dificultades estructurales para conseguir trabajo involucran sensaciones de incertidumbre, inseguridad e inestabilidad propias de las dinámicas del mercado de trabajo con las características flexibles y precarias de los últimos años a nivel global y local. Según los y las estudiantes, la necesidad de tener que “bancarse todas” así como de la formación permanente se constituyen en estrategias que permitirían no ser despedidos/as, así como mejorar las posibilidades de conseguir un trabajo. Desde las perspectivas de los y las estudiantes se hacen presentes preocupaciones asociadas con los problemas instalados desde fines de siglo XX respecto a la necesidad de trabajar sin poder vender la fuerza de trabajo (Castel, 1997; Dinerstein, 2009; Grinberg, 2003). Es decir, ellos y ellas saben de las altas posibilidades de “no conseguir ningún lugar para poder trabajar”, como expresaba una estudiante del bachillerato. Y ante ello, tal como venimos describiendo y profundizaremos en el último capítulo, los y las estudiantes de ambas escuelas apuestan de distinta manera por la escolarización y la formación para el trabajo. De manera que los discursos estudiantiles sobre el mercado de trabajo refieren a las características de un *ambiente de inseguridad generalizada* (Castro Gomez, 2012), en particular aquellos asociadas a la precarización laboral (Lorey, 2016) y la *empresa flexible* (Stecher, 2015), que promueven la producción del sujeto económico de la sociedad de empresa y el trabajador flexible del capitalismo en nuestros tiempos, las cuales, desde las consideraciones estudiantiles, suponen condiciones indeseables. A pesar de ello, ante ese

laberinto laboral, los y las jóvenes quieren y apuestan por poder trabajar, tal como continuamos.

2.2. “La juventud quiere trabajar”: los y las estudiantes ante el laberinto del mundo del trabajo

En las últimas décadas, han proliferado discursos desde distintos ámbitos (académicos, políticas públicas, organismos internacionales, mediáticos, etc.) que señalan las dificultades particulares de la población de jóvenes para acceder al mercado de trabajo. Como plantea Brandán Zehnder (2014), “si el vínculo entre juventud y trabajo aparece como un problema social es porque este fue inscrito en lo real a partir de las diversas formas en que es pensado, formulado, construido e intervenido” (p. 40). Al respecto, diversas investigaciones (Assusa y Brandán Zehnder, 2014; Rivera-Aguilera, 2016; Sphorer, Sthal y Brown, 2017; Levy y Guelman, 2003) dan cuenta de formaciones discursivas sobre el joven trabajador y el joven desempleado, desde las políticas públicas, orientadas a la inclusión laboral juvenil, las cuales forman parte de estrategias más amplias del gobierno sobre el trabajo y no-trabajo como las que describimos en párrafos anteriores. Es decir, el establecimiento de un ambiente de inseguridad generalizada y mecanismos de competencia que se procura desde la racionalidad neoliberal (Foucault, 2007; Castro Gómez, 2012), lo cual involucra el pasaje de la lógica social a la lógica individual de gestión de los riesgos (Rose, 2007), las características de la *empresa flexible* en términos de dispositivo (Stecher, 2015) así como la *precarización laboral* en tanto tecnología de gobierno (Lorey, 2016).

Los supuestos sobre la *falta de cultura del trabajo* (Assusa y Brandán Zehnder, 2014) o *bajas aspiraciones* (Sphorer, Sthal y Brown, 2017) en los y las jóvenes, y particularmente en el *joven vulnerable* (Rivera-Aguilera, 2016), refieren a una explicación en términos de la *empleabilidad* de este grupo poblacional. Es decir, las ideas provenientes de las teorías del capital humano acerca de que tener o no trabajo depende de la productividad de los individuos, definida a partir de sus aptitudes, la motivación e intensidad del esfuerzo personal (Aronson, 2007). Por lo que, desde dicha perspectiva, las situaciones de desocupación se explicarían porque los y las jóvenes carecerían de los atributos asociados al trabajador flexible y emprendedor que se demandan en el mercado

de trabajo. Esto es, se concibe al *joven inempleable* como un *analfabeto del discurso managerial* (Rivera-Aguilera, 2016).

En este marco de debates, aquí abordamos las maneras en que los y las estudiantes conciben las particularidades de “ser joven” en relación con los procesos de inserción laboral en un escenario en que, como señalamos en el sub-apartado anterior, ellos y ellas resaltan las dificultades para conseguir trabajo. Al respecto, analizamos enunciados en que se concibe a “la juventud” como una condición de desventaja en el mercado laboral. Es decir, para quienes son jóvenes se profundizan aún más las condiciones de explotación, de precariedad laboral y las dificultades estructurales para insertarse laboralmente. En este sentido, uno de los aspectos centrales que señalaron es el “ninguneo” sobre las intenciones de trabajar de los y las jóvenes asociado con una desvalorización y mayor explotación en el trabajo:

Bueno, me gustaría [trabajar] más que todo porque ya tengo diecisiete años, y sería una experiencia buena y mala (...) el lado bueno es que uno puede sacar de su bolsillo para pagar lo que necesita sin necesidad de pedírselo a alguien más y el tiempo que lo necesita (...) El lado malo es que si yo comenzara a trabajar a esta edad por ahí hay gente que se aprovecha y piensa que porque uno es joven no le tiene que pagar lo que trabaja. (Diana, 17 años, Escuela Bachillerato, Ciencias Sociales, quinto año, 2020).

Según Diana trabajar en estos momentos supondría para ella algo “*bueno*” y “*malo*”. El “*lado bueno*” lo asocia claramente al sentido moderno del trabajo, es decir, como aquella actividad que permite conseguir dinero para intercambiarlo por otras mercancías (Gorz, 1991). Como contrapunto, plantea que existe un “*lado malo*” directamente relacionado con su edad, ya que el “*ser joven*” implicaría la posibilidad de que se “*aprovechen*” de ella en cuanto a una remuneración insuficiente por su trabajo. Lo que plantea la estudiante es la *precariedad del trabajo* (Paugam, 2000), es decir las posibilidades de que la actividad que se lleva a cabo, así como las condiciones en que se realiza impliquen que quien trabaja no sienta un reconocimiento tanto material (lo que Diana refiere en términos de remuneración) como simbólico, tal como hace alusión el siguiente estudiante:

Yo lo veo como que todos los grandes empresarios piensan que muchos

adolescentes cuando empiezan a trabajar como que lo hacen porque quieren plata no más, y le dan un sueldo mayoritariamente bajo (...) Yo veo eso. Como que muchos ningunean el trabajo de los jóvenes como el derecho al piso, el sueldo bajo sobre todo y entonces eso es así. Ellos piensan mucho que el trabajo de la juventud lo hacen para tener sus propias mañas o cosas así. Y en realidad hay muchos jóvenes que la están remando con su familia, por eso creo que no es plata suficiente para el trabajo de los jóvenes. (Darío, 18 años, Escuela Técnica 5, Maestro Mayor de Obras, sexto año, 2019).

El “*derecho al piso*” al que alude Darío refiere a ciertos rituales que debe pasar quien inicia o se incorpora a alguna labor en una organización jerárquica de puestos de trabajo, y que consiste en la realización de actividades degradantes o descualificantes mediante las cuales se pone a prueba el carácter del joven principiante (Palermo, 2015). Estas prácticas han estado y siguen estando presentes en el mundo del trabajo petrolero, donde suponen un disciplinamiento dirigido al joven trabajador a fin de que se produzca la transformación del *joven blando* al *hombre duro* que cumpla con los atributos del *sujeto-fabril-petrolero-masculino*: “los jóvenes que recién se inician es “normal” que deban “pagar derecho de piso” para ser “fogueados” (...) Se asignan tareas pesadas a los principiantes y las jefaturas van poniendo a prueba así el carácter de los jóvenes y si son capaces de “bancarse” el trabajo petrolero” (Palermo, 2015, p. 111). Si bien el estudiante no refiere a la inserción laboral de jóvenes puntualmente a empresas petroleras, podemos mencionar que de todas maneras se hace referencia a una situación de *integración descualificante* (Paugam, 2000), es decir una inserción laboral en actividades que no representan la posibilidad de satisfacción o reconocimiento ni simbólico ni material, y que en este caso Darío lo asocia con un “*ninguneo del trabajo de los jóvenes*”.

De manera que tanto Diana y Darío resaltan que la remuneración insuficiente, el “*sueldo bajo*”, el “*derecho al piso*” expresan la desvalorización que existe cuando quien trabaja es joven. En este sentido, Pérez y Busso (2015) y Longo y Busso (2017) muestran que las inserciones laborales de jóvenes de distintas posiciones sociales tienen características precarias. No obstante, también señalan que las vivencias de la precariedad y su persistencia en las trayectorias laborales son disimiles según condiciones socioeconómicas. Para los grupos en situaciones de mayor pobreza estructural la inestabilidad laboral, la flexibilidad y los bajos salarios suponen una persistencia de la vulnerabilidad, en cambio “(...) para jóvenes de sectores medios y altos (...) no sólo no

se asocian a la vulnerabilidad y a la pobreza, sino que éstos empleos les permiten desarrollar sus estudios y mejorar las probabilidades de acceder a una mejor situación laboral en el futuro” (Longo y Busso, 2017, p. 20). De allí que Darío diferencia entre la creencia de que los jóvenes “*trabajan para tener sus mañas*” y “*la realidad*” de que la mayoría trabaja para “*remarla con su familia*”.

Estas condiciones precarias del trabajo juvenil son cuestionadas, consideradas injustas, “*malas experiencias*” por parte de los y las estudiantes. Ello contradice las investigaciones (Standing, 2011; Gilmore, Wagstaff y Smith, 2017; Sabater Fernández, 2016) que refieren a la existencia de una *generación precaria*, la cual “se caracterizaría por adaptar sus expectativas vitales a tener un empleo (y una vida) inestable, por estar sobrecualificados para los puestos que ocupan y por gastar gran parte de su tiempo en la búsqueda de empleo” (Longo y Busso, 2017, p. 4). Es decir, observamos en la perspectiva de los y las estudiantes que, lejos de adecuar expectativas o expresar cierta actitud de *resignación* o *aceptación* (Sabater Fernández, 2016), estas son discutidas y consideradas insuficientes e inaceptables.

Otro de los aspectos señalados tiene que ver con la posibilidad misma de conseguir trabajo. Es decir, si en párrafos anteriores analizamos cómo los y las estudiantes consideran las inserciones laborales precarias cuando quien trabaja es joven, aquí nos referimos a las dificultades para poder ingresar al mundo del trabajo. En este sentido, la demanda de experiencia constituye uno de los principales obstáculos señalados:

Y ahí [en los jóvenes] está más complicado. Al ser muy joven o muy viejo no se consigue trabajo. Hay un rango de edad siempre que buscan, por la parte de la experiencia. (...) y si necesitas recién empezar a trabajar no conseguís trabajo. (Marcela, 19 años, Escuela Técnica 5, Química, sexto año, 2019).

Marcela considera que la edad constituye un criterio central de quienes buscan contratar trabajadores/as. Aquí el problema no sería ser joven sino ser “*muy joven*”, ya que ello se vincularía con la falta de experiencia laboral de esa persona. Diversas investigaciones han mostrado que la demanda de experiencia laboral constituye una de las estrategias centrales de reclutamiento de jóvenes por parte de las empresas (Figari, 2017; Castel, 2012; Focas, 2013), así como es una cuestión recurrente que los y las jóvenes señalan como obstáculo para la inserción laboral (Fernández, 2013; Garino, 2019;

Solis y Cifuentes, 2016). Por ejemplo, una de las estudiantes plantea:

Pero es como que a los jóvenes se les complica más, porque estudian hasta casi los veinte años, les piden años de experiencia y vos decís “tengo poco años de vida, ¿cómo voy a tener experiencia?” (Ríe). Es como no se... te piden muchos requisitos y no les dan la posibilidad de darle la experiencia, brindarle la experiencia a los jóvenes. Y la mayoría de los chicos como que, si no están en las pasantías y eso, no tienen experiencia de nada, porque obviamente el 90% de los alumnos se dedican solamente al estudio. Hay chicos que trabajan y estudian y tienen experiencia, ya sea en cualquier cosa que hicieron, pero la mayoría no. Entonces es como que salen del secundario y les cuesta mucho conseguir trabajo. (Lorena, Escuela Técnica 5, Química, sexto año, 2019).

La demanda de experiencia a los y las jóvenes debe entenderse en estrecha relación con las características de los *nuevos saberes para la inserción laboral* (Jacinto y Millenaar, 2012). Ello porque la priorización de las *competencias* (Tanguy, 1986; Gallart, 1997) o *capacidades* (Dubar, 2001) por sobre las calificaciones en los criterios de contratación involucra, entre otros saberes, aspectos socio-laborales ligados a la responsabilidad, disposición a trabajar, habilidades de comunicación. Saberes que se adquieren principalmente en situaciones reales de trabajo, tal como se intentan recrear en los cursos de entrenamiento laboral para jóvenes desocupados (Brandán Zehnder y Assusa, 2014; Assusa y Gutierrez, 2019; Jacinto y Milenaar, 2012) así como en las pasantías o prácticas profesionalizantes (Figari, 2017; Maturo, 2017; Jacinto y Dursi, 2010). Por ello, Lorena resalta que al ser una mayoría de jóvenes que sólo estudian y no trabajan, “*si no están en las pasantías no tienen experiencia de nada*”.

Según señalan las estudiantes, esta demanda de experiencia laboral sumada a la falta de oportunidades para obtenerla podría conducir a que los y las jóvenes queden atrapados, en una suerte de laberinto para salir del desempleo. Como manifiesta Lorena, “*te piden muchos requisitos y no les dan la posibilidad de darle la experiencia*”, o como sostiene Marcela “*si necesitas recién empezar a trabajar, no conseguís trabajo*”. De manera que, “más que ser joven, el verdadero impedimento aquí es ser un recién llegado al mercado de trabajo” (Castel, 2012, p. 114). O, más precisamente, ser joven recién llegado al mercado de trabajo flexible en el que, como mencionamos, se concibe al *sujeto empleable*, entre otros aspectos, según sus aptitudes psicológicas, disposicionales y

aspiracionales (Rose, 2007). Dicho de otra manera, en las prácticas de contratación guiadas por una racionalidad neoliberal (Foucault, 2007a; Rose, 2007; Castro Gómez, 2010), contratar jóvenes sin experiencia laboral supone correr el riesgo de encontrarse con jóvenes sin *cultura del trabajo* (Assusa, 2019; Assusa y Brandán Zehnder, 2014) o con un *joven analfabeto del management* (Rivera-Aguilera, 2016).

Estos requisitos para la inserción laboral operan, según los/las estudiantes, como obstáculos que se vinculan con “*prejuicios*” sobre la juventud que fue señalada como condicionante negativo para poder conseguir trabajo:

Puede ser que [a los jóvenes] les cueste un poco más conseguir trabajo. No sé, es como que a los jóvenes de ahora no les tienen tanta confianza que digamos por todo lo que se habla (...) Un chico capaz con expansores, tatuajes, piercing... no cualquiera le va a dar trabajo, si es un trabajo serio o si es una changa por así decirlo, por los prejuicios. (Rocío, 16 años, Escuela Técnica 5, Maestro Mayor de Obras, quinto año, 2019).

Esos “*prejuicios*” a los que alude Rocío se vinculan con lo que Chaves (2005) denomina *juventud negativizada*, esto es “se le niega existencia como sujeto total (en transición, incompleto, ni niño ni adulto) o se negativizan sus prácticas (juventud problema, juventud gris, joven desviado, tribu juvenil, ser rebelde, delincuente, etc.)” (p. 26). En este caso la estudiante hace alusión a formas de vestir que condicionan el acceso a “*un trabajo serio o una changa*”, lo cual se inscribe según ella en una cuestión generacional de “*los jóvenes de ahora*” sobre quienes recae una desconfianza generalizada “*por todo lo que se habla*”. En relación con ello, una de las formas que adquieren los discursos de *el gran NO* (Chaves, 2005) vinculados a la juventud y el trabajo en los últimos años refiere a los supuestos sobre jóvenes que no estudian y no trabajan, es decir los *jóvenes ni-ni* (Feijóo, 2015).

Al respecto, diversos estudios (Feijóo, 2015; Assusa, 2019a; Girolami, 2017; Deleo y Fernández Masi, 2016; Miranda, 2015a) señalan que la aparición e instalación de la categoría Ni-Ni como forma de decodificar la relación de la juventud con el trabajo en términos generacionales responde más a agendas de los medios de comunicación que a abordajes sociológicos. Feijóo (2015) establece que el término ni-ni tiene como uno de sus implícitos el hecho de que “se es Ni-Ni por la voluntad de serlo” (p. 24). Es decir, que

no quieren ni estudiar ni trabajar, lo cual se vincula con los supuestos sobre la falta de *cultura del trabajo* (Assusa y Brandán Zehnder, 2014) o el *analfabetismo del management* (Rivera-Aguilera, 2016) como explicación de los problemas de desempleo juvenil que venimos señalando. Sin embargo, insistimos, los y las jóvenes no adoptan esas miradas *negativizadas*, se separan de “todo lo que se habla”, como expresa Rocío, y el cuestionamiento está puesto principalmente sobre los prejuicios, el ninguneo, la explotación y la falta de oportunidades laborales que recaen sobre ellos y ellas. Así, al referirse a *la actitud de los jóvenes en relación al trabajo* (Castel, 2012), los y las estudiantes resaltan con claridad que ellos y ellas “*quieren trabajar*”:

De jóvenes, tengo compañeros que terminaron el año pasado y ya consiguieron trabajo, algunos. Otros están ahí dudando de qué quieren trabajar. Pero si se nota que ahora la juventud, la mayoría, quiere trabajar, quiere tener su trabajo, su plata. (Esteban, 19 años, Escuela Técnica 5, Informática, sexto año, 2019).

Esteban señala que tiene conocidos que se recibieron y consiguieron trabajo, y otros que aún no. No pone en duda de que en ambas situaciones existe una voluntad de trabajar. Es decir, en un claro contraste con los supuestos sobre *la generación ni-ni* (Feijóo, 2015) o la pérdida de la *cultura del trabajo* en los jóvenes de hoy (Assusa y Brandán Zehnder, 2014). Esteban resalta que “*la juventud quiere trabajar*”, así como en el siguiente relato observamos que otro estudiante afirma que ese querer trabajar, en términos personales, se debe directamente al hecho de ser joven:

Decidí meterle a esto [peluquería] a ver qué pasa, como hice con el detailing, y si me va bien de diez y si no voy a tratar de cambiar de rubro, si total tengo muchos años para vivir todavía, así que puedo probar de todo. (...) Quiero trabajar porque todavía soy joven. Que yo trabaje unos diez años, invertirlo a eso. (Carlos, Escuela Bachillerato, Ciencias Sociales, cuarto año, 2020).

Aquí, el “*soy joven*” es un valor positivo en relación con el trabajo porque al tener “*muchos años para vivir*” eso permitiría “*cambiar de rubros*”, “*probar de todo*” como expresa Carlos. La imagen de joven trabajador, que en este caso refiere a una mirada del estudiante sobre sí mismo, se asocia a ciertas características que hacen a la figura del *emprendedor*: Como sostienen Laval y Dardot (2013), el emprendimiento supone un comportamiento «economizante» que conlleva una dimensión «extra-economizante» de

actividad en tanto que “la libertad de acción es la posibilidad de experimentar las propias facultades, de aprender, de corregirse, de adaptarse” (p. 146). Por lo que la juventud, desde esta clave de lectura, comprende un mayor margen de tiempo para poder realizar estas experimentaciones. Ello en palabras de Carlos se expresa en “*muchos años para vivir*” que posibilitan “*cambiar*”, “*probar*” distintas actividades laborales en caso de ser necesario. Es decir, insistimos, lejos de los supuestos sobre jóvenes sin voluntad de trabajar o aprender que los colocaría como *analfabetos del management* (Rivera-Aguilera, 2016), los y las estudiantes manifiestan que ellos mismos, así como los y las demás jóvenes tienen “*ese empoderamiento*”, tal como se afirma en el siguiente enunciado:

He conocido jóvenes, bastantes, que tienen como ese empoderamiento. Pero a medida que pasa el tiempo como que se te van las ganas por la sociedad en sí como está todo constituido, al menos acá en Caleta. O sea, no hay trabajo, es como que tenés que irte. Acá es como que todos te aconsejan “andate”. Así que en los jóvenes se ve eso. Yo tengo fe todavía en nosotros, hay muchos emprendimientos. Bueno Sofía, una compañera, es una emprendedora increíble, junto con Joaquín... Como que tienen esa idea de que van a ser grandes, y espero que lo sean. Igual conozco artistas, por ejemplo, gente que dibuja muy bien, pero no se animan porque no hay laburo. (Cecilia, 18 años, Escuela Técnica 5, Electromecánica, sexto año, 2019).

Observamos que, como Esteban y Carlos, la estudiante resalta valoraciones positivas de los y las jóvenes. Ella lo hace en términos de “*empoderamiento*”, lo cual asocia a tener la idea de “*ser grandes*” el día de mañana, al igual que buenas habilidades o destrezas como los artistas que conoce. No obstante, para los emprendimientos y para quienes son “*emprendedores increíbles*”, Caleta Olivia es un contexto adverso puesto que “*no hay trabajo*”, “*no hay laburo*”. Con lo cual, los y las jóvenes con dificultades para conseguir trabajo no representarían el *analfabeto del management* (Rivera-Aguilera, 2016), es decir, sujetos supuestamente carentes de habilidades vinculadas con la autoestima, hábitos y valores centrados en el esfuerzo, el sentido de la responsabilidad así como la cultura del trabajo. Al contrario, desde la perspectiva estudiantil, los y las jóvenes “*quieren trabajar*” así como tienen “*empoderamiento*”. Tampoco lo asocian a una *generación precaria* (Gilmore, Wagstaff y Smith, 2017; Sabater Fernández, 2016), ya que no se observan en términos de aceptación ni con perspectivas de adaptación a las

condiciones inestables e inciertas que perciben en el escenario laboral local. Sino que, al contrario, dicho *ambiente de seguridad generalizada* (Castro Gómez, 2012) es sumamente cuestionado y criticado por los y las estudiantes.

Ahora bien, las consideraciones estudiantiles acerca del *déficit de lugares ocupables* (Catel, 1997) así como de experiencias laborales de familiares ante dichos escenarios precarios, producen para algunos/as la posibilidad y/o necesidad de asumir ciertas actitudes vinculadas con el emprendedorismo para poder conseguir trabajo. En el siguiente apartado nos abocaremos a analizar dichos enunciados.

2.3. “Depende de cada uno cómo buscar su salida laboral”: Del sujeto asalariado al sujeto emprendedor

Los/las estudiantes aluden al sujeto emprendedor como figura laboral en el mundo del trabajo actual. Encontramos enunciados en que, ya sea que se caracterice el escenario laboral como una “*tierra de oportunidades*” o que se reconozca que “*hay poco trabajo*”, ellos/as hacen referencia a atributos de trabajadores/as, que tengan o busquen trabajo, asociados a características del *emprendedor* (Laval y Dardot, 2013). Aquí cabe remarcar que estos enunciados sólo se producen entre los y las estudiantes de escuela técnica. Ello por supuesto se vincula, como describimos en el apartado anterior respecto a los significados del trabajo que enuncian, a los sentidos que se otorga desde quienes asisten al colegio técnico en relación a la inversión, el esfuerzo individual y el esfuerzo cuyo objetivo es el crecimiento personal, para no depender de nadie ni ser “*mantenido*”. En este sentido, la racionalidad neoliberal (Foucault, 2007a), el *homo economicus* que no corresponde al socio del intercambio que vende su fuerza de trabajo a cambio de un salario, puesto que la figura del *asalariado* representa una condición pasiva y asistida de la que el *empresario de sí* debe alejarse (Rose, 2007; Laval y Dardot, 2013). Es decir, “el trabajador es visto (y alentado a verse a sí mismo) como un empresario de sí que posee un particular capital inicial –su capital humano– el cual busca maximizar e invertir en diferentes inserciones laborales” (Stecher, 2015, p. 1787).

Así, el *emprendedor* (Laval y Dardot, 2013; Moruno, 2015) se constituye en la figura laboral que representa al sujeto activo del liberalismo avanzado (Rose, 2007).

Según Laval y Dardot (2013), lo que caracteriza al sujeto emprendedor es cierto espíritu comercial que le permitiría sacar provecho de las oportunidades que busca en el mercado. Para los autores, ello supone atributos asociados a la creatividad, la especulación, la perseverancia y, principalmente, a la voluntad y capacidad para aprender. Esto último porque, desde la racionalidad neoliberal, el *emprededurismo* se piensa como una característica que poseen todos los seres humanos en términos potenciales, y que – concebido como capital humano- sería posible estimularlo y mejorarlo mediante la acción en el mercado:

[Para el discurso neoliberal] Todos somos emprendedores, o más bien, aprendemos a serlo, nos formamos mediante el funcionamiento del mercado en la disciplina de gobernarnos como empresas. Lo cual significa igualmente que, si el mercado es considerado como un espacio libre para los emprendedores, todas las relaciones humanas pueden quedar afectadas por esta dimensión empresarial, constitutiva de lo humano. (Laval y Dardot, 2013, p. 147).

Según Palermo (2012), la reconversión *de trabajador a emprendedor* se impulsó en el mercado laboral del Golfo San Jorge a partir de la racionalización del personal en el proceso de privatización de YPF. Hasta ese momento, el modelo de trabajador en la región correspondía a la figura del *ypefiano* (Márquez, 2008; Palermo, 2012; Torres, 2012). Este se caracterizaba por condiciones laborales y protecciones sociales propias del modelo fordista-keynesiano dado que : “fuera de la fábrica la empresa motorizó una activa política de intervención a través de instituciones que asistieron a gran parte de la vida de los trabajadores, como viviendas, barrios, recreación, ocio, educación, salud, etc.” (Palermo, 2012, p. 44). Para el liberalismo avanzado estas lógicas de protección social suponen un obstáculo para la producción del sujeto empresario de sí (Castro Gómez, 2010; Rose, 2007). La racionalidad neoliberal de la empresa flexible (Stecher, 2015) se materializó en YPF desde mediados de los 70, comenzando con un paulatino proceso de reestructuración productiva y reproductiva de sus trabajadores. Entre las primeras estrategias cabe resaltar aquellas que consistieron en la privatización de las viviendas y el recorte de los servicios sociales en la esfera del consumo que mencionamos

anteriormente (Torres, 2012), y que llegaron a un gran recorte del personal de la empresa en los 90⁵⁹ (Márquez, 2008; Palermo, 2012).

Entre las formas de desvinculación con la empresa, están los trabajadores que “optaron” por las indemnizaciones y llevaron adelante emprendimientos no productivos como cooperativas de remises, comercios, etc. (Cicciari, 2003; Torres, 2012; Palermo, 2012). También, existieron emprendimientos productivos llevados a cabo por trabajadores racionalizados que continuaron vinculados a la empresa petrolera llevando a cabo las mismas actividades laborales, pero ahora bajo la forma de personal tercerizado (Palermo, 2012; Villata, 2011; Torres, 2012). Según Palermo (2012), en ambos casos se produjeron tensiones entre las *identidades de trabajadores asalariados ypefianos* y las lógicas del *emprendedor*. En este sentido, podemos señalar aquellos estudiantes que, al referir a la situación laboral en la sociedad, señalan que los problemas vinculados con el trabajo se explican principalmente por la voluntad de cada persona: “Y posibilidades hay, el trabajo está, falta la voluntad de cada uno para hacerlo ¿no? Porque por ahí no es el trabajo que a uno le gusta o el ideal, entonces no lo hace” (Martín, Escuela Técnica 5, Química, sexto año, 2019).

El problema de no tener trabajo, para Martín y a diferencia de relatos tales como los que describimos en el apartado anterior, no tiene que ver con el *déficit de lugares ocupables* (Castel, 1997) o la precarización del empleo y/o del trabajo (Paugam, 2001). Sino que, aun cuando reconoce que se puede tratar de “*trabajos que a uno no le gusta*”, lo que “*falta*” es la voluntad de cada uno para realizarlo ya que para él “*posibilidades hay*”. Es decir, siguiendo a Rose (2007), “el problema general de desempleo es concebido en términos de la competitividad respectiva de distintas fuerzas de trabajo (...) en términos de las aptitudes psicológicas, disposicionales y aspiracionales” (p. 128). Con lo cual, se hace referencia al *sujeto emprendedor* quien, mediante el uso de sus facultades y voluntad personal, es llamado a hacerse responsable por su bienestar y aprovechar las oportunidades que se le presenta (Laval y Dardot, 2013). Como mencionamos al inicio del apartado, ello para el neoliberalismo supone el abandono de la lógica de protección social y la interpelación a la gestión individual de los riesgos (Castro Gómez, 2010; Rose,

⁵⁹ Palermo (2012) muestra cómo la planta total de trabajadores se redujo de 36.935 a 5.839 en sólo cuatro años (de 1990 a 1994), lo cual afectó principalmente a los obreros de menor jerarquía.

2007), lo que involucra una crítica a los mecanismos estatales de bienestar y su reemplazo por lo privado (Rose, 2007), tal como vemos en el siguiente relato:

El trabajo en la sociedad lo veo muy, que está muy estatal. Lo veo muy, veo acá en el sur poco, poco trabajo privado. Hay muchas oportunidades, muchísimas, muchas, acá en el sur es una tierra de oportunidades, que cualquier cosa que pongas te va bien, y si le pones buena onda y trabajas sacrificadamente te va ir bien. (Pablo, varón, 17 años, Escuela Técnica 5, Informática, quinto año, 2019).

Para Pablo el sur es una “*tierra de oportunidades*”, en la que tener éxito depende de actuar en base a los atributos del *sujeto emprendedor* (Laval y Dardot, 2013, Moruno, 2015) y del *sujeto de rendimiento* (Han, 2012), esto es: “el éxito es algo que se consigue si se tiene voluntad de hierro, dependencia total al empleo, si se saben gestionar bien las emociones y la imagen, si se comunica de forma adecuada, se cuenta con las habilidades sociales y técnicas requeridas y la formación actualizada” (Moruno, 2015, p. 138). Y que el estudiante refiere en términos de “*ponerle buena onda*” así como la voluntad y tenacidad que se asocia con “*trabajar sacrificadamente*”. Ello es lo que permitiría aprovechar las “*muchas oportunidades*” que, según Pablo, existen en el mundo del trabajo de la localidad. En este sentido, para el estudiante el trabajo en la región “*está muy estatal*” y el “*trabajo privado*” es poco, ya que, como mencionamos, la lógica de gestión individual de los riesgos que promueve al *sujeto emprendedor* se asienta sobre la crítica hacia el Estado dado que, justamente,

una de las constantes del discurso neoliberal es su crítica de la «cultura del subsidio» (...) El «Estado providencia», al querer promover el bienestar de la población mediante mecanismos de solidaridad, desresponsabilizó a los individuos, disuadiéndolos de buscar trabajo, de estudiar, de ocuparse de sus hijos, de protegerse de enfermedades debidas a prácticas nocivas. (Laval y Dardot, 2013, p. 212).

En relación con estos sentidos críticos sobre el Estado providencia, para Pablo la época de privatización de YPF en la que indemnizan a su padre es una posibilidad para que pueda hacer algo distinto y le vaya bien:

Cuando entró Menem, cuando esa vez que renunciabas o te echaban, había un quilombo así [poner qué gesto hizo]. Y si renunciabas te daban plata, bueno esa

vez se fueron mucha gente de YPF, creo que fue la privatización. Y ahí mi papá fue cuando renunció y le dieron la plata, le parecía genial irse porque sentía que estaba perdiendo tiempo. Solamente estaba ganando plata, no estaba avanzando nada en la creatividad. Y le dieron la plata y ahí empezó con el negocio, le fue bien (...) el negocio era más que nada informática, él vendía productos de informática, vendía productos, hacía reparaciones, le fue bastante bien. (Pablo, varón, 17 años, Escuela Técnica 5, Informática, quinto año, 2019).

Esta situación que relata el estudiante forma parte de las formas de desvinculación con la empresa que describimos al principio de este apartado, en que algunos generaron emprendimientos no productivos, como en el caso del papá de Pablo, y otros quedaron vinculados con YPF de manera tercerizada (Torres, 2012; Palermo, 2012). Pablo señala que en el caso de su padre el emprendimiento pudo prosperar y “*le fue bastante bien*”. En este punto cabe remarcar que el padre del estudiante es ingeniero, por lo que ocupaba en YPF un cargo de mayor jerarquía que se diferenciaba de puestos como los *empleados* y *obreros* (Álvarez, 2008). Estos últimos fueron quienes se llevaron la peor parte del proceso de racionalización, dado que la disminución de personal se produjo abruptamente en esos sectores de la producción (Márquez, 1997; Palermo 2012), así como son los que mayormente padecieron la tensión entre las lógicas del *asalariado ypefiano* y la del *emprendedor* que señalamos.

Volverse emprendedor supone actuar como *empresario de sí mismo* (Foucault, 2007; Rose, 2007; Castro Gómez, 2012; Laval y Dardot, 2013), es decir “se trata de un perfil de sujeto fuertemente individualizado (...) responsable de su destino, que vive expuesto al riesgo y que debe ser capaz de reinventarse permanentemente” (Stecher, 2015, p. 1785). En este sentido, Pablo sostiene que a su padre “*le parecía genial irse*” porque sentía que en la empresa “*solamente estaba ganando plata, no estaba avanzando nada en la creatividad*”. Es decir, desde esta perspectiva las características del trabajo asalariado en YPF, y el ambiente de seguridad que supuso que la empresa resolviera las necesidades del trabajador y su familia, son considerados un obstáculo para “*avanzar*” en algunos atributos que hacen al emprendedor, como lo son la creatividad y la innovación. El padre de Pablo, sale de YPF y se reinventa, se hace responsable de su destino aceptando los riesgos de convertirse en un empresario. Emprender implica, siguiendo a Castro Gómez (2012), “la innovación, y ésta puede desarrollarse con mayor facilidad en un ambiente de inseguridad que en uno lleno de seguridades” (p. 208). De manera que esa

experiencia laboral del padre constituye una referencia para el estudiante a la hora de considerar que “*el sur es una tierra de oportunidades*”. Prosperar en ella depende principalmente de la “*buena onda*” y el “*sacrificio*” de cada persona.

También, encontramos casos como el de Darío, cuya historia familiar está signada por el desempleo que padeció su padre por ser echado y que “*remarla*” le permitió abrir y sostener su propio comercio:

Mi papá cuando empezó todo esto del tema de la crisis, fue echado del petróleo y él empezó su propio emprendimiento y le fue bien. Bah, le está yendo bien digamos. Así que yo pienso que te puede tocar un presidente que anda a saber, capaz que sí tiene poco la culpa de que haya poco trabajo para la gente, poco trabajo en la sociedad. Pero creo que depende de cada uno cómo buscar su salida laboral. Ponéle, mi papá como te digo él la buscó, la remó un montón y ahora por suerte le está yendo bien (...) Yo puedo no tener tanto la necesidad de trabajar, pero yo los veo a ellos y se las arreglan todo el día, todos los días. Yo creo que cada uno si se da la maña y busca, puede conseguir algo. (Darío, 18 años, Escuela Técnica 5, Maestro Mayor de Obra, sexto año, 2019).

Al igual que en los casos anteriores, Darío resalta que la salida laboral depende de “*cada uno*”. Así como Pablo, el estudiante relata la experiencia laboral de su padre quien luego de la desvinculación con una empresa petrolera tuvo que empezar su propio emprendimiento. Ello lo lleva a sostener que “*depende de cada uno cómo buscar su salida laboral*”. No obstante, como contrapunto entre los relatos de Pablo y Darío, podemos observar que mientras el primero resalta que su papá “*renunció*” y “*le parecía genial irse*” de YPF, Darío en cambio sostiene que su padre fue “*echado del petróleo*”. Esta diferencia no es menor puesto que mientras una renuncia supone decisión propia por parte del trabajador, ser echado es algo involuntario. De allí que, si bien ambos despliegan un fuerte énfasis en la dimensión individual para pensar el trabajo, Pablo caracteriza el contexto socioeconómico regional en términos de “*tierra de oportunidades*” mientras que Darío reconoce que hay “*poco trabajo en la sociedad*”. Este contraste también se manifiesta en las maneras de nombrar los atributos del *sujeto emprendedor* al que ambos refieren al hablar del mundo del trabajo. Mientras Pablo utiliza términos como “*creatividad*” y “*buena onda*”; Darío en cambio habla de “*remarla*”, “*buscarla*”, “*arreglárselas todos los días*”, “*darse maña*”. Es decir, más parecido a las *experiencias de rebusque* que

implica un *saber arreglárselas* (Roberti, 2016) que son usuales en quienes transitan por los segmentos más precarios del mercado de trabajo. En ambas perspectivas, hay referencias al sujeto trabajador en tanto *empresario de sí*, aunque las diferentes condiciones sociales de sus familias implican distintas concepciones del *ser emprendedor* tal como creen que lo vivieron sus padres.

En suma, en los enunciados estudiantiles prevalecen sentidos acerca de la precariedad e incertidumbre que caracterizan el mercado de trabajo en general y en la localidad en particular. Ello fue expresado en términos de dificultad para conseguir trabajo, así como las condiciones de inestabilidad y precariedad cuando se logra la inserción laboral. Ante ello han enunciado la necesidad de “*bancarse todas*”, así como son consideradas condiciones que permiten a los empleadores “*explotar*” más a los trabajadores. Ante ello, el mundo del trabajo es catalogado bajo el adjetivo “*esclavizante*”.

Dichas condiciones de explotación y precariedad, así como las dificultades estructurales para insertarse laboralmente son considerados problemas que se profundizan aún más en la población de jóvenes. Los problemas vinculados con la inserción laboral, fue enunciado a partir de la demanda de experiencia, así como con los prejuicios que recaen sobre ciertas formas de vestir y de ser de los y las jóvenes. Por otro lado, han señalado que cuando, finalmente, los y las jóvenes consiguen trabajo éstos suelen caracterizarse por condiciones de precariedad que fue expresada en términos de “*ninguneo*” que se produce cuando quien trabaja es joven. Según afirman los y las estudiantes, ello se expresa en la desvalorización de las tareas que realizan los y las jóvenes, el pago insuficiente, así como el “*derecho de piso*” como forma de demostrar el carácter en el ámbito laboral.

En contraposición a ciertas investigaciones que señalan la existencia de una generación precaria que normaliza y adecua expectativas a obtener trabajos con estas características, los y las estudiantes cuestionan, critican y discuten la precariedad laboral que perciben en el mercado de trabajo local. Asimismo, sus enunciados dan cuenta de que los problemas laborales en los y las jóvenes no se explican desde los supuestos de la “*generación ni-ni*”, según las cuales el desempleo que es mayor en la población de jóvenes se debería a falta de voluntad, esfuerzo y cultura del trabajo. Al contrario de dichos discursos, ellos y ellas señalan que los y las jóvenes “*quieren trabajar*” así como tienen

“*empoderamiento*”, y denuncian que los problemas laborales se explican por la falta de oportunidades que ofrece el mercado de trabajo.

Aun así, algunos estudiantes reconocen que, ante las características del mercado de trabajo local, la “*salida laboral*” depende de cada uno. Es decir, se hace referencia al *sujeto emprendedor* (Laval y Dardot, 2013). En este sentido, algunos estudiantes consideran que el sur es una “*tierra de oportunidades*” donde es importante las “*ganancias*” y “*buena onda*” para progresar, mientras que otros reconocen el déficit de lugares laborales ante lo cual “*hay que tener maña*” para insertarse laboralmente. En ambos se alude a un fuerte énfasis en la dimensión individual como estrategia para conseguir trabajo. Es decir, aun cuando se traten de condiciones socioeconómicas distintas, en ambos estudiantes se producen enunciados en sintonía con el llamado a devenir empresarios de sí (Foucault, 2007). Ello porque, como señala De Marinis (1999), los discursos propios de la sociedad de empresa forman parte del todo social independientemente de las posiciones socioeconómicas o laborales, esto es: “los nuevos sujetos del neoliberalismo no sólo son los flexibles yuppies transnacionalizados, los gestores, los consultores y los managers, sino también las maquiladoras, la underclass y los refugiados” (p. 23).

De manera que estos sentidos estudiantiles refieren a cómo ellos y ellas perciben el escenario laboral en que van a insertarse, o al menos buscarán hacerlo, en un futuro. En el siguiente capítulo nos abocamos a analizar cómo los y las estudiantes enuncian horizontes futuros vinculados al trabajo, y cómo ello se relaciona con las condiciones de escolarización así como con el contexto socioeconómico en que viven.

CAPÍTULO 7. *¿Cómo imaginas tu futuro?* Los enunciados de estudiantes sobre sus horizontes laborales y la relación con la formación

La pregunta por el futuro laboral de las generaciones venideras contextualiza una problemática que, en tiempos de capitalismo flexible, pareciera ubicarnos en un “nada a largo plazo” (Sennett, 2000, p. 13) que caracteriza el presente. En esa expresión, se plasman parte de las mutaciones que hace décadas vienen produciéndose en el mundo del trabajo, así como en las formas en que nos pensamos en relación con ello. Desde el último cuarto del siglo XX, las transformaciones en las lógicas de acumulación del capital (Harvey, 2017; 2020) y la crisis de la sociedad salarial (Castel, 1997; Standing, 2011), han devenido en el derrumbe de las relativas certezas asociadas al trabajo que caracterizaron a los períodos anteriores. En este escenario, Sennett (2000, 2006) sostiene que pierde sentido la gratificación diferida como principio de autodisciplina que caracterizaba la ética del trabajo en capitalismo industrial, ya que han cambiado las condiciones institucionales que permitían pensar en un sacrificio en nombre de metas a largo plazo. Asimismo, el discurso del *new management* (Grinberg, 2008; Zangaro, 2011) implica ciertas maneras de pensarse a futuro que consisten en actualizarse, moverse y reinventarse constantemente ante la supuesta inevitabilidad del cambio permanente.

Por otro lado, si antes fue posible establecer cierta linealidad entre la finalización de la escuela secundaria y el ingreso a un empleo, ello hace algunos años ha entrado en crisis (Jacinto, 2010), cuestión que cobra una importancia particular dado que la escolaridad moderna se ha nutrido de las esperanzas que una sociedad se hace y les hace a las nuevas generaciones de llegar a “ser alguien” en el futuro (Grinberg, 2008). Diversas investigaciones señalan que desde la mirada de los y las jóvenes la escuela es un espacio de estructuración de proyectos y expectativas (Tuñón, 2008; Molina Derteano, 2008), motorizados por la presencia de la formación como promesa de mejores porvenires (Grinberg, 2008; Machado, 2016; Langer, 2017). Molina Dertreano (2008) destaca que los y las estudiantes de sectores populares construyen imaginarios de ascenso social, en donde las vías son principalmente educativas. Asimismo, Tuñón (2008) indica que, ante similares situaciones de pobreza estructural, quienes poseen mayores niveles de escolarización muestran más alta autopercepción positiva sobre la capacidad de pensar y estructurar proyectos. Por otro lado, la formación como promesa (Grinberg, 2008) está presente en las luchas cotidianas de docentes, estudiantes y sus familias por tener y mejorar sus escuelas (Dafuncho y Grinberg, 2013; Langer, 2013; Cestare, Langer, y Villagrán, 2015), en tanto que éstas se constituyen en un espacio clave para los y las jóvenes en sus conquistas de futuro (Machado, 2016).

En este marco de debates, nuestro objetivo en el siguiente apartado es caracterizar los enunciados de estudiantes sobre sus horizontes laborales y educativos. Siguiendo a Deleuze (1999), los enunciados de los y las estudiantes sobre el futuro abarcan movimientos de discontinuidad, ruptura y creación, evitando una concepción teleológica del tiempo. Ello implica un desdibujamiento del “hacia atrás” y “hacia adelante”, como también de una mirada romántica en las consideraciones de los sujetos cuando se instalan en la posibilidad del porvenir. Ello permite, siguiendo a Machado (2016), correrlos “de los cuestionamientos por la coherencia y la contradicción de los relatos, la vida escolar, los cambios y tensiones en y entre los sujetos que las habitan (...)” (p. 65). Con lo cual los horizontes a futuro en relación con el trabajo, así como con la formación, involucran tensiones, heterogeneidades y creaciones de los y las estudiantes. Aquí, la idea de “horizontes” se trabaja como un conjunto de perspectivas sobre el plano futuro que los y las estudiantes enuncian, las cuales involucran expectativas y posibilidades que tienen mayor o menor claridad, precisión o seguridad sobre las actividades laborales que se imaginan realizando o desean realizar. Desde esta perspectiva, buscamos dar cuenta de

cómo esos enunciados se relacionan con desiguales condiciones de vulnerabilidad social y las diversas modalidades de formación secundaria a la que asisten.

En el siguiente capítulo analizamos cómo los y las estudiantes enuncian las actividades vinculadas al trabajar, al seguir estudiando, las combinaciones entre ambas, así como las incertidumbres vinculadas a ellas. Asimismo, damos cuenta de cómo la formación escolar es resignificada a la hora de pensar en las ocupaciones y/o las carreras que desean o imaginan en sus futuros personales. Esto quiere decir que las perspectivas de futuro laboral que analizamos suponen considerar las caracterizaciones que ellos y ellas han realizado sobre el mercado laboral que describimos en el Capítulo 6, así como los contrastes respecto a las consideraciones sobre la formación escolar y sus relaciones con el trabajo que describimos en el Capítulo 5.

1. Los horizontes de los y las estudiantes: pensar a futuro entre trabajar y seguir estudiando⁶⁰

En los últimos años no solamente han cambiado las maneras en que se producen las relaciones entre las actividades de estudio y de trabajo para los y las jóvenes como hemos desarrollado, sino que también se ha problematizado sobre quienes se supone no realizan ninguna de las dos actividades: los y las jóvenes Ni-Ni (Avis, 2019; Assusa, 2020; Deleo y Fernández Massi, 2016; Feijóo, 2015; Miranda, 2019). En línea con lo que describimos en el Capítulo 6, los datos que presentamos en este apartado muestran que los y las estudiantes expresan voluntades e intencionalidades de continuar estudios superiores y/o trabajar. Retomando a Machado y Grinberg (2017), las posibilidades de pensar el futuro por parte de los y las jóvenes suponen fugar de un pasado que amenaza con repetirse o de las visiones que recaen sobre ellos y ellas como responsables de su propia pobreza. De forma que mientras esas encrucijadas aparecen restringidas o limitadas, no implican imposibilidades de pensar y pensarse respecto de su futuro laboral. En este juego de posibilidades, oportunidades, restricciones, limitaciones y

⁶⁰ Una versión preliminar de este apartado se encuentra en Guzmán M., Grinberg S. y Langer E. (2021) ¿Qué pensás hacer cuando termines la escuela secundaria? Relatos de estudiantes en tiempos de incertidumbre laboral en Caleta Olivia (Santa Cruz), *Revista de Educación*, 12 (24), 341-369.

condicionantes nos ocupamos de las formas en que el trabajo y el estudio se producen para los/as estudiantes del nivel secundario. Como mencionamos, nos preguntamos por esas perspectivas atendiendo a las condiciones de vulnerabilidad social de hogares y modalidad de formación, por lo que en la Tabla N° 24 se presentan las miradas sobre qué piensan hacer al terminar la escuela secundaria estudiantes de diferentes niveles de vulnerabilidad social de sus hogares.

Tabla N° 23. Perspectivas futuras de los y las estudiantes al terminar la escuela según vulnerabilidad social de hogares. En %. Caleta Olivia, 2018.

| Acciones | Baja VSH | Media VSH | Alta VSH |
|---|-----------------|------------------|-----------------|
| Inscribirme en la Universidad | 65,7 | 57,5 | 48,0 |
| Me voy a inscribir en un instituto Terciario | 6,9 | 5,7 | 4,0 |
| Tomar un tiempo para decidir | 25,5 | 20,8 | 22,5 |
| No tengo ni idea | 15,7 | 17,0 | 15,0 |
| Voy a estudiar un oficio | 9,8 | 7,5 | 13,9 |
| Voy a trabajar en un lugar definido | 5,9 | 7,1 | 5,8 |
| Voy a buscar trabajo | 12,7 | 22,2 | 27,2 |
| TOTALES | 100 | 100 | 100 |

Fuente: elaboración propia

En esta tabla, las perspectivas de los y las estudiantes de continuar con estudios superiores es la que prevalece más allá de las condiciones de vulnerabilidad social de sus hogares. Cabe señalar que quienes lo afirman son menos a medida que aumenta el nivel de vulnerabilidad social: 65,7% de estudiantes de Baja VSH; 57,5% de estudiantes de Media VSH; 48% de Alta VSH. A la vez, observamos que las intenciones de buscar trabajo aumentan a medida que es mayor la VSH: 12,7% de estudiantes de Baja VSH; 22,2% de Media VSH; 27,3% de Alta VSH. Allí detectamos una primera fuerza asociada a una tendencia clásica (Bourdieu y Passeron, 2009; Bowles y Gintis, 1985) en la que a medida que aumenta el nivel socioeconómico crecen las perspectivas de estudios universitarios, al tiempo que decrecen las vinculadas al trabajo. Asimismo, observamos una segunda fuerza en paralelo y contradictoria respecto a lo anterior en la que los y las

estudiantes de condiciones de alta vulnerabilidad social expresan importantes expectativas de continuar estudios superiores (48%). Sostenemos que son “elevadas” dado que, como mencionamos con respecto a la composición del intervalo Alta VSH, en la mayoría de ellos y ellas sus padres y/o madres han alcanzado hasta la escolaridad primaria (77%) y ninguno ha podido completar el nivel superior. Estas esperanzas forman parte del proceso de expansión de la escolarización secundaria que permite abrir las puertas al imaginario de continuar estudios de nivel superior (Corica, 2015; Sepúlveda y Valdevenito, 2020; Langer y Esses, 2019).

Por otro lado, las respuestas de los y las jóvenes asociadas a “tomar un tiempo para decidir” y “no tengo idea” ocupan el segundo lugar de importancia tanto para aquellos que viven en hogares con alta y con baja vulnerabilidad social. Esas perspectivas dan cuenta de una lógica de la incertidumbre social (Appadurai, 2007) que, sin duda, atraviesa a todas las posiciones sociales, particularmente al considerar que el momento post-secundario se caracteriza cada vez más por múltiples formas de transiciones (Corica, 2015; Miranda y Arancibia, 2017a). Aquí cabe remarcar que, aun cuando la indecisión o incertidumbre respecto al futuro laboral y/o educativo tenga similares proporciones en el conjunto de estudiantes, *su contenido* no es el mismo atendiendo a las desiguales condiciones sociales de hogares estudiantes y/o a la asistencia a escuelas con diferentes modalidades en la oferta de formación. A fin de profundizar en dichas diferenciaciones entre modalidades, y teniendo en cuenta la composición de la población escolar, en la Tabla N° 24 se presentan las perspectivas a futuro de estudiantes de escuelas técnicas y de bachillerato según las condiciones de vulnerabilidad social de los hogares.

Tabla N° 24. Perspectivas futuras de los y las estudiantes al terminar la escuela según Vulnerabilidad Social de Hogares y Modalidad. En %. Caleta Olivia, 2018.

| Acciones | Técnicas | | | Bachillerato | | |
|---|----------|-----------|----------|--------------|-----------|----------|
| | VSH Baja | VSH Media | VSH Alta | VSH Baja | VSH Media | VSH Alta |
| Inscribirme en la Universidad | 75,4 | 65,0 | 60,9 | 45,5 | 44,0 | 39,4 |
| Me voy a inscribir en un instituto Terciario | 5,8 | 3,6 | 1,4 | 9,1 | 9,3 | 5,8 |
| Tomar un tiempo para decidir | 23,2 | 22,6 | 20,3 | 30,3 | 17,3 | 24,0 |
| No tengo ni idea | 17,4 | 17,5 | 15,9 | 12,1 | 16,0 | 14,4 |
| Voy a estudiar un oficio | 10,1 | 8,8 | 18,8 | 9,1 | 5,3 | 10,6 |

| | | | | | | |
|--|------|------|------|------|------|------|
| Voy a trabajar en un lugar definido | 4,3 | 6,6 | 7,2 | 9,1 | 8,0 | 4,8 |
| Voy a buscar trabajo | 10,1 | 23,4 | 27,5 | 18,2 | 20,0 | 26,9 |

Fuente: Elaboración propia

Los y las estudiantes de escuelas técnicas y escuelas bachilleratos desean continuar estudios superiores universitarios de una forma preponderante por sobre el resto de las situaciones, tanto quienes viven en hogares con mayor y menor vulnerabilidad social. Es decir, si como afirmamos en el capítulo anterior que “la juventud quiere trabajar”, en la Tabla 23 y la Tabla 24 los datos son contundentes respecto a que la juventud quiere estudiar. Dichas voluntades sobre continuar estudios, de hecho, se producen con mayor seguridad que aquellas que son expresadas en torno a la actividad de trabajar, cuestión sobre la que volveremos más adelante. También cabe señalar que las perspectivas sobre seguir estudiando disminuye la proporción de estudiantes a medida que aumenta el nivel de vulnerabilidad social de sus hogares. A la vez, hay una diferencia respecto de aquellos que asisten a escuelas técnicas en cualquiera de los emplazamientos urbanos. Hay contrastes entre ambos tipos de formación en términos de disciplina y exigencia, como los que analizamos en el Capítulo 5, que producen diferenciales en las perspectivas que los y las estudiantes otorgan a continuar estudios superiores. Ello está en línea con investigaciones que han realizado comparaciones respecto a otras modalidades de educación secundaria (Gallart, 2006; Sosa, 2016; Otero, 2008) en la que observan menores intenciones de continuar estudiando, así como menos proporción de quienes efectivamente lo hace. De hecho, una de las características particulares del desarrollo histórico de la educación técnica en nuestro país, siguiendo a Gallart (2006), fue la preparación para estudios superiores. También, la devaluación de credenciales de nivel secundario (Filmus et. al., 2004) como los requerimientos de saberes técnicos a partir de la reestructuración de los procesos productivos en las últimas décadas (Riquelme, 2014; Spinosa, 2011) han revitalizado esas expectativas que aquí expresan los y las estudiantes al respecto.

En cuanto a la búsqueda de trabajo, tanto entre los y las estudiantes de escuelas técnicas como de bachilleratos, persiste la tendencia a que ello sea mayor a medida que las condiciones de vulnerabilidad social sean más persistentes. Es de destacar que los y las jóvenes que viven en situaciones de Baja VSH y que asisten a escuelas técnicas, son

quienes menos tienen la intención de buscar un trabajo al finalizar el nivel secundario. Ello está asociado a que gran parte de esos estudiantes de las escuelas técnicas piensa continuar estudios superiores y, tal como muestran otras investigaciones (Busso y Pérez, 2015; Miranda y Corica, 2015), se podría suponer que son jóvenes que, al tener menores dificultades socioeconómicas, quieren trabajar siempre y cuando no represente un obstáculo con los estudios superiores o puedan combinarlos con el contenido de las carreras que realizan.

A fin de profundizar sobre esos sentidos en torno al estudio y al trabajo de los y las estudiantes en relación con su futuro luego de terminar la escuela secundaria, nos abocamos de aquí en más a aquello que expresan en las entrevistas en profundidad. Al respecto, ellos y ellas enuncian la actividad de trabajar y estudiar a futuro de tres maneras que hemos denominado horizonte como trabajador/a estudiante, horizonte como trabajador/a y horizonte como estudiante y como trabajador/a en puntos suspensivos. Además, resulta clave señalar que esos enunciados no se presentan de la misma forma y con semejante intensidad en cada escuela. De hecho, tal como a continuación se discute, se producen en estrecha relación con las características de escolarización de los y las estudiantes.

1.1 El horizonte como trabajador/a estudiante

Una primera figura la denominamos horizonte como trabajador/a estudiante, asociada a la realización en paralelo de actividades laborales y de estudio. Esta se produce principalmente para estudiantes de la escuela técnica, y sólo en menor medida en algunos casos de la escuela bachillerato. Esa combinación entre trabajo y estudio como actividades simultáneas se concibe a partir de tres situaciones distintas. En la primera de ellas, se asocian las ideas migrar-estudiar-trabajar, lo cual está vinculado a las particularidades de Caleta Olivia que, en tanto ciudad intermedia (Bellet y Llop, 2004), concentra actividades y servicios especializados. Ello genera la necesidad de migrar de la localidad para encontrar carreras que no se ofrecen en la región, lo que produce la necesidad de buscar un trabajo que permita sustentar la estadía, tal como lo expresan estudiantes de la escuela técnica:

Me quiero meter a la UTN. Más que todo porque ahí tienen el taller más capacitado. Con una formación mejor allá, podría salir bien. Incluso te dan pasantías en El Chocón, que vendría a ser la planta productora de energía más grande de Argentina (...) Si yo no tengo conocidos allá, y de hecho no los tengo, tengo que encontrar una manera de vivir allá, pero sí o sí voy a tener que tener plata. Tengo que encontrar de qué trabajar. A mí, mis papás no me ayudan mucho, yo estoy trabajando de lo que puedo en mi taller. Voy a tener que encontrar una forma de trabajar, porque allá no voy a tener mi taller para trabajar, y una forma de mantenerme, y así lograr tener mi formación. (Damián, Escuela Técnica 5, Electromecánica, sexto año, 2019).

Damián reside en un barrio periférico que presenta altos índices de NBI. Vive sólo, puesto que sus padres trabajan en otra localidad dado que su madre es secretaria en la localidad de Comodoro Rivadavia y su papá es capataz en una obra de gran escala en la localidad de Piedra Buena. Él se mantiene con el trabajo que realiza en el taller que tiene en su casa y, según comenta, sus padres mucho no lo ayudan. Por lo que la perspectiva de tener una buena formación universitaria en otra ciudad supondría para Damián la necesidad de “*encontrar una forma de trabajar*” para solventar los gastos, es decir, de devenir un buscador de trabajo (Grinberg, 2008). En sentido similar se expresa otra estudiante:

Y la plata, eso es lo que más... porque acá no está medicina. Supuestamente la iban a traer, pero... la cuestión sería que me tendría que ir lejos. Necesitaría plata y podría trabajar y estudiar allá, pero igual es difícil conseguir trabajo. Está difícil en toda la Argentina eso. A menos de que tengas contactos y esas cosas, puedes llegar a conseguir algo así nomás. Lo que más me costaría en ese caso no sería despegarme de mi familia, porque cumpliría mi sueño y vendría de vez en cuando a visitarlos o podría darles cosas igual, ayudar económicamente. Lo que más me costaría a mí sería irme y quedarme allá, sobre todo por la plata. (Marcela, 19 años, Escuela Técnica 5, Química, sexto año, 2019).

Marcela vive con su madre, su padre y uno de sus hermanos que a su vez tiene un hijo pequeño. Su padre es empleado en una empresa de servicio al petróleo y, según la estudiante, él tiene un “*buen sueldo*”, mientras que su madre dicta clases particulares en una unión vecinal. La estudiante expresa la intención de estudiar medicina, pero para ello se “*tendría que ir lejos*” dado que en Caleta Olivia es una carrera que no se ofrece.

Considera que le costaría sustentarse económicamente dado que ante la necesidad de trabajar ve difícil las posibilidades de conseguir un puesto laboral. En este punto cabe señalar que Damián y Marcela tienen condiciones socioeconómicas en sus hogares muy diferentes. Según han mostrado algunas investigaciones (Busso y Pérez, 2015; Miranda y Corica, 2015), una situación socio-económica como la de Marcela le permite al menos pensarse combinando trabajo y estudios superiores en un círculo virtuoso, es decir buscar una actividad laboral que se asocie a la formación profesional, o bien aplazar la inserción laboral. Sin embargo, el condicionante geográfico que implica vivir en una ciudad intermedia como Caleta Olivia genera la necesidad de migrar, ya sea para seguir una carrera que no hay en la localidad (como Medicina) o bien para tener una “*formación mejor*”. Ello produce que, tanto Damián como Marcela, se vean con necesidad a futuro de “*encontrar de qué trabajar*” y/o con la expectativa de “*conseguir algo así nomás*”.

Un segundo motivo con respecto a las maneras en que se produce la combinación de actividades laborales y de estudio es en términos de quienes expresan con imprecisión, también en la modalidad técnica, el contenido de los estudios propedéuticos y trabajos a futuro:

Mi hermana que trabaja en Las Heras un día me hizo ir a la empresa, y justo estaba el jefe y el administrador. Y como yo fui le dijeron a ella “¿qué onda tu hermana?, ¿le gustó?, ¿qué quiere hacer cuando se reciba?”, pero yo no quiero trabajar ahí. Te pagan muy bien, pero no quiero trabajar ahí (...) Porque no es lo que quiero para mi vida, la química. Aunque yo sé un montón, pero no es lo que quiero. (...) Pero ese sería mi primer proyecto, sería para ir a trabajar de lo que sea, al menos independizarme, cobrar algo. No quiero dejar de hacer cursos, cursos de lo que sea, especializarme cada vez más, seguir aprendiendo todo el tiempo. (Lorena, 20 años, Escuela Técnica 5, Química, sexto año, 2019).

En la familia de Lorena, ambos padres tienen empleos formales y con cierta estabilidad dado que su madre trabaja en una panadería y su padre es playero en una estación de servicio hace 26 años. Por su parte, la estudiante ha trabajado y trabaja realizando actividades de limpieza y venta ambulante con el fin de comprarse sus propias cosas. Su hermana es empleada en una empresa petrolera y ante la posibilidad de ingresar allí la estudiante afirma que, si bien “*te pagan muy bien*”, no quiere trabajar allí. Ello se encuentra en sintonía con los enunciados de buenos trabajos en que los y las estudiantes de escuela técnica prefieren un lugar o actividad que les guste aunque eso suponga menos

ingresos. Su perspectiva es trabajar de lo que sea y hacer cursos, “*seguir aprendiendo todo el tiempo*”, cuyo objetivo es “*independizarse*”. En este horizonte de trabajadora/estudiante, Lorena expresa sentidos vinculados con la formación permanente (Deleuze, 1996; Tanguy, 2001), así como con el objetivo de constituirse en un sujeto autónomo a través del trabajo (Laval y Dardot, 2013). Deleuze (1996) señalaba que en las *sociedades de control* donde nada se termina, la formación permanente reemplaza a la escuela disciplinaria. Si antes el sujeto se terminaba de formar en la escuela y luego ingresaba a la fábrica, en nuestros tiempos ambos se dan en simultáneo de manera inacabada. Tal como señala Lorena, por más de que consiga un trabajo ella afirma que “*no quiere dejar de hacer cursos*”. En base a las prácticas que se producen en torno a las lógicas y racionalidad de gobierno neoliberal, Noguera Ramírez y Marín Díaz (2012) sostienen que vivimos en una *sociedad educativa* “una forma de Sociedad en la cual la vida pasó a ser considerada como una gran escuela y en la cual todos sus integrantes deberían estar capacitados para aprender de manera permanente” (p. 17). Así, el llamado al aprendizaje durante toda la vida se vincula con los procesos de subjetivación de la época, esto es, “más allá de ser adaptación (...) es una “disposición permanente para adaptarse” un “aprender a aprender” para asumir y actuar en un mundo que se propone de cambios y contingencias constantes” (p. 26). De allí que para Lorena no importa tanto qué trabajo o qué cursos realice, sino que ello le permita especializarse y ser independiente.

Esta indefinición acerca del contenido de la actividad laboral y del estudio a futuro también fue enunciada por otra estudiante, aunque con sentidos diferentes que se relacionan con las condiciones socioeconómicas de la familia:

Y no sé. A mí me gustaría encontrar un trabajo y seguir estudiando. Me gusta, bah quisiera, estudiar muchas carreras (...) Ya sea haciendo planos, o no sé. Todo, haría todo. Bah, no todo (ríe). Cosas para sobrevivir, para poder pagar la carrera. (Rocío, Escuela Técnica 5, Maestro Mayor de Obra, quinto año, 2019).

En la familia de Rocío, a diferencia de los de Lorena, los trabajos de su padre y madre son más inestables. Su madre trabaja por cuenta propia en actividades de repostería y atiende el kiosco de la escuela. Si bien su padre actualmente es policía, ella expresa con énfasis su mudanza a Caleta Olivia desde Salta por la situación de crisis económica que

estaban viviendo. En esas condiciones socioeconómicas disímiles, ambas estudiantes se imaginan trabajando y estudiando sin precisar el contenido de las actividades. No obstante, observamos que difieren sus sentidos del trabajo a futuro según las condiciones sociales de vida (Jacinto et. al., 2005) y la relación con la orientación. Lorena sostiene que su primer proyecto es “*trabajar de lo que sea*” para independizarse y que no elegiría un trabajo en que le pagan bien porque “*la química no es lo que quiere para su vida*”. La posibilidad de pensar el trabajo asociado a la independencia personal y también al gusto o deseo se vincula con las condiciones de cierta estabilidad laboral en su entorno familiar (Jacinto et al, 2005; Miranda y Corica, 2015; Busso y Pérez, 2015). Rocío, en cambio, expresa que “*haría todo*” para poder pagar su carrera y considera como una de las opciones trabajar “*haciendo planos*”, evidenciando una utilidad laboral de la orientación que está cursando ante la necesidad de solventar económicamente los estudios superiores. Así pues, si bien ambas se imaginan trabajando y estudiando, el sentido de ambas actividades y la relación con la orientación para ellas difieren según las condiciones socioeconómicas de su entorno familiar.

Por último, un tercer motivo por los cuales se piensan trabajando y estudiando está asociado a la urgencia económica de ayudar en sus familias. Aquí, a diferencia de los casos anteriores, este horizonte se produce para estudiantes de ambas escuelas.

Capaz que el simple hecho de cómo está el tema de la crisis, tengo que ayudar un poco a mi mamá. Ella es sola, entonces como que tengo que ayudarla a llegar a fin de mes. Si ahora estaba viendo de trabajar el año que viene toda la mañana e ir a la universidad tarde y noche. (Esteban, 19 años, Escuela Técnica 5, Informática, sexto año, 2019).

Esteban reside en un barrio periférico con altos índices de NBI. Allí vive sólo con su madre quien se desempeña como personal de maestranza en un jardín de infantes. El estudiante trabajó como ayudante de albañil junto a su padre. Ante la situación económica de la familia, él manifiesta la perspectiva de trabajar por la mañana y estudiar en la universidad durante la tarde y la noche. Es decir, el horizonte como trabajador/estudiante que enuncia Esteban no solamente supone poder solventar los gastos de la carrera universitaria, como describimos en párrafos anteriores respecto a Rocío, sino que además implica el sostenimiento de la economía del hogar. En sentido similar, una estudiante del bachillerato expresa su perspectiva de combinar trabajo y estudio al terminar la escuela secundaria:

Yo tenía pensado estudiar otra cosa, irme a estudiar a otro lado. Pero bueno surgió este año que mi mamá se va venir a vivir para acá con mis hermanos. Entonces yo decidí estudiar acá y trabajar acá y poder alquilar un lugar acá donde podamos vivir nosotros. Surgió todo este año. Mi abuelo trabaja en un banco y se está por jubilar y prácticamente fue como hacerle un favor, pero no estoy muy conforme con eso, pero lo hago por él, porque como dije, lo hago más como un favor (...) Tomé esa decisión de estudiar contador público y por tomar el lugar de mi abuelo en el banco, porque la economía de mi familia, el tema de cómo viven es re feo. Mi mamá a veces me llama así que esta re mal, porque no tienen para comer, por eso quiero estudiar en la uni, tener ese trabajo y poder bancar los gastos de mi familia al menos. (Florencia, 17 años, Escuela Bachillerato, Ciencias Sociales, quinto año, 2020).

Florencia reside en el mismo barrio en que se emplaza la escuela bachillerato a la que asiste, el cual corresponde a una zona periférica de la ciudad que tiene índices de NBI Alto. Allí vive con su padre, que es delegado sindical, y su madrastra que es ama de casa y estudia en el colegio de arte municipal. Su mamá y sus hermanos viven en otra provincia. Su mamá no tiene trabajo hace casi un año, y sus hermanos se dedican a “*cortar pelo*” en un shopping y, según Florencia, le pagan “*súper poco*”. De allí que relata que el cómo viven “*es re feo*” porque “no tienen para comer”. Por eso, la estudiante afirma que tiene pensado estudiar en la universidad y trabajar para ayudar económicamente a su familia. De manera que tanto Florencia como Carlos refieren a la combinación de trabajo y estudio como forma de solventar sus carreras y, además, surge la necesidad de “*poder bancar*” los gastos de la familia. En el caso de Florencia, la inmediatez de la situación incluso implica cambiar de carrera: “*surgió este año, porque yo tenía pensado estudiar otra cosa*”. Esteban, en cambio, tiene pensado estudiar Ingeniería Informática en la universidad pública de la localidad y ante la urgencia económica no considera cambiar de carrera sino manejar de otra manera sus horarios.

Aun cuando Esteban y Florencia pueden tener un origen socioeconómico similar, viven en el mismo barrio con NBI Alto, hay un componente de mayor seguridad con la que Esteban construye la especificidad de la carrera que anhela seguir, la cual está relacionada con su orientación escolar. Como señalamos respecto a las condiciones socioeconómicas de los y las estudiantes, la intención de buscar trabajo al finalizar el nivel secundario es mayor entre quienes viven en contextos de mayor vulnerabilidad

social, y cuando ello refiere a necesidades de sustento familiar ocurre en similares proporciones en ambas modalidades. No obstante, las diferencias en el contenido de la formación de ambas escuelas se vinculan con la prudencia (Machado, 2016) con que estudiantes de una u otra modalidad imaginan el contenido de sus estudios y trabajo futuro.

1.2 El horizonte como trabajador/a

La segunda figura que se produce desde los discursos de los y las estudiantes es la del horizonte como trabajador/a. Ambas actividades, trabajo y estudio, son pensadas de manera excluyente por parte de estos estudiantes y en este caso la exclusividad aparece inclinada hacia el trabajo. Esta situación es la que menos se produjo en el conjunto de estudiantes, lo cual se relaciona con los datos de las Tablas 24 y 25 donde la mayoría tiene la intención de seguir estudios superiores en mayor medida de lo que se imaginan trabajando o buscando trabajo. Asimismo, estos horizontes en que sólo se piensa en el trabajo como actividad exclusiva sólo lo hallamos en estudiantes que asisten a la escuela técnica. Si bien ninguno de ellos mencionó que se imagina trabajando en alguna actividad vinculada con la formación de la escuela, podemos asumir que la relación estrecha de la modalidad técnica con el trabajo es uno de los motivos por los cuales esta forma de pensar el horizonte futuro solo se produce en esta institución. A continuación, describimos los enunciados estudiantiles que aluden al horizonte como trabajador. Uno de ellos es el de Darío, quien afirma que si bien tiene pensado continuar estudiando, las condiciones socioeconómicas de su familia y su rendimiento académico en la escuela hacen que, aunque no es lo que quiere, se imagine trabajando:

Creo que me gustaría hacer algo con la actuación o cosas así, pero lo veo re complicado. Primero porque como te digo mi viejo la rema todos los días, no es que tiene un sueldo fijo a fin de mes y dicen “bueno lo mandemos y este porcentaje del sueldo lo mandamos allá”, no pueden hacer eso. Pero aparte yo siento como que no le gusté a la vida por así decirlo (...) como te digo siempre me fue mal en todos los años y este año también. Pensaba que este iba a ser mi año, porque es mi último año y cosas así. No pudo ser. Pero por eso te digo es medio complicado cómo me veo en un futuro. Yo no quiero, pero me veo más trabajando, acá nomás

en Caleta, que estudiando.” (Darío, 18 años, Escuela técnica, Maestro Mayor de Obra, sexto año, 2019)

Darío vive con su mamá y su papá en un barrio cercano a la escuela técnica que asiste, el cual presenta índices de NBI Medio. Tanto su padre como su madre tienen un pequeño comercio propio: uno de electricidad y otro de ropa, respectivamente. Ambos comercios surgieron como necesidad ante la situación de despido de una empresa petrolera que sufrió su padre. Para el estudiante, esta situación económica de la familia resulta inestable e incierta por lo que no pueden planificar el apoyo económico que él necesitaría para que pueda viajar a otra ciudad y estudiar aquello que le gustaría. Sumado a ello, Darío alude a que no le fue bien en el estudio y expresa inseguridades en relación a lo académico. Tal como describimos en el Capítulo 5, él mencionó que, dada la irregularidad en las clases que supuso no haber podido aprender varios contenidos del programa, al pensar en el trabajo futuro siente miedo por no poder aplicar los conocimientos que supuestamente debería tener. Es decir, tanto la incertidumbre respecto a lo académico como por la situación económica de sus padres producen en Darío la perspectiva de dedicarse a trabajar con exclusividad. Sentidos sobre el trabajo y el estudio como el del estudiante son diferentes a aquellos que se podían encontrar en tiempos de capitalismo industrial, y particularmente en quienes estudiaban en escuelas técnicas en la región petrolera de Caleta Olivia (Palma Godoy, 1999; Carrizo, 2013). Willis (1988) mostraba que la incorporación de *los colegas* a un trabajo se producía en contraposición a la perspectiva de seguir estudiando debido, por un lado, al rechazo hacia la escuela, las certificaciones y la formación académica e intelectual así como, por otro lado, a la posibilidad concreta de obtener un trabajo. Esto es:

el ambiente de practicidad que prevalece en las fábricas inglesas, y la desconfianza en la teoría que allí se da, fortalecen considerablemente esta clase de perspectiva. (...) Consideran que siempre pueden demostrar cualquier habilidad necesaria “en el trabajo”, y que hacer una cosa es siempre más fácil que la explicación de cómo se hace. (p. 114).

Según Willis (1988) este rechazo al conocimiento por parte de *los colegas* involucraba una oposición y desacreditación de los títulos. Ello estaba acompañado de un contexto donde la inserción laboral no constituía un problema, tal es así que era posible encontrar enunciados tales como el que recupera Willis (1988) de un joven de clase

obrera: “títulos y todo eso, no te hace falta, pides el trabajo y te lo dan” (p. 112). Un contexto similar era el que encontraban los jóvenes de Caleta Olivia hasta entrada la década del 70, donde existía una gran demanda de mano de obra por parte de la industria petrolera. Si bien la educación secundaria técnica en nuestro país tuvo la particularidad de no constituirse como un nivel terminal sino que estuvo fuertemente asociado con un sentido propedéutico (Wiñar, 1981; Dussel y Pineau, 1995), en la región del Golfo San Jorge esta modalidad supuso la posibilidad de ingreso inmediato a las empresas de la región (Palma Godoy, 1999; Villata, 2011). Ello porque, por un lado, se producía la mencionada demanda de trabajadores por parte del mundo de trabajo petrolero (Palermo, 2012) y, por otro lado, quienes tenían intenciones de continuar estudios universitarios asociados con la especialidad de nivel secundario debían migrar a otras ciudades del país debido a la poca expansión de la oferta de educación superior en la región por aquellos años (Gómez y Pérez, 2005). Así, las perspectivas de los estudiantes de Caleta Olivia que asistían a una escuela técnica en tiempos de capitalismo industrial producían horizontes futuros de incorporación inmediata a un puesto de trabajo en una empresa petrolera o bien, en menor medida, especializarse en una carrera vinculada con la orientación de nivel secundario cuando era posible migrar a otra ciudad.

En el enunciado de los y las estudiantes de escuela técnica en la actualidad, y específicamente la de Darío, encontramos que esas perspectivas han cambiado. Por un lado, Darío afirma que su deseo principal es continuar estudios post-secundarios, tal como presentamos en el apartado anterior para los/as demás estudiantes de ambas escuelas, lo que supone una diferencia respecto a *los colegas* que analizaba Willis (1988), quienes rechazaban la formación académica y preferían incorporarse en el mundo del trabajo. Asimismo, Darío quiere estudiar una carrera que no se vincula con la especialización en la que se está formando sino que corresponde al campo de conocimiento y ámbito laboral del arte, específicamente “la actuación”, lo que implica un contraste respecto a los horizontes de estudios superiores de los estudiantes de escuela técnica en la región de mediados de siglo XX (Villata, 2011). Por otro lado, cabe remarcar que el estudiante trabaja en el comercio junto a su padre, por lo que esa red familiar opera como soporte (Jacinto, 2010; Roberti, 2016) en ese horizonte de futuro no deseado e incierto en que se ve exclusivamente trabajando. Es decir, si otrora aquellos estudiantes de escuela técnica que no podían migrar para continuar estudios superiores tenían la perspectiva de poder ingresar en el mundo del trabajo petrolero para la realización de actividades productivas,

hoy, en un escenario de *déficit de lugares* (Castel, 1997) en las empresas hidrocarburíferas, estudiantes como Darío tienen la perspectiva de trabajar en actividades terciarias.

Este horizonte como trabajador también fue enunciado por otro estudiante de escuela técnica, aunque con sentidos un tanto diferentes:

Yo siento que a uno le cuesta encontrar algo que le guste de verdad y le guste, le guste realmente. Mi hermano está estudiando ingeniería electrónica y siente que le apasiona la astronomía y después va hacer otra carrera, un doctorado en Córdoba (...) pero él quiere seguir estudiando. Yo lo que quiero hacer es si me recibo, es más si me recibo de acá [de la escuela técnica] y tengo la oportunidad de trabajar y hacer plata, la hago. Porque siento que no me gusta estudiar. (Pablo, varón, 17 años, Escuela Técnica 5, Informática, quinto año, 2019).

Pablo reside en un barrio alejado de la escuela técnica a la que concurre y que presenta un bajo índice de NBI. Su padre es ingeniero, jubilado de YPF. Su madre es jubilada como supervisora de educación en el Estado provincial y actualmente está terminando la carrera de Medicina en la UBA (Universidad Nacional de Buenos Aires). Comenta que tiene un hermano que estudia en la Universidad de Córdoba, quien además tiene la perspectiva de hacer un posgrado. Pablo se compara con su hermano, que percibe que le “*apasiona*” la carrera que está estudiando, en cambio él señala que no le gusta estudiar. Y, ante ello, expresa que si tiene la oportunidad de recibirse de la escuela técnica optaría por dedicarse solamente a “*trabajar y hacer plata*”. Es decir, en Pablo la perspectiva de no continuar estudiando se produce ante la falta de pasión por el estudio y no ante dificultades socioeconómicas, tal como pasaba con Darío. Dicho criterio para decidir si seguir una carrera universitaria o no en base a los gustos es análoga a la lógica con la que los y las estudiantes de escuela técnica “*eligen*” las orientaciones disponibles en el colegio, así como se relaciona con los sentidos que ellos y ellas enunciaron acerca de qué es un buen trabajo. Esta racionalidad que apela a los gustos, placeres o pasiones de los sujetos refiere a la *ética empresarial* (Laval y Dardot, 2013), según la cual cada uno podría y debería conducir y gestionar su vida en base a sus deseos, esto es: “el capitalismo neoliberal se vuelca esencialmente en la vida emocional, es decir, en la gestión de nuestras pasiones y nuestros sentimientos más íntimos” (García Ferrer, 2020,

p. 63). Así, Pablo problematiza en términos de gustos y deseos la decisión de seguir estudiando o de dedicarse a trabajar al finalizar la escuela secundaria.

Por lo tanto, en los enunciados de Darío y Pablo la exclusividad del trabajo se produce de maneras distintas. Una como deseo y otra como posibilidad no deseada. En el caso de Darío, su deseo es “*hacer algo con la actuación*”, pero plantea como obstáculo tanto las condiciones socioeconómicas en las que vive y el bajo rendimiento escolar en los años que lleva en la secundaria. Esos condicionantes conllevan, en esta situación, imaginarse en un futuro inmediato trabajando más que estudiando. En el caso de Pablo, trabajar y no estudiar sería su primera opción al recibirse. Pero a diferencia de Darío, Pablo tiene una mejor posición socioeconómica. Pablo pone el acento en que “*le cuesta encontrar algo que le guste de verdad*” y seguir estudiando, como sí ocurre con su hermano. Aquí también podría estar operando la posibilidad de dilatar la definición de esos gustos ya que, recuperando el señalamiento de Corica (2012), los y las jóvenes con menos urgencias económicas gozarían de un tiempo “suspendido”, se toman más tiempo para pensar y decidir qué y cómo hacer en su futuro. Darío, en cambio, habla de obstáculos no tanto para definir algo que le guste para estudiar sino en las posibilidades para llevarlo a cabo. Ante esas diferentes dificultades y condiciones socioeconómicas desiguales, ambos construyen un horizonte futuro en lo inmediato asociado directamente con el trabajo de forma exclusiva.

1.3 El horizonte como estudiante y trabajador/a en puntos suspensivos

La tercera figura es la de horizonte como estudiante y como trabajador/a en puntos suspensivos. Aquí están las miradas de los y las estudiantes en donde la intención de seguir estudiando presenta seguridad, al tiempo que la actividad de trabajar presenta total incertidumbre. Esta forma de pensarse a futuro se produce casi con exclusividad para estudiantes del bachillerato emplazado en zonas de NBI Alto:

Lo principal que pienso seguir haciendo es seguir estudiando, de eso si estoy segura, después de qué voy hacer todavía no tengo bien claro (...) Yo de qué me veo trabajando, no sé. (Pamela, Escuela Bachillerato, Ciencias Sociales, quinto año, 2020)

No sé... Me gustaría estudiar eso no más, por ahora no tengo otra cosa vista. (Paola, 18 años, Escuela Bachillerato, Ciencias Sociales, quinto año, 2020).

Bueno la verdad que todavía no tengo nada pensado (...) Sí quiero seguir una carrera. (Diana, 17 años, Escuela Bachillerato, Ciencias Sociales, quinto año, 2020).

Las tres estudiantes residen en el mismo barrio en que se emplaza la escuela bachillerato a la que concurren, el cual corresponde a una zona periférica de la ciudad que presenta índices de NBI Alto. Pamela vive con su madre, quien dicta talleres en el Centro Integrador Comunitario del barrio, y con su hermano mayor que realiza trabajos eventuales. Por su parte, Paola vive con su madre quien actualmente no trabaja por discapacidad, y se mantienen con el dinero que les pasa su papá quien se desempeña en una empresa de servicio al petróleo. La estudiante mencionó haber realizado trabajos de niñera y atendido un kiosco del barrio. Diana vive sólo con su madre, que se desempeña como empleada doméstica realizando tareas de limpieza y cuidado. Según ella, *“fue empleada doméstica toda su vida”*. De manera que, en el contexto familiar de las estudiantes, el trabajo adquiere características de inestabilidad, incertidumbre y precariedad. Ante la pregunta por el futuro laboral, sus expresiones son que *“por ahora”* o *“todavía”* no lo tienen pensado. Es decir, lejos de considerar que se produce una negación del trabajo, es algo que colocan en suspenso.

Como observamos en la Tabla 23 las expresiones “no tengo idea” y “tomarme un tiempo para decidir” de los y las estudiantes ocupa el segundo lugar de importancia en sus respuestas sobre aquello que piensan hacer al terminar la escuela secundaria. Consideramos que dichos enunciados se producen ante las incertidumbres que caracterizan al momento post-secundario (Dubar, 2001; Jacinto, 2010) y en particular en sectores sociales donde las trayectorias laborales, propias o familiares, están marcadas por empleos o trabajos precarios (Tuñón, 2008; Roberti, 2016), tal como ocurre en sus familias. Como mencionamos, estas condiciones promueven el crecimiento de la incertidumbre social a gran escala respecto a los bienes provistos por el Estado, y el incremento de la fricción de lo incompleto (Appadurai, 2007).

Esas incertidumbres futuras respecto del trabajo se entrecruzan, en los fragmentos de entrevista, con fuertes seguridades en cuanto a seguir estudiando, *“de eso sí”* no hay

dudas. Incluso cuando expresan la decisión de seguir una carrera (que podría ser una manera de pensar también en la labor futura), manifiestan no saber de qué se imaginan trabajando. Ello es esa prudencia (Machado, 2016) con la que los y las jóvenes en condiciones de pobreza urbana refieren a su futuro. La prudencia refiere a que, ante las imposibilidades e inestabilidades de las que los y las estudiantes son conscientes, el “paso a paso se vuelve la posibilidad de desear e imaginar sin que la imposibilidad paralice” (Machado, 2016, pp. 383). Según O’Malley (1996, 2008) el *prudencialismo* se constituye en el modo en que los sujetos son conducidos a actuar ante la individualización de los riesgos que se produce en el liberalismo avanzado (Rose, 2007). El sujeto prudente es aquel que conjuga al individuo racional y al individuo responsable, lo cual se vuelve una forma y estrategia de gestión de los riesgos, esto es:

El individuo racional deseará hacerse responsable de sí mismo, ya que (aunque a través de alguna manipulación neoliberal del entorno) esto producirá el modo de provisión de seguridad contra el riesgo más aceptable, placentero y efectivo. Del mismo modo, la persona responsable tomará medidas racionales para evitar y asegurarse contra el riesgo (...) Guiado por datos actuariales sobre los riesgos (p. ej., sobre el tabaquismo y el cáncer de pulmón; el cáncer de colon y la dieta, etc.) y sobre la prestación de los servicios y la experiencia pertinentes (p. ej., costos y beneficios relativos de la medicina pública y privada), el individuo racional y responsable tomará medidas prudentes de gestión de riesgos (O’Malley, 1996, pp. 199-200).

De este modo, en tiempos en que la *precarización* se constituye en la norma (Lorey, 2016) y la incertidumbre es una de las características centrales del mundo del trabajo tal como los y las mismos/as estudiantes resaltan, ellos y ellas son llamados/as a devenir emprendedores en sus trayectorias labores. Esto implica establecer una relación calculadora y prudente con el futuro, tal como lo indican los enunciados sobre *horizontes como trabajadores/as en puntos suspensivos*. En estos cálculos, en que la inserción laboral aparece cargada de incertidumbres, lo prudente y lo seguro para los y las estudiantes del bachillerato es terminar y continuar los estudios. Esta manera de pensar el presente y futuro en relación con el estudio y el trabajo es elocuente en la siguiente estudiante al afirmar que verse como trabajadora “es lo de menos” y que prefiere estudiar:

-¿Vos como ves el trabajo hoy? ¿Cómo lo ves en la sociedad?
-No sé, no me involucro en eso, prefiero estudiar. (...) Trato de no vivir el futuro,

sino el presente. Y si es que pensara en el futuro, lo veo como sierva de Dios, como danzora, como pastora y así... Y trabajadora, que es lo de menos. (Noemí, 16 años, Escuela Bachillerato, Ciencias Sociales, quinto año, 2020).

Los trabajos que realizan en el entorno familiar de Noemí se circunscriben a changas y el cuentapropismo: su madre trabajó realizando labores de remediación ambiental en una empresa de servicios al petróleo que cerró hace unos años, y actualmente trabaja en tareas domésticas y cuidado de adultos mayores; su padre hace tareas de albañilería, sus hermanas mayores son niñeras y sus cuñados hacen changas. Claramente, el trabajo en su contexto más próximo se caracterizó y se caracteriza por la inestabilidad y en el futuro aparece como un pasado que amenaza con repetirse (Machado, 2016). De allí que “*tratar de no vivir el futuro, sino el presente*” implica para ella “*no involucrarse*” en la cuestión del trabajo, sino que “*prefiere estudiar*”. El estudio constituye para Noemí el siguiente paso o el próximo espacio de conquista (Machado, 2016).

De manera que, como señalamos en el capítulo anterior y al principio de este apartado, lejos de los supuestos o hipótesis sobre *jóvenes ni-ni*, en los y las estudiantes hay claras intencionalidades de continuar estudiando y/o de realizar actividades asociadas al trabajo al finalizar el nivel secundario. Aun cuando las incertidumbres, inseguridades e indecisiones están presentes en las perspectivas a futuro de los y las estudiantes de ambas escuelas, en sus devenires el seguir estudiando se presenta casi de manera indiscutida. Asimismo, en las encuestas observamos que la intención de buscar trabajo o trabajar también tiene similar peso para estudiantes de ambas modalidades. No obstante, al profundizar en esas perspectivas, las tres formas de horizontes futuros que describimos dan cuenta de diversos niveles de seguridad o prudencia con que se enuncian las actividades de estudiar y/o trabajar. Dichas diferenciaciones se relacionan de diversos modos con la modalidad de formación escolar, las condiciones de vulnerabilidad social de los hogares y las particularidades del escenario local. Así, encontramos que la actividad de trabajar está más presente en estudiantes de escuelas técnicas y es puesta en suspenso en jóvenes de bachilleratos. Es decir, al pensar en el futuro personal, la nitidez y las incertidumbres sobre la actividad de trabajar en el futuro se producen en sintonía con la relación que cada modalidad y orientación tiene con el mercado laboral local.

En tanto tecnologías de gobierno que implican procesos de subjetivación (Gordon, 2015), las orientaciones escolares suponen la racionalización de la acción formativa hacia determinados campos de conocimiento y ámbitos laborales, y cuyos objetivos

pedagógicos consisten en la producción de determinadas subjetividades. Tal como describimos en el Capítulo 4, hay modalidades y orientaciones que se ofrecen en el sistema educativo de nivel secundario en Caleta Olivia que, desde la racionalidad curricular, se relacionan directamente con el trabajo y las dinámicas económicas regionales, así como hay otras en que dicha relación es inexistente. Atendiendo a ello, en el siguiente apartado profundizamos en las correspondencias entre las modalidades/orientaciones y las diferentes maneras en que son enunciados los horizontes futuros por parte de los y las estudiantes en cuanto a los trabajos y ámbitos laborales en que ellos y ellas imaginan desempeñarse, así como las carreras que ellos y ellas piensan realizar.

2. Las perspectivas de trabajo futuro y sus (des) vinculaciones con los saberes escolares⁶¹

El vínculo entre la escuela secundaria y el trabajo históricamente se constituyó bajo una dualidad, en la que el curriculum de las escuelas técnicas estuvo dirigida a la preparación laboral y las escuelas no técnicas se basaban en una formación de tipo humanista pensadas exclusivamente para la educación superior (Gallart, 2006; Camilloni, 2006). Las particularidades de la formación técnica asentadas en el aprendizaje situado en espacios de taller y laboratorio, la orientación con un fuerte sentido de especialización y las pasantías en tanto experiencias en situaciones reales de trabajo contribuyen a esa estrecha relación entre educación y trabajo en estas escuelas⁶² (Gallart, 2006; Jacinto y Dursi, 2010). En Caleta Olivia, luego del período privatizador de fines del siglo pasado y la profundización de las lógicas flexibles de producción en la actividad extractiva hasta

⁶¹ Una versión preliminar de este apartado se encuentra en Guzmán, M., Grinberg, S. y Langer, E. (2022) Horizontes laborales y orientaciones escolares: miradas de estudiantes de nivel secundario, *Controversias y Conurrencias Latinoamericanas*, 23 (13), 197-220.

⁶² Según Jacinto y Martínez (2020) esa asociación ha sido y es tan fuerte que incluso en el campo académico las investigaciones en nuestro país que indagan los vínculos entre escuela secundaria y trabajo aún se focalizan principalmente en escuelas técnicas. Las autoras llaman la atención sobre la escasez de estudios que indagan la formación para el trabajo considerando las escuelas secundarias no técnicas.

nuestros días (Márquez, 2017), las expectativas de ingreso inmediato a empresas petroleras vía formación técnica de nivel secundario se han ido desvaneciendo.⁶³

Pero no ha ocurrido así con aquellas esperanzas vinculadas a una formación que mejora las posibilidades laborales, tal como observamos en los capítulos anteriores. Allí mencionamos que las razones de asistencia escolar de los y las estudiantes de escuela técnica son centralmente el interés por la orientación, la relación con el trabajo y el prestigio, mientras que para los y las estudiantes de bachilleratos esas razones para asistir a sus escuelas disminuyen. En estos últimos, la cercanía de la escuela con la casa se constituye en el motivo principal para asistir a esas escuelas, cuestión que se profundiza para los y las estudiantes que concurren a instituciones emplazadas en NBI Alta. Estas diferencias entre los y las estudiantes de escuela técnica y de bachillerato respecto a la concurrencia a la escuela secundaria van marcando las relaciones entre la formación escolar y el mundo del trabajo. Ello en cuanto al sentido de utilidad laboral de los saberes que se enseñan, los significados del trabajo que enuncian, así como sus relatos sobre las actividades de trabajar y estudiar a futuro tal como venimos describiendo a lo largo de los capítulos y apartados anteriores. En este apartado, nos preguntamos acerca de las perspectivas de los y las estudiantes del nivel secundario sobre sus trabajos a futuro y las relaciones con el contenido de las orientaciones formativas. Ello lo desarrollamos comparando los enunciados estudiantiles atendiendo a las condiciones de emplazamiento escolar, la modalidad formativa, así como las condiciones de vulnerabilidad socioeconómica de sus hogares.

Importan aquí tres formas de enunciados que construyen los y las estudiantes acerca de los horizontes de futuro laboral y sus vínculos con el contenido de la formación escolar. La singularidad de dos de esas formas es que se producen diferencialmente una en cada escuela: los horizontes de pensarse como trabajador/a en relación con saberes orientados se produce exclusivamente para estudiantes que asisten a la escuela técnica; y los horizontes de imaginarse como trabajador/a en relación con saberes no escolares, se da mayormente para estudiantes de la escuela bachillerato emplazada en una zona de NBI Alto. Por último, una tercera forma que denominamos como aquellos horizontes múltiples está presente para estudiantes de ambas escuelas con similares proporciones, aunque al

⁶³ Principalmente por las demandas de cada vez mayores niveles de formación para ingresar a los lugares más estables del circuito petrolero (Garino, 2019; Márquez, 2017).

interior de esa multiplicidad podemos encontrar elementos que difieren entre enunciados de estudiantes que transitan distintos tipos de formación.

2.1 El horizonte de pensarse como trabajador/a en relación con saberes orientados de estudiantes de escuela técnica

En cuanto al primer agrupamiento, los horizontes de pensarse como trabajador/a en relación con saberes orientados refieren a enunciados de un futuro trabajo cuya actividad estará estrechamente asociada al contenido de la orientación escolar. Estos relatos son exclusivamente de los y las estudiantes que asisten a escuelas técnicas, tal como a continuación se expresan algunos de ellos:

Bueno, a mí me gustaba desarmar un montón de boludeces de nene. El auto de mi papá lo terminé rompiendo (ríe) (...) Estuve ahí con mi abuelo tratando de repararlo. Lo logramos al final, pero costó. Y bueno, después de eso se me quedó la manía de desarmar las cosas. Y bueno, me gustó también la parte de acá [la escuela técnica] porque cumplía con todo lo que yo quería. Quería aprender de mecánica y quería aprender de electricidad. (...) Yo por ejemplo me estoy formando para ser un electromecánico. (...) Pero como ya te dije, son limitados esos puestos. Ah no ser que te formes mejor. Si te formas, por ejemplo, como un ingeniero mecánico, como yo quiero hacer, se te abren más las puertas. (Damián, 20 años, Escuela Técnica 5, Electromecánica, sexto año, 2019).

Yo voy a estudiar ingeniería en sistemas ahora. En Córdoba en la UTN.⁶⁴ Así que me imagino... a mí me gusta programar (...). Me imagino programando para alguna empresa. (Evelin, 18 años, Escuela Técnica 5, Informática, sexto año, 2019).

Tanto Damián como Evelyn expresan horizontes en relación con trabajos estrechamente vinculados con sus orientaciones. Sus intenciones son seguir estudiando una carrera asociada a su especialización como canal para acceder a los trabajos o lugares de trabajo que les gustan y/o que sueñan. Observamos que la adquisición de saberes y capacidades propias de sus orientaciones les permite, como sostiene Damián,

⁶⁴ Universidad Técnica Nacional.

vislumbrarse *siendo* a través de su especialización. Aquí, los horizontes se vinculan a la posibilidad de “formarse para ser” en relación con la especialidad que brinda la escuela, en este caso una técnica. En los enunciados se hace presente la promesa de la formación escolar moderna basada en la preparación para llegar a “ser alguien” (Grinberg, 2006). Si bien, desde algunos discursos mediáticos y académicos (Corea y Lewkowicz, 2004), dicha promesa parece haber entrado en crisis, ésta aún se corporifica diariamente en los y las estudiantes permitiendo no sólo que las escuelas se sostengan (Grinberg, 2008; Langer, 2013), sino también que esas esperanzas acerca de los saberes que allí se transmiten tengan utilidad en el futuro. En este caso, se refieren a poder ser alguien asociado a una profesión que, si bien reconocen que “*son limitados los puestos*”, al mejorar la formación consideran que “*se te abren más las puertas*”.

Aquí también cabe mencionar que ambos manifiestan intereses aún antes de ingresar a la escuela, y esos deseos guiaron la orientación que eligieron. Posteriormente, las particularidades del proceso formativo de la escuela técnica, asociada a un fuerte sentido de especialización (Gallart, 2006), les permitió re-afirmar el gusto por esos campos de conocimiento y ámbitos laborales⁶⁵ (Jacinto y Dursi, 2010). En el caso de Damián, esos intereses refieren a saberes relacionados con las actividades laborales de su padre⁶⁶, por lo que la formación técnica y el horizonte laboral que menciona representan una continuidad referida al trabajo familiar.

No obstante, los horizontes de pensarse como trabajador/a en relación con saberes orientados también se desarrollan para estudiantes que expresan quiebres respecto a actividades y saberes de actividades laborales que realizaban antes del momento de elegir una orientación en la escuela, como en el caso de Esteban:

[Trabajaba] con mi abuelo en la bloquera que tenía. Lo ayudaba por ahí a hacer el cemento o limpiar las máquinas. Y como que fui más o menos aprendiendo con él muchas cosas. De mecánica y de construcción también. Con mi papá también, aprendí a hacer el nivel del piso. Y eso que fui aprendiendo tanto con mi papá y mi abuelo, me enseñaron a ver acá [en la escuela técnica]... Yo decía, si voy a

⁶⁵ Según las autoras referenciadas, desde la perspectiva de los y las estudiantes de escuelas técnicas el momento clave de la formación para confirmar, re-orientar o iniciar la configuración de una “identidad vocacional” es el de las pasantías.

⁶⁶ En otro pasaje de la entrevista, Damián mencionó que su padre “sabe de mecánica” y cuando llegaron a la localidad abrió un taller. Actualmente está trabajando como capataz en la obra de construcción de las represas en el Río Santa Cruz, en la zona centro de la provincia.

electromecánica esto yo ya lo vi con mi abuelo. Capaz que si lo hago es para trabajar un poco más en una empresa (...). Y en construcción era como verlo más plano, técnicamente y con normas a la hora de trabajar. Entonces me decidí con informática. (Esteban, 19 años, Escuela Técnica 5, Informática, sexto año, 2019).

A diferencia de los relatos anteriores, Esteban recuerda de su trabajo como ayudante de albañil junto a su padre y abuelo en la bloquera familiar, donde considera haber aprendido “*muchas cosas*” sobre mecánica y construcción. En esa reconstrucción, asocia su elección de orientación a una decisión de no continuar con el camino formativo y laboral que había tenido, sino que optó por re-orientarse hacia la informática:

El tema de reparar... Bueno ahora último cuando nos dijeron que se puede programar y todo eso me llamó más la atención. Y bueno me fui metiendo un poquito más en lo que es la programación y ahí me quedó gustando. Es algo que pienso seguir estudiando y trabajar. (Esteban, 19 años, Escuela Técnica 5, Informática, sexto año, 2019).

El interés de Esteban está vinculado a la informática y a la programación. El “*tema de reparar*”, que implica trabajar con la parte física de la electrónica y microelectrónica (hardware), sin duda expresa cierta continuidad con aspectos de sus experiencias laborales anteriores en relación a la reparación y mantenimiento mecánico. Sin embargo, ubica el énfasis en que durante el proceso formativo “*se fue metiendo*” en la programación, es decir un área de la informática que implica un claro componente de trabajo inmaterial (Lazzarato y Negri, 2001) y por lo tanto de actividades abstractas que apelan a un trabajador cognitivo (Berardi, 2007). Esteban hace énfasis en que piensa estudiar y trabajar, dedicarse a ello. Observamos entonces que imaginarse como trabajador en relación con los saberes orientados a informática representa para él un quiebre, una discontinuidad respecto a las características de los trabajos que tuvo, así como también los de su familia. Este quiebre no se circunscribe al mejoramiento de las condiciones laborales, dado que señaló que de haber elegido electromecánica (un saber que “*ya había visto*” cuando trabajaba con su abuelo) lo hubiera hecho “*para trabajar en una empresa*”. En cambio, el proceso de formación escolar orientada a la informática, y particularmente vinculada a la programación, significa para Esteban una discontinuidad sobre los saberes para el trabajo que caracterizan sus experiencias laborales del pasado, así como abre la posibilidad de lo nuevo (Machado, 2016) respecto al contenido del trabajo imaginado a futuro. En la historia de Esteban, esta posibilidad de lo nuevo que se

abre a partir de la orientación en la formación secundaria técnica implica el desplazamiento de un devenir trabajador manual hacia un devenir trabajador cognitivo.

2.2. El horizonte de imaginarse como trabajador/a en relación con saberes no escolares de estudiantes de bachillerato

Un segundo agrupamiento de enunciados, da cuenta de pensarse en labores futuras sin ninguna relación con el contenido de la orientación. Es lo que denominamos como pensarse en horizontes de trabajador/a en relación con saberes no escolares. Este conjunto de discursos se producen para los y las estudiantes de la escuela bachillerato emplazada en un barrio con NBI Alto. Cabe remarcar que, como señalamos en el apartado anterior, la mayoría de los y las estudiantes de la escuela bachillerato enuncian prudencias respecto al futuro laboral, por lo que allí predominaron los “no sé” ante la pregunta acerca de aquello de lo que se imaginan trabajando. Por lo que aquí nos referimos a aquellos casos en que esa perspectiva de futuro laboral sí fue enunciada con relativa claridad. Observamos, además, una polarización y diferencias discursivas con estudiantes de la escuela técnica que describimos anteriormente. Ello porque las utilidades laborales de los saberes de la orientación que expresan los y las jóvenes de escuela técnica, se desdibujan en los enunciados sobre la relación entre la formación escolar y los horizontes laborales de estudiantes de bachillerato, tal como desarrollamos en el Capítulo 5. Estas diferenciaciones que entre el primero y el segundo agrupamiento discursivo se dan en relación con las utilidades laborales de las orientaciones se articulan con los contrastes que describimos sobre las razones de asistencia escolar, las utilidades laborales de los saberes que se enseñan, así como el sentido de la orientación que enuncian los y las estudiantes de escuelas técnicas y de bachilleratos. Al respecto, los y las jóvenes del bachillerato emplazado en un espacio con NBI Alto hicieron hincapié en que los saberes que les ofrece la orientación no se conectan con las carreras o trabajos que desean o se imaginan.

Asimismo, cabe mencionar que aquello que se denominó como los horizontes de pensarse como trabajador/a en relación con saberes no estrictamente escolares, indica no sólo que el contenido de los trabajos imaginados o deseados no se relaciona con la orientación de su escuela, sino que, además, los y las estudiantes refieren a buscar esos

saberes por fuera de la escuela. Esto es, en sus experiencias pasadas y presentes manifiestan que realizan cursos y/o recorridos formativos en espacios no escolares, y que se vinculan con trabajos que han tenido o que aparecen en sus horizontes futuros, tal como se vislumbra en los siguientes relatos:

Daba clases de canto nada más, pero por un tiempo. Nada más. Después ya no. (...) Yo estudié en el [escuela municipal de artes] profesorado en canto y desde ahí nomás empecé. Fueron tres años la carrera y lo terminé el año pasado (...) Yo quería estudiar comedia musical o profesora de canto. Pero bueno como tomé esta decisión este año [reemplazar a su abuelo en un puesto de contador] dije no, ya está. No voy a ir allá y tener a toda mi familia a las vueltas porque no da tampoco. (Florencia, 17 años, Escuela Bachillerato, Ciencias Sociales, quinto año, 2020).

Florencia se recibió como profesora de canto en un instituto municipal, trabajó por un breve tiempo de manera particular dando clases y le gustaría volver a trabajar en algo relacionado a eso en un futuro. No obstante, como describimos en el apartado anterior, la estudiante decidió no estudiar esa carrera al finalizar la escuela secundaria, ante la necesidad económica familiar de que ella reemplace el trabajo de su abuelo y tenga que estudiar para contadora. Aquí queremos señalar que para la estudiante la orientación de la escuela no representa una utilidad laboral ni para aquello de lo que desea trabajar ni para aquello que necesitan ante las necesidades económicas, por lo que ellos y ellas son llamados/as a buscar esos saberes en otros lugares, tal como señala otro estudiante:

Mi idea es trabajar de algo que a mí guste y yo ser mí jefe. Y yo poder dar el día de mañana un curso que diga “venite al taller y aprendes a colocar sonido”. Que todo eso lo estudie, haga cursos. Ponele hay cursos de detailing, hay cursos de sonido, curso de todo, de todo emprendimiento, así que yo trato de invertirle a eso. (Carlos, 20 años, Escuela Bachillerato, Ciencias Sociales, cuarto año, 2020).

El objetivo a futuro de Carlos es trabajar de lo que le gusta siendo *su propio jefe*, para lo cual considera que es necesario *invertir* en su formación y así conseguirlo. Hace referencia a la idea de inversión y ser su propio jefe. Estos planteos aparecen en la ya clásica teoría del capital humano (Shultz, 1961), revitalizados en nuestros tiempos por las nociones de empleabilidad y competencia. Por un lado, la formación no es un gasto/consumo sino que es una inversión. Es decir, su fuerza de trabajo se valoriza en esa búsqueda por emprender. A la vez que convertirse en jefe/a es, justamente, como la

máxima de aquella teoría lo indicaba, convertirse de trabajador en capitalista o, mejor, en trabajador capitalista. Estas nociones y planteos también están presentes de una u otra manera en las consideraciones de los y las estudiantes de escuelas técnicas, tal como analizamos con anterioridad respecto a los significados del trabajo que enuncian. Pero si en las escuelas técnicas nos encontramos con estudiantes que realizan apuestas para devenir trabajadores en relación con su orientación escolar, en el bachillerato emplazado en NBI Alto hay estudiantes que realizan “inversiones” vinculadas con el trabajo futuro por fuera de la escuela. Florencia y Carlos parecen darse cuenta de estas máximas que responden a un llamado a invertir y ser emprendedor.

2.3. Los horizontes múltiples de estudiantes de la escuela técnica y el bachillerato

Hay un tercer agrupamiento que denominamos horizontes múltiples y está presente en estudiantes de ambas escuelas. Aquí, los enunciados de estudiantes dan cuenta de varios caminos posibles a futuro, ya sea de trabajo o carreras a seguir, cuyos contenidos se refieren a áreas muy diversas entre sí, tal como observamos a continuación:

Básicamente como que quiero hacer muchas cosas, demasiadas (ríe). Como que yo sé que no me voy a quedar quieta (...) Pero como que yo trabajar en una sola cosa no me gusta. O sea, capaz que trabaje de psicóloga pero capaz que también trabaje de otra cosa. O mecánica y psicóloga a la vez. Pero no lo veo, así como un plan fijo y trabajar solamente para electromecánica. (Cecilia, 18 años, Escuela Técnica 5, Electromecánica, sexto año, 2019).

Cecilia afirma que en el futuro no se va a “*quedar quieta*”, ni tampoco le gustaría trabajar “*solamente para electromecánica*”, sino que piensa en la posibilidad de combinarlo con una profesión sumamente distinta como lo es psicóloga. Aquí cabe mencionar el tipo de actividad que supone la psicología en comparación con la orientación en electromecánica en la que se está especializando Cecilia. Mientras que el ámbito de la electromecánica se vincula con un trabajo manual, obrero, material, la psicología en cambio se relaciona con el *trabajo inmaterial* (Lazzarato y Negri, 2006), es decir remite a una actividad cuyo objeto refiere directamente a una dimensión simbólica, abstracta, relacional, emocional. Al respecto cabe hacer dos lecturas. Una de ellas refiere a la

condición de género de la estudiante. Si bien es algo sobre lo que volveremos más adelante, cabe resaltar que estas perspectivas estudiantiles acerca de trabajar en algo sumamente distinto a la especialización técnica se producen mayormente en mujeres. En este sentido, distintas investigaciones han mostrado cómo las estudiantes de escuela técnica industrial tienden a una “reorientación vocacional” cuando están por finalizar el nivel secundario (Millenaar, 2017; Garino, 2017). Es decir, ante la masculinización del ámbito laboral hacia el cual la escuela técnica las prepara, las estudiantes producen perspectivas de incorporarse en otro trabajo que se vincule más con las ocupaciones femeneizadas (D’Alessandro, 2019), como por ejemplo la psicología.

Asimismo, una segunda lectura refiere a que los trabajos inmateriales tienden a prevalecer por sobre las actividades productivas que implican la manipulación de objetos materiales y tangibles (Lazzarato, 2006). De allí que, en una sociedad donde prevalece la incertidumbre laboral y en que somos llamados/as a ser *prudentes* (O’Malley, 1996), Cecilia afirma que no concibe trabajar para electromecánica “*como un plan fijo*”. Esta forma de pensar la realización de varios trabajos diversos en simultáneo se produce en sintonía con lo que algunos autores (Smith y Mc Bride, 2021; Pérez-Roa, 2019) analizan en términos de la *extensificación* del trabajo en nuestros tiempos, esto es la realización de una amalgama de trabajos dispersos en temporalidades y espacialidades fragmentadas, expansivas y complejas ante la normalización de la flexibilidad y precariedad del trabajo (Smith y Mc Bride, 2021). En sentido similar se expresa otra estudiante:

Bueno a mí me gustaría ser psicóloga. O periodista. Tengo muchas carreras que me gustan. Pero ahora como me metí mucho en la construcción ya le metí más carreras todavía (ríe). Si tengo muchas carreras que me gustan, trabajos que me gustarían. Pero si tengo que decir una, no sé cuál. (Rocío, 16 años, Escuela Técnica 5, Maestro Mayor de Obras, quinto año, 2019).

Al igual que Cecilia, a Rocío le gustaría a futuro trabajar y estudiar carreras que son diferentes entre sí. Aquí también encontramos la perspectiva de trabajar en ámbitos como psicología o periodismo que son sumamente distintos con la especialización técnica en la que se está formando, y en cambio se vincula más con actividades *inmateriales* (Lazzarato y Negri, 2006) así como con trabajos femeneizados (D’Alessandro, 2019; Fainholc, 2011). Por tanto, estos horizontes múltiples sobre el trabajo a desempeñar en un futuro se producen en un escenario en que la escuela técnica ya no garantiza la incorporación a un ámbito laboral vinculado con la orientación, y ante una incertidumbre

que se profundiza en las mujeres dada la histórica masculinización de la formación técnica y los ámbitos laborales asociados a ella.

Este abanico de posibilidades que las estudiantes de la escuela técnica enuncian respecto a los caminos posibles en su futuro laboral es similar a aquellos sentidos acerca de las *orientaciones a la carta* así como de los saberes con utilidades múltiples que se producen entre los y las estudiantes del colegio técnico. En este punto cabe señalar que, si bien los enunciados vinculados con horizontes múltiples también se producen para algunas estudiantes de bachillerato, éstos no refieren al trabajo futuro sino a las carreras universitarias que tienen pensado continuar:

Me llaman la mayoría como Medicina, Ingeniería, cosas que son un poco tal vez distintas. De chiquita quería ser astrónoma. Y bueno no sabría elegir, porque tampoco sé dónde me van a mandar para estudiar alguna de esas carreras. Tenían planeado mandarme a Tucumán, para la Rioja, después Salta y así me tienen a cada rato mis papás sobre a dónde me van a mandar. Tengo que elegir bien para estudiar. (Vanesa, 17 años, Escuela Bachillerato, Ciencias Sociales, quinto año, 2020).

Como vemos, las estudiantes de ambas escuelas se imaginan en profesiones bien diferentes o con recorridos a futuro cuyos contenidos son bastantes diversos. El no tener “*un plan fijo*” es una de las maneras en que los y las jóvenes afrontan los tiempos sociales inciertos en que vivimos el presente (Longo, 2011). Ser psicóloga y mecánica, ser psicóloga y periodista, ser médica, ingeniera y astrónoma. Estudiar una cosa u otra. En tiempos en que la acumulación flexible configura una dinámica ocupacional donde ya no hay roles fijos (Sennett, 2006; Harvey, 2020), ser flexible, adaptarse a los cambios, reinventarse todo el tiempo son las disposiciones subjetivas que definen la empleabilidad, y por tanto la inserción laboral, de los y las jóvenes (Jacinto y Millenaar, 2012). Las estudiantes expresan perspectivas de un futuro acorde a ello, es decir, delineado por varios trabajos, profesiones y actividades en las que “no se ven” realizando solamente una.

Esas multiplicidades, también, se constituyen en una estrategia que permite fugar de un pasado en condiciones de pobreza y desigualdad que amenaza con repetirse (Machado, 2016). Ello, dado que las estudiantes de ambas escuelas a las que nos referimos han relatado historias familiares cuyos trabajos se circunscriben, por ejemplo, al cuentapropismo, changas, empleos temporales:

Mi mamá trabaja acá en el kiosco [de la escuela] y aparte es repostera, ella hace catering. Y mi papá es policía. (...) [Cuando vivían en Salta] papá trabajaba en una fábrica de tabaco y mamá hacía todo lo que es repostería. Pero ya no daba mucho, la cosa estaba más peor. Y querían una nueva vida. Entonces nos vinimos para acá. (Rocío, 16 años, Escuela Técnica 5, Maestro Mayor de Obras, quinto año, 2019).

[Mi mamá] estaba trabajando en una farmacia, ella limpia y todo eso, pero ella puede ahora hacer otro trabajo como cajera, algo que no la haga tener que forzar el cuerpo, porque lo que ella limpia y todo eso, siempre se cansa mucho (...) A parte de eso ella trabajaba en rotiserías, ella cocinaba y esas cosas (...) Mi papá sí tuvo que hacer trabajos más físicos, trabajaba en una de las pescaderías que había. Hasta que la cerraron. Después iba haciendo changas, iba trabajando con albañiles y de ahí se metió en una fábrica del Hiper Tehuelche de ladrillos hasta que la cerraron, que fue hace poco. Así que mi papá sí tuvo más trabajos distintos, tuvo que moverse por otros lugares. (Vanesa, Escuela Bachillerato, Ciencias Sociales, quinto año, 2020).

Tal como mencionamos, en el capitalismo flexible somos llamados a “*tener que movernos*” como señala Vanesa respecto a su padre, así como Rocío relata de la migración de su familia en búsqueda de una nueva vida. Ese movimiento, esas búsquedas, esa nueva vida es cambiar para no extinguirnos (Grinberg, 2008). En efecto, los padres de las estudiantes han desempeñado actividades diversas y en lugares muy distintos apostando al cambio de ciudad para aspirar a “*una vida nueva*”. Al pensar en el futuro los y las jóvenes optan por la multiplicidad en tanto oportunidad de producción de lo nuevo que “aparece como la posibilidad para fugar del acecho de las condiciones en las que se vive, tanto de un pasado que se sedimenta, como de un futuro que amenaza con repetirse” (Machado y Grinberg, 2017, p. 241). Por ello, expresan que “*si tengo que elegir una no sé cuál*” y en caso de hacerlo son conscientes que deben “*elegir bien*” al optar por uno de los caminos posibles. Estos horizontes múltiples son la forma que presentan los enunciados de los y las estudiantes ante un escenario laboral en que son llamados a ocupar posiciones efímeras, diversas e inseguras. Ello produce, siguiendo a Sennett (2000), un Yo bajo la forma de un collage de fragmentos o, tal como lo dice la siguiente estudiante, una parte de ella quiere seguir una carrera y otra parte seguir otra en un marco de confusión acerca de qué ser el día de mañana:

Yo creo que después de esto también tengo pensado seguir idea y diseño. O si no puedo elegir otro camino, quiero irme a la universidad de Córdoba y hacer composición musical (...) Me gustaría ir a estudiar a otro lado, pero también es como que una parte de mí quiere ser arquitectura, y quiere irse a Tailandia y quiere irse a Inglaterra porque uno ya se enamora de la arquitectura de otros lados. No es lo mismo. Entonces es como preguntarle eso a alguien de mi edad, es como que está medio confuso, porque ni siquiera sé que voy a hacer mañana. (Celeste, 18 años, Escuela técnica, Maestro Mayor de Obras, quinto año, 2019).

Celeste expresa que “una parte” de ella quiere estudiar composición musical en Córdoba, mientras que otra parte en su interior desea ser arquitecta y viajar por el mundo. Inmediatamente menciona la confusión que le genera la incertidumbre al imaginarse tan lejos a futuro, ya que “ni siquiera sabe qué va a hacer mañana”. Al respecto, Deleuze (1996) señala que en las sociedades de control los individuos “devinieron individuales” (p. 152), es decir, ya no se opera sobre el sujeto como unidad, sino que se buscan producir subjetividades divididas interiormente, tal como vemos en los y las estudiantes que expresaron horizontes múltiples, y que se manifiesta con más claridad en el relato de Celeste.

Siguiendo esta clave de lectura, en este escenario de narrativas de la crisis permanente (Laval y Dardot, 2013) en que el gobierno devino gobierno de fragmentos (Rose, 2007; Grinberg, 2008), se produce el pasaje de una formación de *conciencias especializadas* a la formación de *conciencias inestables* (Grinberg, 2011), a fin de producir sujetos que puedan y sepan ocupar tantos lugares como sea posible a lo largo de la vida. Ello cobra un particular interés con respecto a la formación técnica dado que una de sus características particulares es precisamente la fuerte impronta de especialidad que presentan sus orientaciones (Gallart, 2006). En este sentido, debemos remarcar que en todos los enunciados de las estudiantes de escuela técnica en que se produce este agrupamiento que denominamos horizontes múltiples, alguno de esos diversos recorridos posibles que imaginan guarda una estrecha conexión con el contenido de su orientación formativa, y esto es algo que no sucede para estudiantes de bachillerato. Es decir, si los horizontes múltiples se generan de formas similares en ambas escuelas, el contenido de esas multiplicidades se produce con un contraste entre ambas modalidades. Consideramos que esta diferencia refiere en parte a las relaciones que guarda cada orientación formativa con el mundo del trabajo en general, y en particular en la región del Golfo San Jorge.

Asimismo, destacamos que los horizontes múltiples en escuelas técnicas se producen mayormente para estudiantes mujeres. Ello está vinculado con la masculinización que ha caracterizado históricamente a la formación técnica industrial (Seoane, 2012), y la fuerte división sexual del trabajo con la que se constituyó la economía hidrocarburífera del Golfo San Jorge y que aún sigue presente (Ciselli, 2005; Hiller y Paris, 2020; Palermo, 2015). Ello se produce particularmente en regiones petroleras donde las mujeres tienen dificultades para insertarse en esta rama productiva o lo hacen en tareas femeneizadas (Martínez, Garino y Giampaolletti, 2020). Con estos sentidos, las estudiantes pusieron el foco en que su proceso de formación técnica está marcado por prejuicios de género que viven cotidianamente, tal como describimos respecto a las relaciones sociales escolares en el capítulo 5, y específicamente en el espacio de taller:

Y mis hermanos siempre me dijeron apenas entré que no iba a poder egresarme, que no iba a poder por ser mujer. Me dijeron que taller era muy difícil, que yo era inútil para esas cosas. Y estoy acá, estoy por egresarme y mi hermano no (ríe). (Marcela, 19 años, Escuela Técnica 5, Química, sexto año, 2019).

Marcela comenta que son sus hermanos que han estudiado en la misma escuela quienes la subestimaban y dudaban de que pudiera egresarse de la escuela técnica por el hecho de “*ser mujer*”. Dicha subestimación se produce principalmente en relación con las actividades de taller, pues allí es donde se juega la practicidad de los conocimientos y el *saber hacer*, los cuales refieren a la productividad del trabajo que históricamente se asoció con el rol masculino en la división sexual del trabajo (Federici, 2013; D’Alessandro, 2019). Esta división de tareas que les corresponderían a las mujeres y a hombres en espacio de taller también fue mencionada por otra estudiante:

Lo feo es que en taller te dicen que los chicos hacen esto y vos haces esto. Y no, yo voy hacer esto, por algo estoy en taller. No estamos en separación en secciones de varón y mujer. (Celeste, 18 años, Escuela Técnica 5, Maestro Mayor de Obras, quinto año, 2019).

Celeste comenta que en el taller “*le dicen*” que hay actividades que realizan los chicos y otras que realizan las chicas. No obstante, ella crítica esa división sexual del trabajo escolar y considera que lo justo sería que todos y todas hagan las mismas actividades, ya que no están “*en separación de secciones de varón y mujer*” sino que todos/as están en el taller. Es decir, tanto Marcela como Celeste expresan malestar y

crítica hacia la persistencia de las prácticas pedagógicas y sentidos culturales que caracterizaron históricamente a la educación técnica en la región y que supusieron la formación del *coraje y espíritu masculino* (Carrizo, 2009), en sintonía con las regulaciones laborales en el mundo del trabajo petrolero en que se demandan *machos que se la banquen* (Palermo, 2015). Estas correspondencias entre la masculinización en la formación técnica y aquella que está presente en el mundo del trabajo son identificadas por las estudiantes a través de las pasantías:

Como que básicamente no les tienen mucha fe a las mujeres en electromecánica (...) Es obvio porque yo veo en las pasantías y son todas secretarias. Hay una, y después todos son hombres. (Cecilia, 18 años, Escuela Técnica 5, Electromecánica, sexto año, 2019).

Cecilia comenta que en el ámbito laboral donde realizó su pasantía observó que las mujeres “*son todas secretarias*” y en los puestos para los que ella se está formando “*todos son hombres*”. Es decir, si las prácticas profesionalizantes suponen, entre otras cosas, la posibilidad de que los y las estudiantes tengan un acercamiento a las relaciones sociales laborales en espacios reales de trabajo (Gallart, 2006; Jacinto y Dursi, 2010; Maturo, 2017), a través de dichas experiencias pedagógicas las estudiantes de la escuela técnica aprenden el hecho de que tienen poco lugar en el mundo del trabajo local en ocupaciones vinculadas con la especialización en la que se están formando. Asimismo, Cecilia considera que las dificultades también se dan sobre la posibilidad de ocupar cargos jerárquicos en el mundo del trabajo:

Y si vos querés ser una mujer empoderada y llegar, es más difícil. Porque como que te subestiman todo el tiempo. O te juzgan o no te creen capaz. Ser mujer ahora, hoy en día, ser empoderada o tener independencia son un 10%. Si vos te ves en la mesa de jefes, hay una mujer entre los 500 hombres. (Cecilia, 18 años, Escuela Técnica 5, Electromecánica, sexto año, 2019).

La estudiante deja entrever en su enunciado las contradicciones de una sociedad en la que se le reclama “*ser una mujer empoderada*”, “*tener independencia*” en definitiva ser empresaria de sí misma (Foucault, 2007), al mismo tiempo que el denominado *techo de cristal*⁶⁷ muy presente en la estructura ocupacional de la región (Ciselli, 2005; Palermo,

⁶⁷ Dicho concepto es utilizado para referirse a las dificultades de las mujeres para prosperar o ascender en sus carreras laborales en comparación con los varones.

2015) le indica que “*en la mesa de jefes hay una mujer entre los 500 hombres*”. Precisamente la relación estrecha con el trabajo que caracteriza a la formación técnica permite que las estudiantes tengan mayor claridad respecto a la desigualdad de género en los ámbitos laborales para los cuales las preparan. Históricamente, la preparación del *sujeto fabril-petrolero-masculino* de la economía hidrocarburífera en la región del Golfo San Jorge (Palermo, 2015) estuvo marcada por las expectativas familiares de ingreso al mundo laboral del petróleo para hijos varones (Palma Godoy, 1999), así como la transmisión de los atributos de masculinidad en las dinámicas cotidianas en espacios de taller y deporte en las escuelas técnicas (Carrizo, 2009). Por lo tanto, si los horizontes múltiples se constituyen en estrategia de los y las estudiantes para pensar sus futuros laborales en un contexto de incertidumbres respecto al mundo del trabajo, la condición de género en la educación técnica representa otro elemento más que contribuye a ese escenario de inseguridades.

En suma, las tres formas de enunciados estudiantiles sobre la relación entre formación escolar y horizontes de futuro laboral expresan ciertos encuentros y contrastes entre jóvenes que asisten a escuelas técnicas y escuela bachillerato. La constitución histórica del currículum de nivel secundario (Camilloni, 2006) y las configuraciones locales de la oferta formativa en su vínculo con las dinámicas productivas y socio-laborales en el Golfo San Jorge, permiten entender las relaciones estrechas entre horizontes laborales y formación escolar por parte de estudiantes de escuelas técnicas, y las críticas de estudiantes de bachillerato sobre las utilidades laborales de la orientación que cursan. Asimismo, los horizontes múltiples que expresaron estudiantes de ambas modalidades se articulan con las lógicas de formación en las sociedades empresa y requerimientos de saberes en el capitalismo flexible, las cuales conforman un escenario laboral en el que tanto los lugares a ocupar como los saberes para el trabajo se vuelven efímeros, fluctuantes y diversos.

3. A modo de cierre provisorio: entre la ilusión, el escepticismo y las apuestas por la educación secundaria

En sintonía con los relatos modernos de progreso, razón y emancipación, los sistemas educativos se configuraron en torno a una promesa de la formación que consiste en la posibilidad de crecimiento, transformación y mejoramiento individual y social hacia

el futuro, “es esa institución que abre al mundo, que produce el acceso a ese saber útil construido junto con las nociones de verdad y virtud” (Grinberg, 2008, p. 69). Ahora bien, en nuestras sociedades donde parecen predominar la incertidumbre (O’Malley, 1996), los discursos de crisis permanente (Grinberg, 2011) y las imposibilidades del largo plazo (Sennett, 2000), dichas promesas de la formación, la utilidad de los saberes a los que se accede y, por tanto, la posibilidad de un mejor futuro parecieran que también habrían entrado en crisis. No obstante, los datos que hemos analizado hasta aquí y los que abordaremos en este apartado, dan cuenta de la persistencia de las ilusiones depositadas sobre la educación y que refieren a la posibilidad de *ser alguien* (Grinberg, 2008), de conseguir un buen trabajo (Corica, 2012), de pensar y *conquistar* el futuro (Machado, 2017), de vivir mejor. Ello se traduce en apuestas y luchas (Langer, 2017) que diariamente las familias, docentes y estudiantes llevan adelante para tener, acceder y mejorar las escuelas secundarias.

En este apartado nos abocamos a analizar las perspectivas estudiantiles que involucran movimientos que van de la importancia que le otorgan a la escuela, hacia los escepticismos que sobre dichas ilusiones se producen ante las incertidumbres en el mercado de trabajo y, finalmente, las apuestas que realizan por aquello que la escuela secundaria les puede ofrecer ante dicho escenario. Así, describimos sus enunciados sobre el lugar que ocupa la formación escolar y la educación en general respecto al trabajo, así como el sentido que le otorgan para su vida, atendiendo a las características del escenario socio-laboral local en que ellos y ellas perciben que tienen pocos lugares y que éstos se caracterizan por ser precarios. La hipótesis es que se producen encuentros y contrastes entre las consideraciones de los y las estudiantes que viven en distintas condiciones de vulnerabilidad social en sus hogares, así como entre quienes asisten a escuelas en distintos emplazamientos urbanos y/o según modalidad formativa.

En los enunciados de los y las estudiantes se producen sentidos acerca de la importancia de la formación escolar y las credenciales para la inserción laboral que tensionan con ciertos escepticismos que refieren a los criterios de contratación, así como a experiencias laborales de familiares que, aun teniendo estudios secundarios o superiores, no consiguen trabajo. Asimismo, hallamos perspectivas de estudiantes que, aun ante estos escenarios inciertos, realizan apuestas por la formación escolar pensando en sus futuros laborales o de sus vidas en general.

En primer lugar se caracteriza la importancia que tiene para los y las estudiantes concurrir a la escuela, atendiendo a las condiciones de vulnerabilidad social de los hogares en que ellos y ellas viven.

Tabla N° 25. La importancia de concurrir a la escuela según vulnerabilidad social de hogares de estudiantes. En %. Caleta Olivia, 2018.

| | Baja VSH | | Media VSH | | Alta VSH | |
|---|------------|------------|------------|------------|------------|------------|
| | Primer Año | Ultimo año | Primer Año | Ultimo año | Primer Año | Ultimo año |
| Para el trabajo | 89,7% | 85,7% | 86,7% | 75,0% | 85,1% | 82,2% |
| Para continuar estudios superiores | 69,0% | 89,3% | 51,1% | 80,0% | 42,6% | 60,3% |
| Para ser un buen ciudadano | 62,1% | 57,1% | 42,2% | 48,8% | 40,4% | 43,8% |
| Para ser una buena persona | 48,3% | 50,0% | 60,0% | 35,0% | 51,1% | 41,1% |
| Es poco, pero algo hace por mí | 41,4% | 21,4% | 20,0% | 13,8% | 34,0% | 19,2% |
| No es importante lo que enseña | ,0% | ,0% | ,0% | 1,3% | 2,1% | 1,4% |
| TOTALES | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 |

Fuente: Elaboración propia

Una primera lectura de la tabla 25 indica que para la gran mayoría de los y las estudiantes ingresantes, la escuela está asociada y es importante en relación con el trabajo, más allá del nivel de vulnerabilidad social de los hogares. Es el motivo que para los y las estudiantes adquiere mayor fuerza en comparación con las otras razones, dado que las apreciaciones van del 85 al 89, 7% de los casos. Observamos que ello tiene mayor peso en el primer año y dichas afirmaciones disminuyen levemente hacia el último año en todos los niveles de VSH. También, se producen diferencias entre la importancia de la escuela para el trabajo y aquella que asignan al estudio. En primer año, el porcentaje de los y las estudiantes que considera que la escuela es importante para continuar estudios (valores del 42% al 69%) es marcadamente inferior en comparación con quienes señalan la importancia asociada con el trabajo. Asimismo, para aquellos y aquellas que viven en condiciones de VSH Baja, Media y Alta, aumenta el sentido propedéutico de la escuela en el último año.

Es decir, por un lado, los y las estudiantes manifiestan una alta valoración de la educación escolar en relación con el trabajo que se produce independientemente de los niveles de vulnerabilidad social de sus hogares. En segundo lugar, resaltamos que de primero a último año disminuye levemente la importancia de la escuela para el trabajo y aumenta marcadamente la relevancia para continuar estudios superiores. Como mencionamos en los apartados anteriores, ante la incertidumbre que caracteriza al mercado laboral local, los y las estudiantes de los últimos años enuncian horizontes futuros en que la actividad de trabajar se expresa con diversos niveles y formas de *prudencia* (O'Malley, 1996), mientras que el deseo y voluntad de continuar estudiando se produce con fuertes certezas. Los sentidos sobre la importancia de la escuela parecieran ir adquiriendo criterios de realidad a medida que la escolaridad transcurre ya que comienzan a acercarse a aquello que sucede en el mundo laboral donde, como mencionamos, el pasaje de la escuela secundaria al trabajo ha dejado de ser lineal (Jacinto, 2010). Tal como expresa Vanesa, los y las jóvenes saben que el título secundario es condición necesaria pero no suficiente para acceder a un buen empleo:

Si tengo secundario yo sé que puedo encontrar al menos en algún supermercado, en alguna tienda, algún kiosquito, algo de eso. Si tengo un título universitario ya sé que puedo trabajar bien. De médico, ingeniero, arquitecto. Pero si no tengo ninguna de las bases educativas es bastante complicado, bastante complicado. Porque trabajas en negro o vas a un lugar donde no te dan todo lo que necesitas, como sería la protección, o algún seguro. O ni siquiera puedes conseguir un trabajo que sea por alguna empresa o que te contraten, sino que tenés que ir haciendo vos trabajos, como lo hacen algunas personas que van a limpiar patios o albañiles. Entonces, si tenés al menos una base educativa va a ser un poco más fácil conseguir un buen trabajo. (Vanesa, 17 años, Escuela Bachillerato, Ciencias Sociales, quinto año, 2020).

Al principio de este siglo, investigaciones como las de Filmus, Kaplan, Miranda y Moragues (2001) o Filmus (2001) señalaban que ante la reestructuración del proceso productivo bajo lógicas flexibles y la profundización de la segmentación del mercado de trabajo, se produjo una paradoja relacionada con el sistema educativo puesto que la titulación de nivel medio se volvió indispensable al mismo tiempo que se torna insuficiente. Es decir, en los segmentos de la economía vinculados con el mercado mundial y la demanda de mano de obra altamente calificada el nivel medio constituye un

piso mínimo para aspirar al ingreso laboral en esos sectores que presentan mejores condiciones laborales (Filmus, 2001). No obstante, la titulación secundaria “se torna cada vez más insuficiente para asegurar a todos sus egresados la posibilidad de empleo en los segmentos de calidad” (Filmus, 2001, p. 183), por lo que hay una considerable proporción de esta población que trabaja en condiciones precarias, informales o de sub-empleo (Sendón, 2013; Assusa, 2020; Deleo y Fernández Massi, 2016). En sintonía con estas perspectivas sobre el nivel secundario así como con las experiencias laborales de su familia en que han realizado y realizan trabajos de baja cualificación⁶⁸, Vanesa expresa cierta correspondencia entre credenciales educativas y condiciones laborales asociados a ellas (Jacinto, 2018). Para la estudiante, un título universitario posibilita “*trabajar bien*” en profesiones asociadas con ingeniería, medicina, arquitectura; el nivel secundario ayuda “*al menos encontrar*” empleo en comercios o sector de servicios; no tener ninguna de esas “*bases educativas*” implica una gran dificultad para ser contratado y “*tenes que ir haciendo vos trabajos*”, los cuales refieren a “trabajos en negro”. Es decir, Vanesa, al igual que los y las estudiantes que viven en desiguales condiciones de VSH, tal como se expresa en la Tabla 25, considera que la escuela secundaria es importante para el trabajo, pero también reconoce que es necesario continuar estudiando para aspirar a un “buen trabajo”. Esto es “la escuela media es cada vez más necesaria, pues quienes no culminaron este nivel quedan casi totalmente al margen de la posibilidad de acceder a empleos de calidad (...) Pero al mismo tiempo se ha tornado insuficiente para ser una garantía de acceso a ellos” (Filmus, 2001, p. 193).

Ahora bien, la importancia de la escuela para el trabajo no sólo se vincula con las credenciales asociadas con el nivel educativo, sino también con las instituciones que las otorgan (Braslavsky, 2019), así como con el tipo de formación asociadas a ella (Gallart, 2006). Nos referimos a las diferencias en las perspectivas de los y las estudiantes que asisten a instituciones emplazadas en distintas condiciones de pobreza urbana y de diferente modalidad formativa. Atendiendo a esta última variable, a continuación analizamos la importancia de concurrir a la escuela comparando enunciados de los y las estudiantes que asisten a escuelas técnicas y bachilleratos así como entre quienes se encuentran en diferentes años en curso.

⁶⁸ La mamá de Vanesa se desempeñó en una rotisería donde realizaba tareas de cocina, y actualmente trabaja en actividades de limpieza en una farmacia. El papá trabajó en una pesquera y luego de quedar desempleado se dedicó a realizar trabajos de albañilería.

Tabla N° 26. La importancia de concurrir a la escuela según los y las estudiantes de distintas modalidades y según año en curso. En %. Caleta Olivia.

| | Técnicas | | Bachilleratos | |
|------------------------------------|-----------------|------------|----------------------|------------|
| | Primer año | Último año | Primer año | Último año |
| Para el trabajo | 92,0 | 80,4 | 83,1 | 78,5 |
| Para continuar estudios superiores | 60,0 | 78,4 | 46,5 | 67,1 |
| Para ser un buen ciudadano | 44,0 | 50,0 | 47,9 | 45,6 |
| Para ser una buena persona | 48,0 | 37,3 | 57,7 | 43 |
| Es poco, pero algo hace por mí | 28,0 | 15,7 | 32,4 | 19 |
| No es importante lo que enseña | 2,0 | ,0 | ,0 | 2,5 |

Fuente: Elaboración propia

En la Tabla 26 observamos que, tanto en instituciones técnicas como bachilleratos, los y las estudiantes de primero y de último año consideran importante la escuela principalmente para el trabajo. En sintonía con lo que describimos en la tabla anterior, respecto a las condiciones de VSH en que viven los y las estudiantes, la perspectiva estudiantil de continuar estudios superiores aumenta considerablemente de primero a último año para ambas modalidades. En quienes se encuentran en el último año de la escuela técnica, el sentido propedéutico de la formación equipara a la importancia para el trabajo. Ello es consistente con investigaciones que han analizado los propósitos y expectativas depositadas históricamente en la educación técnica en nuestro país (Dussel y Pineau, 1995; Wiñar, 1981; Gallart, 2006), así como su persistencia en los últimos años (Garino, 2018; Sosa, 2016a).

Asimismo, las fuertes expectativas estudiantiles por continuar estudios superiores en las escuelas técnicas se vinculan con los supuestos sobre la excelencia académica de estas instituciones (Villata, 2011). Como señalamos inicialmente, se tratan de las escuelas de gestión pública más demandadas en la localidad y, hasta no hace mucho, su ingreso implicaba un fuerte mecanismo de selectividad en base al rendimiento académico (Gutierrez y Romero, 2013)⁶⁹. Ante el escenario de devaluación de credenciales y el acceso al nivel secundario de nuevos grupos sociales, esos mecanismos de selección siguen existiendo, pero de formas solapadas en término de las búsquedas de las familias mejor posicionadas, ya no de titulaciones más elevadas sino de recorridos de mejor

⁶⁹ Los autores indican que hasta el 2012, si bien la inscripción era abierta, se confeccionaba una lista con orden de mérito según el rendimiento escolar en el nivel primario.

calidad y privilegio (Braslavsky, 2019; Sassera, 2017; Nuñez, Seca y Castello, 2021; Di Piero, 2020). Como describimos en el Capítulo 4, al pensar puntualmente en las instituciones a las que asisten, los y las estudiantes de modalidad técnica son quienes mayormente asocian su escuela con el prestigio y el valor del título, ambos asociados a una formación que consideran propicia tanto para el ámbito laboral como para continuar estudios superiores. Así, en cuanto a la importancia de la escuela secundaria para el trabajo, los y las estudiantes de escuela técnica reconocen que formarse en esa institución tiene un plus respecto a otras modalidades, tal como afirma Lorena:

Sí o sí tenés que tener título secundario. No en la mayoría, pero si en varios casos el título universitario. O sea, hoy sí o sí tenés que recibirse de una secundaria técnica para tener un buen título. O sino tenés que irte a la universidad para conseguirte un buen título. (Lorena, 20 años, Escuela Técnica 5, Química, sexto año, 2019).

Lorena reconoce que hoy “*sí o sí*” hay que tener un título secundario. Para ella, recibirse de la escuela técnica supone un “*buen título*”, equiparable en algún punto a aquel que se podría conseguir en una universidad. Dicha consideración acerca de que el título técnico supone un “plus” respecto a las credenciales asociadas a otras modalidades ha sido muy común en nuestro país (Wiñar, 1981; Dussel y Pineau, 1995; Gallart, 2006), y diversas investigaciones señalan que ello sigue presente en las expectativas de las familias y los y las estudiantes (Otero, 2008; Garino, 2018; Seoane, 2017; Sosa, 2016b; Fernández, 2018; Gluz, Moyano y Rodrigo, 2019). Ello en la región del Golfo San Jorge, además, ha estado vinculado con las posibilidades de ingreso a la industria petrolera en puestos con relativa jerarquía (Acconcia y Álvarez, 2008), así como con el “éxito” en las trayectorias de educación superior de sus egresados y egresadas (Villata, 2011). En este mismo sentido, Evelin menciona que ese “plus” que tiene el título técnico se vincula con la formación que allí reciben, vinculada a las pasantías:

Nosotros en el último año tenemos pasantías, donde nos hacen trabajar en una empresa. Esta escuela te da muchas oportunidades de trabajo, o sea antes de recibirse podés tener trabajo. Vos tenés pasantías, y si haces bien las cosas, te toman. Yo fui al hospital y bueno me dijeron que una oportunidad de trabajo podés tener si llegas a desempeñarte bien. Podés tener, después de egresarte, una oportunidad de trabajo. La escuela esta te da muchas oportunidades. O sea, no

entramos a la universidad, pero ya con el título este... te abre mucho las puertas. (Evelin, 18 años, Escuela Técnica 5, Informática, sexto año, 2019).

Evelin afirma que la escuela técnica te da muchas oportunidades de trabajo y que el título, aun sin entrar a la universidad, “*te abre mucho las puertas*”. Como describimos en el Capítulo 5, la estudiante resalta la enseñanza de saberes con utilidades múltiples para el trabajo. Aquí, además, hace referencia a las pasantías como aquella posibilidad de poder “*tener trabajo*”. Siguiendo a Jacinto y Dursi (2010) entre los sentidos sobre las pasantías que suelen expresar los y las estudiantes, aquel que refiere a la escuela como *capital social institucional*, que supone el acercamiento de los y las estudiantes al trabajo a través de intermediar el contacto con empresas y lugares de trabajo, es al que hace alusión Evelin. De manera que, si bien hay una alta consideración de que la escuela es importante para el trabajo para los y las estudiantes de ambas modalidades, tal como observamos en la Tabla 26 y en el enunciado de Vanesa al que referimos en párrafos anteriores, pareciera que para quienes concurren a colegios técnicos ello se produce con un “plus”.

Asimismo, tal como venimos señalando en los capítulos anteriores, se produce entre los y las estudiantes de colegios bachillerato que se emplazan en desiguales condiciones de pobreza urbana ciertas consideraciones diferenciales respecto a la relación entre la formación y el trabajo que se produce en la escuela a la que asisten. Atendiendo a ello, en la tabla xx indagamos sus perspectivas sobre la importancia de la escuela en general según niveles de NBI del emplazamiento escolar:

Tabla N° 27. La importancia de concurrir a la escuela según los y las estudiantes, según NBI de radio escolar y año en curso. Caleta Olivia. En %

| | NBI Bajo | | NBI Medio | | NBI Alto | |
|------------------------------------|------------|------------|------------|------------|------------|------------|
| | Primer año | Último año | Primer año | Último año | Primer año | Último año |
| Para el trabajo | 90,9% | 81,1% | 93,8% | 85,7% | 72,7% | 71,4% |
| Para continuar estudios superiores | 45,5% | 70,3% | 56,3% | 64,3% | 42,4% | 64,3% |
| Para ser un buen ciudadano | 54,5% | 54,1% | 50,0% | 57,1% | 42,4% | 28,6% |
| Para ser una buena persona | 59,1% | 37,8% | 56,3% | 57,1% | 57,6% | 42,9% |
| Es poco, pero algo hace por mí | 31,8% | 16,2% | 31,3% | 14,3% | 33,3% | 25,0% |

| | | | | | | |
|--------------------------------|----|------|----|----|----|------|
| No es importante lo que enseña | 0% | 2,7% | 0% | 0% | 0% | 3,6% |
|--------------------------------|----|------|----|----|----|------|

Fuente: Elaboración propia

Una primera lectura de esta tabla indica que se mantiene la tendencia referida a la importancia otorgada principalmente al trabajo que observamos según umbrales de vulnerabilidad social de los hogares de estudiantes, así como en la comparación por modalidad. En este caso, ello ocurre para la gran mayoría de los y las estudiantes más allá del emplazamiento urbano. Observamos que la importancia de la escuela para el trabajo tiene mayor peso entre los y las estudiantes que cursan el primer año en escuelas emplazadas en diferentes NBI, y dichos valores disminuyen levemente hacia el último año. Otra recurrencia con las tablas anteriores es que el porcentaje de estudiantes que considera que la escuela es importante para continuar estudios en el primer año aumenta en las escuelas de todos los emplazamientos.

Asimismo, en los y las estudiantes que asisten a bachilleratos emplazados en NBI Bajo y NBI Medio se produce una disminución porcentual entre primer y último año respecto a la importancia de la escuela para el trabajo. En cambio, en quienes concurren a bachilleratos en NBI Alto los porcentajes se mantienen prácticamente constantes entre los/as que ingresan y los/as que están por egresar (72,7% a 71,4%). También, observamos que el aumento de los sentidos propedéuticos hacia el último año se producen más pronunciadamente en los y las estudiantes de escuelas ubicadas en zonas con NBI Bajo (45,5% a 70,3%) y NBI Alto (42,4% a 64,3%). Es decir, por un lado, en escuelas emplazadas en sectores con menores índices de pobreza urbana el aumento de la importancia de la escuela para continuar estudios se produce junto con una disminución relacionada a la relevancia con el trabajo. Mientras que, por otro lado, para los y las estudiantes de escuelas ubicadas en zonas con mayor pobreza la importancia en relación con el trabajo no se modifica sustancialmente al ingresar o finalizar el nivel secundario, pero aumenta aquella asociada a continuar estudios superiores.

Con lo cual, para los y las estudiantes que asisten a colegios bachillerato, no hay modificación de sus perspectivas en relación a la importancia de la escuela para el trabajo luego del proceso formativo. Ello se relaciona con el hecho de que los saberes que se enseñan allí no se consideran útiles para el trabajo o un ámbito de trabajo en específico. Así, como describimos en párrafos anteriores respecto al enunciado de Vanesa, se

produce la perspectiva de que la relevancia del título secundario para el trabajo se asocia con la posibilidad de ingresar a ámbitos laborales, tales como el comercio, que no demandan saberes específicos. Asimismo, en el apartado anterior mostramos en los y las estudiantes de bachillerato se producen horizontes futuros que consisten en prudencias al pensar en el trabajo y seguridades respecto a la voluntad de seguir estudiando, de allí que la importancia de la escuela para continuar estudios superiores se incrementa hacia el último año. De hecho, como afirma la siguiente estudiante, la escuela a la que asisten brinda una preparación adecuada para ello:

El nivel secundario, si no tengo planeado estudiar nada más, yo creo que sí [te deja una buena base]. Lo básico para poder salir un poco sí. (...) Igual si yo quiero seguir una carrera, ya sea de profesora, de ingeniera, de médica, de psicóloga dan una base para ello. (Vanesa, 17 años, Escuela Bachillerato, Ciencias Sociales, quinto año, 2020).

En suma, más allá de los umbrales de vulnerabilidad social de los hogares en que viven, la modalidad de la escuela, así como del nivel de pobreza en que se emplazan las instituciones, observamos que la importancia de asistir a la escuela para los y las estudiantes se asocia principalmente al trabajo. Ello refiere tanto a la consideración de la escuela en términos de “apertura de puertas” para el ingreso a un trabajo, tal como señalan los y las estudiantes de escuela técnica, o bien como “base” para continuar estudios superiores y así poder conseguir buenos trabajos, tal como aluden los y las estudiantes de bachillerato. Ahora bien, estas ilusiones respecto a las posibilidades que ofrece la escuela para conseguir trabajo o, en el mejor de los casos, un buen trabajo, tensionan con ciertos escepticismos en cuanto a la relevancia de la escuela y la formación que se producen ante las sensaciones de incertidumbre relacionadas con el mercado de trabajo. Estos escepticismos se producen diferencialmente para quienes concurren a escuela técnica y quienes asisten a bachilleratos.

Uno de los escepticismos que se expresan los y las estudiantes de escuela técnica refiere a la importancia que se le da al estudio y los antecedentes de formación en los criterios de contratación. Al respecto, un estudiante alude a las personas que ingresan a un puesto de trabajo a partir de contactos personales:

Hay gente que está muy acomodada por así decirlo. Lo veo yo ¿no? Así por política, por otras cosas. Eso también vi en otros lugares, que hay gente que le he

preguntado cómo llegó ahí, y te dicen “no, llegué por política nada más”. (Esteban, 19 años, Escuela Técnica 5, Informática, sexto año, 2019).

Esteban hace alusión a quienes se han incorporado a ciertos puestos laborales no por sus estudios o experiencia laboral sino “*por política*”. Es decir, lo que el estudiante pone en cuestión aquí es como el ingreso al trabajo se produce a través de cierto capital social, lo cual es señalado por diversas investigaciones como un mecanismo de inserciones laborales que contribuyen a la conformación de circuitos desiguales en el mercado de trabajo (Longo, 2003; Corica, 2010; Roberti, 2018). Ello es vivido por los y las estudiantes como injusticia, pues genera la sensación de que el estudio y el esfuerzo no tienen importancia en el mercado laboral, tal como comenta la siguiente estudiante:

Mi hermana está trabajando en una empresa petrolera, recibida de química acá y ahí nomás entró. Pero ella ve que dejan muchos curriculum de chicos y chicas que son ingenieros en petróleo y no les dan el trabajo. Es como que hoy en día importa más un contacto que un buen curriculum. Como que importa más eso que el estudio y todo lo que uno se pueda llegar a esforzar. (Lorena, 20 años, Escuela Técnica 5, Química, sexto año, 2019).

A partir de la experiencia laboral de la hermana que trabaja en una empresa petrolera donde no contratan trabajadores con título universitario afín al ámbito petrolero, Lorena afirma que hoy en día vale más “*un contacto que un buen curriculum*”. Al igual que Esteban, alude a que el estudio pareciera no tener importancia en el mercado de trabajo. Si bien las formas de ingreso a las empresas petroleras mediante relaciones sociales cercanas, principalmente de parentesco, no son novedosas en la región (Márquez, 2008), lo cierto es que las formas de contratación en que los antecedentes educativos o el curriculum tienen menos peso se vinculan con la gestión de la fuerza de trabajo bajo las lógicas de las competencias (Tanguy, 2001). Esto es, la regulación de la fuerza de trabajo ya no se rige por una lógica de correlación entre calificaciones y puestos laborales, sino que cobra relevancia los atributos personales de los y las trabajadores/as (Tanguy, 2001). En este sentido, Focas (2013) señala que en las medianas y grandes empresas los aspirantes a puestos de trabajo pasan por una serie de evaluaciones en las que se considera “todas sus condiciones personales: su carácter, el modo de relacionarse con sus vecinos, el lugar donde vive y sus posibles reacciones ante conflictos laborales. De ese modo, las “cualidades” pasan a ser más importantes que los conocimientos del candidato” (p. 103).

Asimismo, los y las estudiantes han expresado escepticismos que refieren a las demandas de cada vez más formación y la devaluación de credenciales, particularmente de título técnico:

No sé si las empresas hoy en día te tomaran siendo técnico. No sé cómo se moverán ahora. Hace unos años era como que un técnico era ¡wow! Pero ahora es como que cada vez más se va bajando el nivel de un técnico. No el nivel, pero como la perspectiva general de un título técnico. Entonces no sé si me tomarán directamente siendo técnico. (Pablo, varón, 17 años, Escuela Técnica 5, Informática, quinto año, 2019).

En la década del 70, Collins (1989) proponía que la expansión del sistema educativo no se relacionaba con las necesidades y adecuaciones respecto al desarrollo de la estructura productiva, sino debido a las dinámicas del *credencialismo*. Es decir, la posesión de credenciales y títulos educativos se constituye en la manera en que los grupos dominantes sostienen la riqueza, el poder y el prestigio. En el mercado de trabajo ello supone que si bien las credenciales no aseguran la productividad de los trabajadores, sí permiten hacer una selección de aquellos candidatos que se consideren más aptos para ser formados dentro de las empresas. Esto es, operan como barreras de ingreso y una manera de establecer jerarquías (salariales, de puestos dentro de la estructura organizacional, etc.), de allí que la búsqueda de credenciales por parte de los sujetos se relaciona con la competencia para dotarse de recursos que les permitan estar mejor posicionados para la obtención de puestos de trabajo. De esta manera, “las luchas sobre los requisitos educativos son a menudo, a la postre, conflictos entre grupos de clase superior, que tratan de monopolizar sus posiciones privilegiadas, y grupos de un status social más bajo que tratan de ganar acceso a ellas.” (Karabel y Halsey, 1976, pp. 31). En relación con ello, Bourdieu (1979) sostiene que, al funcionar la distribución de la cultura según las lógicas de un *mercado cultural*, el valor de los títulos depende de su escasez. Por tanto, la masificación de cierto nivel educativo supondría una *devaluación de credenciales*.

Así, el reclutamiento en una organización laboral no se relaciona con la idoneidad del trabajador sino con el valor de las credenciales educativas (Collins, 1989). En este sentido, Pablo afirma que el “nivel” con el que se forma a los/as técnicos/as no es lo que baja, lo cual se relaciona con la alta valoración que los y las estudiantes tienen sobre la enseñanza escolar de diferentes saberes, cuya preparación es considerada por la mayoría como Buena o Muy buena. Sino que para el estudiante lo que se produce es una

devaluación del título técnico secundario. Pablo expresa dudas acerca de la posibilidad de que las empresas lo contraten teniendo el título de técnico. Lo que señala respecto a que, en años anteriores, el título técnico tenía mayor peso, se vincula con el hecho de que en la región la posibilidad de recibirse de la escuela técnica suponía una incorporación casi inmediata a las empresas petroleras, y particularmente en posiciones de relativa jerarquía en la estructura ocupacional (Acconcia y Álvarez, 2008; Villata, 2011). Luego de la reestructuración productiva bajo lógicas flexibles a fines de siglo XX, la “*perspectiva general de un título técnico*”, como dice Pablo, ha cambiado en la organización del proceso productivo en las empresas petroleras de la región (Márquez, 2017; Garino, 2019; Villata, 2011). Como señala Garino (2019), “tanto en las empresas operadoras como en las de servicios petroleros se asiste a un proceso de profesionalización de los trabajadores que supone el aumento de los requisitos de formación y de las certificaciones exigidas, aún en puestos poco tecnificados” (p. 205). Ello suele generar tanto en docentes como en estudiantes de escuelas técnicas de la región incertidumbres respecto a la inserción laboral de egresados del colegio (Villata, 2011), tal como señala Pablo respecto a que no sabe si lo “tomarán directamente siendo técnico”. En esta *devaluación de credenciales* (Collins, 1989), el título técnico de nivel secundario sigue siendo necesario pero cada vez más insuficiente (Filmus, 2001).

En relación con ello, y como un tercer tipo de escepticismo, se producen en los enunciados de los y las estudiantes de ambas modalidades incertidumbres respecto a la importancia del estudio y la formación para el trabajo que se vinculan con el *déficit de lugares ocupables* (Castel, 1997). Así, Lorena comenta la situación de su hermano que se recibió de una escuela técnica y tuvo dificultades para conseguir trabajo:

Mi hermano, por ejemplo, él se recibió en 2016, maestro mayor de obras, consiguió trabajo hace un mes en la farmacia. O sea, nada que ver. Y buscó por todos lados. Y salió de acá con tremendo título de maestro mayor de obras y no consiguió nada. (...) Y mi papá tiene muchos contactos y no le pudo conseguir, como que estuvo buscando mucho por muchos lugares y no consiguió, no consiguió. Hasta que bueno, en una farmacia le tomaron una entrevista. (Lorena, 20 años, Escuela Técnica 5, Química, sexto año, 2019).

Como mencionamos en apartados anteriores, los y las estudiantes de escuela técnica consideran que un buen trabajo sería aquel en que puedan aplicar los conocimientos aprendidos en la orientación. No obstante, Lorena afirma que su hermano

que se recibió con “*tremendo título*” de maestro mayor de obras, después de mucho tiempo de buscar trabajo, consiguió un empleo que “*nada que ver*” con la especialización en la que se formó. Es decir, si como señala Camilloni (2006) hace décadas atrás, para los y las egresados/as de escuela técnica, conseguir un empleo relacionado con la formación que se obtenía no era un problema, esto es, “la transición de la escuela al trabajo no constituía una brecha imposible de salvar” (p. 115), hoy dichas condiciones de integración al mercado de trabajo han cambiado. En las actuales condiciones del mercado de trabajo, en las que, como señala Antunes (2009), cada vez hay menos gente con más trabajo y más gente con menos trabajo, los y las estudiantes de secundaria técnica ven tensionada su perspectiva de aplicar los saberes aprendidos en lo que para ellos y ellas constituiría un buen trabajo. Este escepticismo respecto a la importancia de las credenciales educativas para conseguir trabajo también fue enunciado por algunos y algunas estudiantes de bachillerato, tal como Florencia quien relata la situación de su madre que tiene título docente y que ha realizado varias especializaciones, pero hace tiempo que está desempleada:

Mi mamá desde el año pasado que está desempleada y le cuesta un montón. Ella se separó, el marido la dejó, el papá de mis hermanos, y nada cuesta un montón. Mi mamá con todos los títulos que tiene, es más me dice “no me sirve de nada tener los títulos que tengo si no trabajo, es lo mismo que nada”. Es verdad, tiene razón. (Florencia, 17 años, Escuela Bachillerato, Ciencias Sociales, quinto año, 2020).

Florencia comenta que desde hace casi un año su madre se encuentra desempleada. Según la mamá, no sirve de nada los títulos que tiene dado que aun así no logra conseguir trabajo, sensación que Florencia comparte. La experiencia de la madre de Florencia expresa las contradicciones del mundo del trabajo en la sociedad de empresa (Foucault, 2007; Laval y Dardot, 2013) en la que se exige cada vez más capacitación, educación y perfeccionamiento de la idoneidad laboral pero sin corresponder con los lugares laborales que promete (Laval y Dardot, 2013; Moruno, 2018). Ahora bien, aun ante dichos escepticismos, los y las estudiantes, junto con sus familias, llevan adelante acciones, prácticas y estrategias que refieren a apuestas por la formación en la escuela secundaria. Es decir, aun ante este escenario de precariedades e incertidumbres, o mejor dicho justamente por ellas, los y las estudiantes consideran que la escuela es importante tanto para el trabajo como para sus vidas en general.

Al respecto, algunos y algunas estudiantes conciben que la escuela es un espacio en que pueden sacarse dudas respecto a su futuro laboral y educativo, y en ello los y las docentes son sumamente importante, tal como afirma el siguiente estudiante:

Y hay buenos profesores que... Cada uno aprovecha, como somos pocos en la tecnicatura, aprovechamos a hablar con los profes y sacarnos muchas dudas para la universidad o para el trabajo. (Esteban, 19 años, Escuela Técnica 5, Informática, sexto año, 2019).

Esteban expresa que, tanto él como sus compañeros y compañeras, “*aprovechan*” a sacarse dudas sobre la universidad o el trabajo con los y las docentes, y que por ese motivo son considerados/as “*buenos profesores*”. Además de aprender saberes para el trabajo y obtener un título que tiene cierto “plus” para la inserción laboral. Tal como describimos en capítulos anteriores, la escuela para Esteban y sus compañeros/as es un lugar para compartir y reducir las *ansiedades* (Sennett, 2006; Appadurai, 2007) y plantear las “*muchas dudas*” que se producen ante un futuro lleno de incertidumbres, particularmente aquellas que refieren a las posibilidades laborales y educativas. En este sentido, Machado (2016) señala que “en este escenario la escuela sigue siendo un lugar en el que proyectar futuro; promesas de futuro que no implican la negación de las condiciones de vida.” (pp. 88). Así, cabe recordar que Esteban reside en un barrio periférico con altos índices de NBI que se encuentra alejado de la escuela técnica a la que asiste. Allí vive sólo con su madre, quien trabaja como personal de maestranza en un jardín de infantes. El estudiante ha trabajado junto a su padre como albañil y, tal como describimos en capítulos anteriores, eligió la escuela técnica porque ya desde la escuela primaria pensaba en un colegio secundario “*como para trabajar*”. No obstante, encontrándose actualmente en el último año, plantea la perspectiva de estudiar en la universidad y, ante la necesidad de ayudar económicamente en la familia, estudiar y trabajar. Es decir, ante las incertidumbres producto de las condiciones precarias en que vivió y vive, así como aquellas que se derivan de las posibilidades de conseguir trabajo en un mercado laboral con déficit de lugares, la escuela para Esteban, como para varios y varias estudiantes, se constituye en un espacio donde pueden encontrar ciertas certezas que forman parte de sus conquistas de futuro (Machado, 2016).

En estas apuestas que los y las estudiantes realizan sobre la formación escolar, los y las docentes ocupan un lugar central puesto que, tal como considera Carlos, son quienes “*saben la verdad*”:

En la clase te explica el profesor. En la clase vos estas mirando el pizarrón y te explica cómo es, de dónde viene. Entonces vos entendés, y si tenés alguna duda vos le preguntás al profesor y él sabe la verdad de eso. En cambio, en internet te tira varias ideas, vos tenés que ver cuál es la verdad y a veces cuesta un poco más aprender. (Carlos, 20 años, Escuela Bachillerato, Ciencias Sociales, cuarto año, 2020).

Carlos tuvo dos trabajos, con su tío en pulido de autos y por cuenta propia en peluquería, cuyos saberes los aprendió en espacios no escolares. Actualmente trabaja cortando pelo en su casa, lo cual aprendió a través de videos de YouTube. Como describimos en capítulos anteriores, para él, así como para varios/as estudiantes de la escuela bachillerato, la orientación del colegio y los saberes que allí enseñan resultan inútiles para el trabajo que desean o necesitan. No obstante, mencionó que no se cambiaría de institución y quiere terminar el nivel secundario allí. Por lo que, aun cuando suponga una formación in-útil para el trabajo, para él es importante la escuela. En este sentido, opone el aprender “*en internet*”, tal como tuvo que hacer él para poder trabajar de peluquero, con el aprendizaje “*en la clase*” donde cuenta con la explicación de un docente. Él prefiere lo segundo dado que allí “*entendés*”, en cambio por internet uno mismo tiene que ver cuál es “*la verdad*” y por lo tanto es más difícil aprender. Así como Esteban, Carlos refiere a que la escuela es un lugar para preguntar las dudas al profesor porque “*él sabe la verdad*”. Es decir, en contraposición a las lógicas gerenciales en educación (Grinberg, 2008; Noguera Ramírez, 2018) según las cuales los y las docentes son colocados/as en la tarea de enseñar a investigar y buscar verdades por sí mismos, las apuestas que realiza Carlos por cursar la escuela secundaria son por aprender contenidos (Langer, 2017; Langer, Cestare y Martincic, 2019).

En sentido similar se expresa otra estudiante quien compara el peso que tiene para ella el carácter y la enseñanza de sus docentes para sentir satisfacción por los esfuerzos que realiza día a día para poder escolarizarse:

El buen profesor, yo no me regiría en cuanto al carácter. Vendría a ser más la explicación que te da en clase. Por ejemplo, puede venir el profesor más bueno del mundo, pero si no te enseña algo... no es que no sirva, es que no me completa el día del aprendizaje que tanto me esforcé en tratar de avanzar sin ningún desborde. (Celeste, 18 años, Escuela Técnica 5, Maestro Mayor de Obras, quinto año, 2019).

Celeste vive con su padre, quien trabaja horario completo en un comercio de comidas en que realiza múltiples tareas. En capítulos anteriores describimos las sensaciones de la estudiante ante la necesidad de combinar el tiempo y esfuerzo de realizar las tareas domésticas del hogar y aquellas que se demandan por la *intensificación* del horario y trabajo escolar del colegio técnico. El esfuerzo por “*avanzar sin ningún desborde*” al que refiere en el fragmento de entrevista hace alusión a dichas sensaciones. Ella afirma que un “*buen profesor*” se define por la explicación que realiza y no por su “*carácter*”, lo que supone una clara discusión respecto a los discursos vinculados con las teoría del capital humano que refieren al saber ser (Bradbury, 2019; Spohrer y Bailey, 2018), según las cuales “el “carácter” se entiende predominantemente como un conjunto de habilidades y disposiciones que deben desarrollarse para impulsar los resultados individuales en el mercado laboral y un crecimiento económico más amplio” (Spohrer y Bailey, 2018, p. 3). Para Celeste, la valoración de sus docentes no se rige por dichas lógicas, sino por el hecho de que “*te enseñan algo*”. Como plantea Orlando (2022), para los y las estudiantes sus docentes pueden tener muchas cualidades distintas, pero la que es mencionada en primer lugar se vincula con la enseñanza. Son estas prácticas las que constituyen a los *docentes memorables* (Porta, Aguirre, Bazán, 2017) en tanto que “se destacan por la pasión intelectual, el compromiso por la enseñanza, el entusiasmo hacia la docencia, la solidez académica, el visualizarse como aprendices continuos, la calidez en el trato con los alumnos y las altas expectativas que poseen para el progreso intelectual de aquellos.” (pp. 20). En este sentido, Celeste espera que la enseñanza de sus docentes le “*complete el día de aprendizaje*” que le lleva tantos esfuerzos y sacrificios. Estos aprendizajes que los y las estudiantes valoran refieren no sólo a aquellos vinculados a los contenidos curriculares sino también a “*temas*” de interés propio, tal como manifiesta la siguiente estudiante:

Yo en los temas específicos sobre la pedofilia, el aborto, yo no estaba ni enterada de esos temas, pero siempre el profe me sacó todas mis dudas. Con el tema de la religión igual. Yo todas mis dudas se la preguntaba a él en clases y me ayudó un montón. Creo que me ayudó a acomodar un montón de ideas en toda mi vida, fue como mi psicólogo. Por eso creo que le tengo mucho aprecio. Me hizo entender muchas cosas que estaban bien y que estaban mal en la vida. (Florencia, 17 años, Escuela Bachillerato, Ciencias Sociales, quinto año, 2020).

Al igual que Esteban y Carlos, Florencia afirma que en la escuela pudo sacarse “*todas sus dudas*”, “*acomodar un montón de ideas*” que considera centrales en su vida. Diversas investigaciones señalan que, a pesar de los discursos que refieren a la crisis de las instituciones educativas para interpelar subjetividades juveniles (Corea y Lewkowicz, 2004), la escuela sigue teniendo un lugar importante para los sujetos (Tuñón, 2008; Molina Derteano, 2008; Langer, 2013, 2017; Spohrer, 2015; Martincic y Langer, 2022; Corica, 2012; Di Piero, 2019; Siede, 2017), “en clave de escape y refugio y, también, como apuesta a esa promesa de formación para seguir estudiando, para poder trabajar, para formarse como ciudadano, para poder defender los propios derechos.” (Langer, 2013, p. 201) o, como sostiene Florencia, para poder aclarar aquello que “*estaba bien y que estaba mal en la vida*”.

Asimismo, retomando la perspectiva de Celeste, ella refiere a que en la escuela no solamente encuentra la posibilidad de aprender saberes sino también la posibilidad de ser alguien (Grinberg, 2008):

A mí me encanta mi profesora de obra fina porque ella nos hace ver todo lo pequeño. Ella nos hace orales de tipo de vidrios, de tipos de cubierta. Y ella te tiene ahí, con la tarea, la tarea. Y ella siempre te habla y te dice “ustedes cuando sean grande van a ser esto y van a trabajar de esto”. Eso vendría a ser un buen profesor para mí. Alguien que te respete, aunque sea que vos te la creas que vas a ser alguien bueno. (Celeste, 18 años, Escuela Técnica 5, Maestro Mayor de Obras, quinto año, 2019).

La estudiante apuesta por la educación porque allí aprende contenidos, realiza trabajos escolares que le gustan, así como se siente respetada y que “*va a ser alguien bueno*”. Si como señala Grinberg (2008) a lo largo de distintas sociedades la educación se instituyó sobre la promesa de que la formación supone un proceso de transformación que produce un mejoramiento de los sujetos y las sociedades, dicha promesa es la que le da sentido a las apuestas por la educación secundaria que enuncia Celeste, así como los y las estudiantes tanto de escuela técnica como de bachillerato. Dichos sentidos en que la escuela ocupan un lugar central forman parte de las luchas de los y las jóvenes por no fracasar y tener un lugar en nuestras sociedades actuales (Langer, 2017; Grinberg, 2022). De manera que el acceso a la escuela y al conocimiento “es en y por lo que se lucha” (Grinberg, 2022, p. 20), o como señala la siguiente estudiante, aquello por lo que se resiste todos los días:

Una tiene que ser fuerte porque con toda la carga emocional y psicológica que te haces entre el taller, tu casa, tu familia y así no hay que estar como decayéndose siempre. Hay que estar como “ya voy a terminar, ya voy a terminar”. Y así resistir los días. (...) Yo mientras tenga mi diploma y se dónde voy a vivir el día de mañana, y si es que así termino, ahí voy a ser feliz. (...) Aunque uno se vaya a dormir, está pensando qué importante que es. Yo dejé todo en mi vida a un lado para estar en la escuela, entonces es un todo para mí. A mí me ocupa mucho espacio, mucho tiempo y me carcome siempre la cabeza. (Celeste, 18 años, Escuela Técnica 5, Maestro Mayor de Obras, quinto año, 2019).

Tal como referimos en el Capítulo 5 respecto a la intensificación en la jornada escolar del colegio técnico, para Celeste, al igual que para muchos y muchas de sus compañeros/as, asistir a esta escuela requiere sostener de manera constante un ritmo que le ocupa todo tiempo y espacio. “*Resistir*” para ella supone un esfuerzo y desgaste que implica tener fortaleza emocional y psicológica. En relación con ello, es posible plantear que si otrora la formación técnica procuraba formar sujetos fuertes físicamente (Carrizo, 2009), la rudeza que demanda el escenario actual implica ser fuertes también mental y “*sentimentalmente*” ante la “*carga emocional y psicológica*” que supone ser estudiante de escuela técnica. Es decir, la regulación escolar en la formación técnica no deja de estar asociada estrechamente con las regulaciones en el mundo del trabajo en tiempos de capitalismo flexible (Sennett, 2006) y sociedades de empresa (Foucault, 2007), en el que se demanda mayor implicancia subjetiva y emocional por parte de los y las trabajadores/as (Tanguy, 2001; Fleming, 2013; Laval y Dardot, 2013; Han, 2018).

Estas luchas por la promesa de la formación (Grinberg, 2008) que insume “*mucho espacio, mucho tiempo*” y “*carcome la cabeza*” en el ahora, son realizadas por los y las estudiantes en pos de una felicidad que se proyecta a futuro. Así, las ilusiones, escepticismos y apuestas a futuro vinculadas con la educación secundaria que enuncian los y las estudiantes refieren a las características que asumen los procesos formativos, y particularmente aquellos vinculados con el trabajo, que se producen en nuestras actuales sociedades de empresa (Foucault, 2007) y del cansancio (Han, 2012). En ellas, los y las estudiantes son llamados a asumir modos de actuar, sentir y pensar que implican sensaciones contradictorias entre la depresión, angustias, entusiasmos y esperanzas tal como las que describimos.

CAPÍTULO 8. Conclusiones

A lo largo de la tesis nos propusimos caracterizar la formación para el trabajo en escuelas secundarias atendiendo a las condiciones de emplazamiento urbano de las instituciones. Ello con el objetivo de caracterizar las redes o circuitos diferenciales de escolarización y formación para el trabajo en nuestro presente. Una contemporaneidad en que la precariedad e incertidumbre se han vuelto características centrales de lo social, laboral y educativo, así como la fragmentación social, laboral, urbana y escolar es una de las formas clave que adquieren las desigualdades en el capitalismo actual. Así, contextualizamos los interrogantes en una ciudad intermedia como Caleta Olivia cuya estructura socio-ocupacional, sistema educativo y vida urbana se configuran siguiendo las lógicas flexibles y racionalidad empresarial (Foucault, 2007) que producen las precariedades e incertidumbres a las que hacemos referencia.

Situados en este escenario, nos preguntamos por los sentidos que enuncian los y las estudiantes acerca de la formación escolar y los significados del trabajo, así como sus relaciones con la distribución urbana de la oferta formativa de escuelas secundarias. Ello supuso un abordaje metodológico de base múltiple que contempló estrategias y técnicas heterogéneas tales como la georreferenciación de información y producción de mapas, el análisis documental del diseño curricular provincial de nivel secundario, así como trabajo de campo que involucró la realización de encuestas y entrevistas en profundidad a

estudiantes que asisten a instituciones emplazadas en desiguales condiciones de pobreza urbana. Así, presentamos los principales hallazgos de investigación que dan cuenta del grado de consecución del objetivo general así como de los específicos.

En primer lugar, en el diseño curricular provincial de nivel secundario se producen proximidades y distancias entre las modalidades y orientaciones respecto a cómo se piensan las relaciones entre la formación específica y el trabajo o las actividades económicas. Con respecto a las similitudes entre modalidades y orientaciones, la formación para el trabajo es racionalizada en el curriculum oficial en términos de *saberes para la inserción* (Jacinto y Millenaar, 2012), lo cual se produce en sintonía con el escenario laboral en el capitalismo flexible en que la precarización laboral y el *déficit de lugares ocupables* (Castel, 1997), arrojan a los sujetos a tener que, a lo largo de la vida, insertarse muchas veces laboralmente en diferentes lugares. Cabe remarcar que una de las diferencias centrales entre modalidades es que para la formación técnica se procura el desempeño en tareas y ocupaciones laborales específicas, tal como lo fue históricamente (Gallart, 2006). En los enunciados curriculares se produce una persistencia de la diferenciación histórica entre la modalidad técnica y el bachillerato, donde la primera se asocia directamente a una formación para el trabajo.

Asimismo, al profundizar aquello que sucede dentro de la modalidad bachillerato hallamos diferenciaciones entre las orientaciones con respecto a cómo la formación específica se vincula con el trabajo y la economía regional. Al respecto, en la fundamentación curricular de las orientaciones en Ciencias Naturales, Economía y Administración y Turismo se plantea una relación entre los saberes específicos y aspectos económicos generales y locales, así como se alude a una preparación que contempla formar para la cultura del trabajo. Ello no ocurre para las orientaciones de Ciencias Sociales y Humanidades, Educación Física y Artes Visuales. Con lo cual, en los enunciados curriculares oficiales hallamos una persistencia de las históricas diferenciaciones respecto a cómo se configura la formación para el trabajo desde la escuela secundaria tanto entre modalidades (Gallart, 2006) como entre orientaciones de bachillerato (Terigi, 2002; Otero, 2008).

Ahora bien, como parte de la indagación sobre las relaciones entre desigualdades urbanas y las escolares para describir las redes de escolarización y formación para el trabajo, analizamos la distribución urbana de la oferta de orientaciones considerando el emplazamiento de las instituciones escolares. Así, una de las características que asume

ese repartimiento formativo es que aquellas orientaciones que se encuentran disponibles en los emplazamientos periféricos con connotaciones de mayor pobreza y/o necesidades, son producto del proceso de reforma curricular de los últimos años, principalmente en lo que respecta a los bachilleratos. Ello se produjo al compás de la expansión de la mancha urbana en Caleta Olivia (Pérez, 2012), así como la creación de esas escuelas como el poblamiento y crecimiento del barrio son producto de similares lógicas de auto-gerenciamiento (Grinberg, 2008; Venturini, 2009). Una segunda característica es que la distribución de la oferta de orientaciones de bachillerato se produce en sintonía con un patrón de distribución de la pobreza urbana. Es decir, las orientaciones que menos vínculo presentan respecto a la dinámica económica regional tales como Artes Visuales y/o Educación Física, se ofrecen exclusivamente en las instituciones que se emplazan en zonas periféricas y cuyo radio censal presentan mayor pobreza. En paralelo, las orientaciones más ligadas al mundo del trabajo o a la continuidad de los estudios superiores –tales como Ciencias Naturales, Turismo, Economía y Administración–, se ofrecen sólo en las instituciones emplazadas en zonas con menos vulnerabilidad. Una tercera característica de la distribución urbana de la oferta formativa es que las instituciones que ofrecen más de una orientación se encuentran emplazadas en radios censales en mejores condiciones socioeconómicas. Esto quiere decir que en los bachilleratos que ofrecen orientaciones que tienen poca relación con el sector productivo, también ofrecen otras cuya vinculación con la economía regional es más clara. En cambio, en las instituciones emplazadas en radios con NBI Alto hay única orientación disponible para los y las estudiante que allí concurren, por lo que escolarizarse en esos colegios supone necesariamente formarse en una orientación con poca relación con el trabajo y el sector económico regional.

De manera que las redes de formación secundaria en Caleta Olivia tienden a diferenciarse entre sí a partir de los saberes que las orientaciones involucran, y específicamente cómo se relacionan con el trabajo y el mercado laboral regional, así como en base a su distribución en el espacio urbano. Es decir, la distribución urbana de la oferta formativa se constituye en una variable central para la caracterización de los circuitos de escolarización y formación para el trabajo. Ello porque el espacio urbano, en tanto *medio* (Foucault, 2006), involucra la estructuración del posible campo de acción de los sujetos. Esto quiere decir que el emplazamiento urbano de una escuela y, por tanto, las orientaciones que ofrece, es de radical importancia para describir la desigualdad en base

a la racionalidad política de las reformas, ya que la espacialidad urbana habilita ciertas circulaciones y obstaculiza otras. Por lo tanto, configura una distribución desigual de posibilidades de acceder a determinadas escuelas y a determinado tipo de formación.

De esta manera, en tanto tecnologías de gobierno (Gordon, 2015), las relaciones entre urbanización y escolarización involucran procesos de subjetivación. Así, la distribución urbana diferencial de orientaciones que se relacionan de distintas maneras con el trabajo produce efectos en las formas en que los y las estudiantes piensan y enuncian sentidos sobre el trabajo en general, las utilidades o in-utilidades de los saberes escolares en relación con lo laboral y también en sus consideraciones sobre la formación que ocurre en las escuelas a las que asisten. De hecho, hallamos diferenciaciones al comparar las perspectivas estudiantiles sobre la relación entre la formación escolar en la institución a la que asisten y el trabajo, las cuales se encuentran en sintonía con la distribución urbana de la oferta de orientaciones que acabamos de mencionar.

Uno de los ejes de indagación sobre los sentidos diferenciales de los y las estudiantes refirió a las razones de asistencia e inscripción a su escuela. Entre los principales resultados encontramos marcadas diferencias en las perspectivas de estudiantes de escuela técnica y escuela bachillerato, así como entre quienes asisten a instituciones emplazadas en distintas condiciones socioeconómicas de los barrios y de vulnerabilidad de los hogares. Así, los motivos principales de asistencia a la escuela técnica giran en torno al prestigio, el interés en la orientación y la relación con el trabajo. En relación con ello, fueron recurrentes los discursos estudiantiles acerca de que la inscripción a esa institución se produjo a través de una lógica que se asocia a un *legado escolar*. Es decir, la experiencia de “elegir” la escuela secundaria fue vivida en base a un mandato familiar que consistía en escolarizarse en la misma institución que sus padres, madres, hermanos, tíos, abuelos en la medida en que ello representaba la posibilidad de salir con un “buen título”. Así, los y las estudiantes sostuvieron que si bien no se sentían satisfechos en una escuela que no habían elegido al principio, durante la trayectoria escolar “*se dieron cuenta*” de la importancia que tiene el título técnico para el mundo laboral.

En lo que respecta a quienes concurren a bachilleratos, se producen diferencias según el emplazamiento urbano de las instituciones: mientras que para los y las estudiantes que concurren a un colegio ubicado en NBI Bajo, las razones de asistir a esa escuela se vinculan principalmente con el prestigio, la orientación y el trabajo (con menor

peso que en escuelas técnicas), para quienes asisten a escuelas en NBI Alto, en cambio, los motivos principales refieren a la accesibilidad urbana hacia la institución. Es decir, el denominador común para la mayoría del estudiantado que concurre a un bachillerato son las imposibilidades para conseguir vacantes en otras escuelas, “hacer la fila” en períodos de inscripción, así como para el desplazamiento y movilidad urbana. También, cabe señalar que para estos/as estudiantes la escuela bachillerato no fue su primera opción, pero expresan que no piensan cambiarse de institución y que desean terminar el nivel secundario allí.

De esta manera, podríamos decir que tanto los y las estudiantes de escuela técnica como para quienes concurren a un bachillerato nos encontramos con jóvenes que asisten a una escuela que ellos y ellas no eligieron inicialmente, pero que durante el proceso de escolarización comenzaron a valorar la formación que obtenían. La diferencia radica en que esa apreciación que expresaron los y las estudiantes de escuela técnica se vincula con la importancia de la formación y el título para el trabajo, en cambio los y las estudiantes de bachillerato resaltaron las relaciones sociales que allí construyeron y la transmisión de saberes que consideran importantes para sus vidas, aunque éstos no se vinculen con el trabajo.

Otro eje de indagación implicó centrar la mirada sobre las consideraciones estudiantiles respecto a la/s orientación/es que ofrece la escuela a la que concurren. Nuevamente hallamos contrastes entre quienes asisten a la escuela técnica y los/as que se están formando en el colegio bachillerato. Los y las estudiantes de la escuela técnica resaltan la posibilidad de elegir entre varias especialidades, lo que produce la sensación de *elección a la carta*, y, por tanto, que elegir una orientación como una *cuestión de gustos*. Es decir, hallamos sentidos acerca de las orientaciones escolares en que se hacen presentes los discursos manageriales acerca de la libre elección de los sujetos. En este caso, el sujeto educativo en tanto sujeto-cliente (Veiga-Neto y Noguera Ramírez, 2010) que es interpelado a elegir y consumir entre las infinitas posibilidades que supuestamente lo rodea. Por otro lado, quienes asisten al bachillerato hacen hincapié en el hecho de que existe una sola orientación, lo cual fue enunciado de dos maneras: como crítica, ante lo cual se demandaba que haya más de una orientación o que fuera otra distinta, así como aceptación de una orientación considerando que la escuela es chica. La crítica en el bachillerato se produce sobre la “normalidad” que implica tener como única opción una

orientación que no se vincula con el trabajo o con sus intereses para la continuidad de estudios superiores.

En cuanto a las perspectivas estudiantiles sobre cómo la orientación que cursan se relaciona con el trabajo, mostramos que estas se producen diferencialmente en sintonía con los contrastes que venimos describiendo. En la escuela técnica la relación entre la formación orientada y el trabajo es más estrecha que lo que señalan los y las estudiantes de bachillerato. Ellos y ellas sostienen que la orientación en Ciencias Sociales no les ofrece una “*mejor base*” para continuar estudiando, así como sienten que “*no les sirve de nada*” para lo que quieren trabajar el día de mañana. Estos discursos se alejan de aquello que proponían Bowles y Gintis (1985) respecto a cómo la formación escolar, y su correspondencia con lo que sucedía en la fábrica, permitían pensar una integración diferencial al mundo del trabajo. En nuestros tiempos, lo que se pone en duda para los sectores en condiciones de alta vulnerabilidad social es precisamente esa posibilidad de integrarse, incluso como *ejército de reserva*, al mundo productivo (Castel, 1997, Bauman, 2000).

En este sentido cabe señalar que, por un lado, en la definición de las orientaciones en las escuelas secundarias en lugares de NBI Alto no se contempló como criterio la utilidad laboral de los saberes específicos (Villagrán, 2018) y, por otro lado, cabe resaltar que las poblaciones que residen en los barrios en que se emplazan estas instituciones corresponden a los grupos sociales de la ciudad que viven en condiciones de desempleo estructural (Venturini, 2009; Pérez, 2014). Así, los sentidos sobre la in-utilidad de los saberes de la orientación escolar que expresan los y las estudiantes de la escuela bachillerato emplazada en NBI Alto refieren a efectos de tecnologías de gobierno, cuya racionalidad neoliberal no considera la productividad de estas poblaciones que ocupan una posición liminar (Foucault, 2007).

En sintonía con lo que venimos señalando, en lo que respecta a los sentidos estudiantiles sobre los saberes que la escuela secundaria transmite, y en especial aquellos que se relacionan con el trabajo, hemos hallado similitudes y diferencias entre quienes asisten a la escuela técnica y quienes concurren al bachillerato. Cabe señalar que las semejanzas entre las perspectivas de los y las estudiantes de diferentes colegios acerca de los saberes que enseña la escuela se producen cuando éstos refieren a saberes no asociados con el trabajo. Específicamente, aquellos vinculados con la formación de un Yo buscador y resiliente (Grinberg, 2013; Noguera Ramírez y Marín Díaz, 2012) fueron señalados por

la mayoría de los y las estudiantes como los saberes que más circulan en las escuelas secundarias, más allá de la modalidad de la escuela, del emplazamiento de las instituciones, de las condiciones de VSH en que ellos y ellas viven así como del género. Ello es expresión de los efectos de las reformas educativas de las últimas décadas que, siguiendo una racionalidad de gobierno neoliberal (Foucault, 2007), dirigen los preceptos y prácticas pedagógicas hacia el objetivo de formar al sujeto autónomo, activo y emprendedor de las sociedades de empresa.

Cuando se trata de saberes para el trabajo, las perspectivas estudiantiles tienden a diferenciarse según la modalidad formativa del colegio así como en base al emplazamiento de las escuelas. En este sentido, la transmisión escolar de los saberes y disposiciones que se demandan en el mercado de trabajo (disciplina, trabajo en grupo, uso de tecnologías, aprender a aprender) son resaltados mayormente por los y las estudiantes de escuela técnica, en comparación con quienes asisten a bachilleratos. Asimismo, entre los bachilleratos se producen diferencias según emplazamiento urbano de las instituciones. Así, mientras los y las estudiantes de escuelas en NBI Bajo y NBI Medio resaltan la enseñanza de saberes que consideran útiles para el trabajo (principalmente la disciplina), en cambio para quienes concurren a escuelas en NBI Alto no sólo que son menos en proporción sino que prevaleció el *no responde* ante la pregunta por las utilidades laborales de los saberes que la escuela secundaria transmite. De manera que las redes de escolarización (Baudelot y Establet, 1975) de nivel secundario en Caleta Olivia se tornan explícitas no cuando se trata de saberes generales sino cuando dichos saberes son pensados como útiles para el trabajo.

Con respecto a dicho sentido de utilidad, el enunciado de los y las estudiantes de escuela técnica hace referencia a *utilidades múltiples* que de diversas formas se vinculan con las demandas del mundo laboral flexible y precario (Sennett, 2006; Quiroga, 2017; Gillies, 2011). La articulación entre una *clasificación débil* (Bernstein, 1996) respecto a los límites de los contenidos de la orientación, que se expresaba en la idea de que los saberes específicos “está en todo”, así como la practicidad de los conocimientos técnicos, producen la sensación de que los saberes aprendidos “sirven para todo”. Para algunos/as estudiantes, ello opera como una suerte de *comodín* ante la posibilidad de que el futuro laboral no sea como lo esperan. Para quienes asisten a la escuela bachillerato ubicada en NBI Alto, la utilidad laboral de los saberes escolares no tiene considerable peso, tal como hemos mencionado, y valoran la multiplicidad de saberes que aprenden en la escuela

secundaria, puesto que para ellos y ellas constituyen *fortalezas* para continuar estudiando tanto como para afrontar lo que “van a vivir el día de mañana”.

Otra línea de indagación consistió en las demandas de saberes y formas de enseñar en la escuela secundaria. Al respecto hemos hallado que entre los y las estudiantes de escuela técnica y de bachillerato se producen críticas hacia actividades de repetición, memorización, así como aquellos que refieren a investigar sin que haya enseñanza y, ante ello, demandan que les enseñen a pensar. No obstante, se produce una diferencia entre los y las estudiantes de ambas modalidades, puesto que quienes asisten a la escuela técnica dicha crítica fue realizada en base a la insuficiencia respecto a lo que el mercado de trabajo demanda en relación a la resolución de problemas, toma de decisiones y habilidades para poder complementarse con las nuevas tecnologías (robótica e inteligencia artificial). En cambio, para estudiantes de bachillerato las críticas sobre el buscar y “copiar-pegar” de internet no son realizadas en relación a demandas del mercado laboral sino en cuanto a cómo ello perjudica el aprendizaje. Es decir, produce sensaciones de no estar aprendiendo y, por lo tanto, para ellos y ellas perdería sentido ir a la escuela. Asimismo, se producen diferencias respecto a las maneras de enunciar las demandas de saberes. Los y las estudiantes de escuela técnica, además de las demandas para que les “enseñen a pensar” y resolver problemas, criticaron en términos de *insuficiencia* la cantidad de clases que tienen, así como las pasantías que realizan. En cambio, los y las estudiantes de bachillerato al referirse a las demandas de saberes para el trabajo éstos no aluden a una insuficiencia o des-coordinación como sucede en la escuela técnica, sino que se producen en base a sentidos de des-vinculación entre los conocimientos que les enseñan y sus perspectivas de trabajos o carreras.

Por otra parte, nos interrogamos acerca de las características que asumen las correspondencias y contradicciones entre las relaciones sociales escolares y aquellas que ocurren en el mundo del trabajo. Entre los hallazgos destacamos que en las perspectivas de los y las estudiantes de escuela técnica se producen correspondencias que refieren a actitudes asociadas con la proactividad, el carácter y la disciplina, así como también ellos y ellas señalaron contradicciones y contraposiciones entre la escuela y el trabajo que refieren a la posibilidad de “contestar” y discutir en la escuela secundaria aquellas situaciones de injusticia que en el mundo del trabajo pareciera muy difícil realizarlo. En cambio, en los sentidos estudiantiles sobre las relaciones sociales en la escuela bachillerato, resaltan el compañerismo y solidaridad entre estudiantes, docentes,

directivos. Es decir, las *complicidades* (Langer, 2013) y la cooperación que se vuelven estrategias para el sostenimiento de la escolarización y la vida en los barrios ante la precarización laboral y las dificultades de poder conseguir un trabajo.

Las regulaciones del tiempo escolar y la intensificación del trabajo escolar también suponen claros contrastes entre la formación técnica y la formación en los bachilleratos y, por tanto, involucran diferencias respecto a los procesos de subjetivación. Ello fue enunciado en cuanto a las formas de constituirse como jóvenes y como trabajadores/as. Así, para los y las estudiantes de escuela técnica la extensa jornada escolar impide la realización de prácticas asociadas a lo juvenil (Reguillo, 2012; Chaves, 2005), produciendo sensaciones de ajenidad respecto a aquello que otros/as jóvenes vivencian, particularmente al compararse con quienes asisten a escuelas bachillerato. Asimismo, se producen correspondencias entre las sensaciones estudiantiles vinculadas con el encierro, el horario extenso y la exigencia del trabajo escolar en la formación técnica con respecto a las dinámicas y sensaciones de los trabajadores de la industria petrolera (Palermo, 2015). En efecto, pudimos dar cuenta de la persistencia de lógicas formativas dirigidas a *preparar el cuerpo para las grandes fatigas* (Carrizo, 2013), como lo fue históricamente en esta modalidad, y que se articulan con las actuales demandas de un sujeto de rendimiento (Han, 2012).

En cambio, para los y las estudiantes de la escuela bachillerato el sentido de productividad respecto al tiempo y a la escolarización se produce de otra manera. Algunos/as estudiantes dejaron de asistir a la escuela técnica o les pareció mejor no haber podido ingresar allí porque, ante la intensificación de la jornada escolar que supone la formación técnica, en la escuela bachillerato pueden “darse más tiempo” para ellos/as, lo que en algunos casos supone la posibilidad de combinar estudio y trabajo. También, señalaron regulaciones flexibles con respecto a tiempos e intensidad para la realización de trabajos escolares. Es decir, el tiempo escolar no guarda el sentido de utilidad que es posible encontrar para los y las estudiantes de escuela técnica.

En sintonía con estas diferencias que venimos señalando –entre los y las estudiantes de escuela técnica y de bachillerato, con respecto a los sentidos sobre la utilidad/in-utilidad laboral de los saberes que les enseñan y las vinculaciones/desvinculaciones entre la formación escolar y el trabajo–, hemos hallado que los significados del trabajo se producen diferencialmente entre quienes asisten al colegio técnico y los/as que concurren a la escuela bachillerato. Entre los y las estudiantes

de escuela técnica se producen significados sobre el trabajo que lo vinculan con nociones de esfuerzo, sacrificio, crecimiento personal y autonomía. Dichos sentidos se acercan a aquellos que, en las sociedades de empresa (Foucault, 2007), conciben al trabajo como una actividad que permite constituirse como sujetos activos (Rose, 2007), emprendedores (Laval y Dardot, 2013; Moruno, 2015) y sujetos de rendimiento (Han, 2012). Para los y las estudiantes de la escuela técnica implica, además, diferenciarse de quienes actúan como asistidos, dependientes, pasivos o, como afirmaba una estudiante, “mantenidos”.

Como contrapunto, para quienes asisten al bachillerato son recurrentes enunciados en que el trabajo se asocia al *ayudar* a otras personas. Así, algunas estudiantes aluden a experiencias laborales propias en las que el significado del trabajo es enunciado en relación con la ayuda a compañeros y compañeras de la escuela, la familia o el barrio. Dichos sentidos se vinculan con la profundización de la crisis de reproducción social que se produce ante la precarización del trabajo (Dinerstein, 2017), ante lo cual las mujeres han actuado como *parachoques* debido a la división sexual del trabajo que las coloca como responsables de las tareas de reproducción (Federici, 2013). Distintas investigaciones (Freites Frey, 2009; Martínez, Giampaolletti y Garino, 2020) han mostrado que en las jóvenes las actividades laborales productivas aparecen desdibujadas en el presente (Freites Frey, 2009), así como también en las perspectivas de inserción laboral a futuro que se presentan de manera incierta.

También cabe mencionar que dichos sentidos sobre el trabajo en los y las estudiantes de bachillerato se producen en correspondencia con la manera en que las relaciones sociales en la cotidianeidad escolar en este colegio son descritas y valoradas positivamente por parte de los y las estudiantes, los cuales refieren al compañerismo, cooperación y solidaridad. Ello supone sentidos contrapuestos a las lógicas de la meritocracia, individualismo y la perspectiva economicista del conocimiento, las cuales son “la cama caliente de la precariedad y alienta a la competencia: cuando los individuos se ven obligados a luchar por la supervivencia, las capacidades técnicas e intelectuales se ven reducidas a meras herramientas de confrontación económica” (Berardi, 2021, p. 226). En cambio, en la escuela bachillerato las solidaridades que se oponen al individualismo constituyen la emergencia de *posibilidades* de transformación (Berardi, 2021) en tiempos de precariedad, productividad y competencia, es decir, “esas líneas de fuga en educación consisten, proponemos, en construir lógicas y prácticas en las que las competencias no sean lo constitutivo.” (Langer, 2020, p. 205)

Asimismo, en los significados sobre buenos trabajos de los y las estudiantes hay similitudes y diferencias entre escuela técnica y bachillerato que se vinculan con los contrastes que venimos señalando. En ambas escuelas prevalecieron perspectivas que consideran que un buen trabajo está asociado con el dinero que se pueda obtener; sin embargo dichos enunciados se presentaban en algunos casos tensionado con el gusto o placer por la actividad laboral. Lo que diferencia a los y las estudiantes de ambas modalidades es cómo es presentada dichas tensiones. Así, en los y las estudiantes de escuela técnica observamos enunciados en que el gusto por la actividad se prioriza por sobre la cantidad de dinero recibido, en cambio, para los y las estudiantes del bachillerato el trabajo como medio para ganar dinero prevalece o se da conjuntamente con el placer de trabajar. Por otro lado, en estrecha relación con los sentidos acerca de saberes que se enseñan en términos de practicidad vinculadas con un saber hacer y sus utilidades para el trabajo que expresaron los y las estudiantes de escuela técnica, sólo entre ellos y ellas se produjeron enunciados en que un buen trabajo supone la posibilidad de “aplicar” los saberes aprendidos en la escuela.

También encontramos sentidos compartidos acerca de que un buen trabajo se asocia con la posibilidad de ser propio/a jefe/a, aunque con ciertas diferencias entre los y las de técnica y de bachillerato. Los primeros afirman que elegirían ser su propio jefe si eso le da felicidad, aunque implique tener menos ingreso. En cambio, para los segundos el deseo de ser su propio jefe implica tanto el placer por la actividad como la posibilidad de tener buenas ganancias. Dichas diferenciaciones están relacionadas con desigualdades en las condiciones socioeconómicas en que viven esos/esas estudiantes, y no tanto con la formación escolar en el colegio al que asisten. Asimismo, hay un grupo de estudiantes de ambas escuelas que expresaron que, en contraposición de los sentidos sobre devenir propio/a jefe/a, un buen trabajo se vincula con las protecciones y regulaciones propias de un empleo asalariado (Castel, 1997).

Al referirse al escenario socio laboral, los y las estudiantes describen críticamente las condiciones de precariedad e incertidumbre que perciben en el mundo del trabajo en general y específicamente en el escenario local de Caleta Olivia. Ello fue expresado en términos de dificultad para conseguir trabajo así como por las condiciones de inestabilidad y precariedad cuando se logra la inserción laboral. Asimismo, consideran que dichos problemas se profundizan entre la población de jóvenes. En este sentido, señalan que uno de los obstáculos para la inserción laboral es la negativización de la

juventud (Chaves, 2005), así como la exigencia de experiencia laboral. También, colocan el énfasis en el hecho de que cuando los y las jóvenes logran insertarse en un puesto laboral, éstos presentan características precarias, las cuales fueron nombradas como el “ninguneo” que se produce cuando quien trabaja es joven.

Aquí queremos resaltar que sus enunciados se alejan de los discursos acerca de bajas aspiraciones (Bradbury, 2019, Spoher, 2011), a la existencia de una “generación ni-ni” (Feijoó, 2015) o cualquiera de los supuestos en que el desempleo juvenil se debería a una falta de voluntad, esfuerzo o cultura del trabajo. En contraposición a dichos discursos, los y las estudiantes afirman en términos generales que los y las jóvenes “quieren trabajar”, así como en términos particulares de sí mismos que tienen “empoderamiento”. Según ellos y ellas, los problemas laborales se deben a la precarización laboral del contexto y no a déficit personales de los y las jóvenes desempleados/as. Asimismo, cabe señalar que también hallamos discursos, principalmente de escuela técnica, que, aunque con menores recurrencias, sostienen que ante dicho escenario local la “salida laboral” depende de cada uno.

Al indagar sobre sus horizontes laborales y de estudio a futuro encontramos entre los y las estudiantes de ambas escuelas ciertas similitudes que refieren a la perspectiva de seguir estudiando casi de manera indiscutida, así como diferencias vinculadas con la manera en que son enunciadas las incertidumbres respecto al trabajo. A su vez, establecimos tres formas de enunciar horizontes futuros que se diferencian entre sí en base a los niveles de seguridad o prudencia con que los y las estudiantes se refieren a las actividades de trabajar y/o estudiar. En sintonía con la distribución urbana de las orientaciones y las diferencias respecto a las utilidades laborales de los saberes que son enseñadas en la escuela secundaria que venimos describiendo, los horizontes futuros en que la actividad de trabajar se enuncia con más seguridad, corresponden a enunciados que se producen principalmente en los y las estudiantes de escuelas técnicas. En cambio, la actividad de trabajar a futuro es puesta en suspenso y tratada con prudencia por parte de aquellos/as que se están formando en el bachillerato. Es decir, si entre estos/as estudiantes de bachillerato la pregunta por la utilidad laboral encontraba principalmente los *no responde*, la perspectiva de trabajo futuro fue expresada por la mayoría mediante los *no sé*.

En relación con ello, indagamos cómo los horizontes laborales de quienes sí enunciaron que se veían trabajando a futuro se relacionan con los saberes orientados de

la escuela a la que concurren. Construimos tres formas de enunciados que presentan diferencias entre los y las estudiantes que se están formando en distintas instituciones. Los horizontes laborales cuyo trabajo está estrechamente vinculado con la orientación escolar se produjeron solamente entre estudiantes de escuela técnica. Asimismo, hay un segundo agrupamiento en que la perspectiva de trabajo a futuro implica saberes que no se vinculaban con la orientación de la escuela y, de hecho, son enunciados estudiantiles en que ellos y ellas afirman que buscan otros espacios formativos para aprender saberes para el trabajo. Estos enunciados sólo fueron expresados por estudiantes de la escuela bachillerato. Hay un tercer agrupamiento que denominamos horizontes múltiples. Los enunciados dentro de este grupo corresponden a aquellos en que los y las estudiantes refirieron a actividades laborales o carreras universitarias cuyos contenidos son muy diferentes entre sí. Estas perspectivas se produjeron con similar peso entre los y las estudiantes de escuela técnica y de bachillerato, aunque también hallamos diferencias. En los y las estudiantes de escuela técnica esos horizontes a futuro referían, en parte, a actividades laborales, lo que se relaciona con los horizontes de pensarse como trabajadores, que se produjeron mayormente entre ellos y ellas. Además, entre los caminos posibles a los que aluden, algunos de ellos tienen una relación estrecha con la formación específica de la orientación que cursan. En cambio, para los y las estudiantes de bachillerato esos horizontes múltiples no implicaban directamente actividades laborales sino que referían a la continuidad de estudios y carreras a seguir, así como las opciones no se vinculaban con la orientación de la escuela.

Cabe remarcar que esta forma de enunciar horizontes futuros múltiples se vincula con los sentidos sobre saberes con utilidades múltiples. Esta manera de pensar los horizontes futuros y los sentidos sobre los saberes que se enseñan en la escuela secundaria se articulan con las lógicas de formación en las sociedades empresa (Foucault, 2007) y requerimientos de saberes en el capitalismo flexible (Sennett, 2006; Gillies, 2011), las cuales conforman un escenario laboral en el que tanto los lugares a ocupar como los saberes para el trabajo se vuelven efímeros, fluctuantes y diversos.

Al mismo tiempo destacamos que los horizontes múltiples en escuelas técnicas se producen mayormente en estudiantes mujeres. Ello está vinculado con la masculinización que ha caracterizado históricamente a la formación técnica industrial (Seoane, 2012), y la fuerte división sexual del trabajo con la que se constituyó la economía hidrocarburífera del Golfo San Jorge y que aún sigue presente (Ciselli, 2005; Hiller y Paris, 2020; Palermo,

2015). A lo largo de la tesis describimos cómo se producen ciertas diferenciaciones en base al género con respecto a la enseñanza de ciertos saberes, las relaciones sociales escolares o las expectativas que las familias depositan en las estudiantes mujeres de la escuela técnica. Entre las relacionadas con la formación laboral que podemos destacar está el hecho de que las consideraciones sobre una buena preparación escolar para valorar la cultura del trabajo se produce mayormente en varones que en mujeres. En cuanto a las relaciones sociales escolares, fueron las estudiantes mujeres quienes expresan la necesidad de *tener carácter* para poder sobrellevar situaciones de conflicto con estudiantes varones y con docentes. De igual manera, las estudiantes mujeres señalan subestimaciones por parte de familiares y compañeros que se producen respecto a sus habilidades y destrezas en las actividades prácticas del taller, así como perciben en las pasantías de que en los puestos laborales para los que se están formando no hay mujeres. Es decir, dichos sentidos expresados por las estudiantes mujeres de la escuela técnica se relaciona con la persistencia de ciertas correspondencias entre los procesos formativos en la escuela secundaria en la región y la demanda de atributos actitudinales ligados a la masculinidad por parte del sector productivo regional.

Por último, destacamos que en los enunciados estudiantiles de ambas escuela se producen tensiones entre la importancia que le otorgan a la escuela para su futuro laboral y ciertos escepticismos, incertidumbres y dudas cuando piensan en las características del mundo del trabajo. Hallamos perspectivas de estudiantes que, aun ante estos escenarios inciertos o justamente por ello, realizan apuestas por la formación escolar pensando en sus futuros laborales o de sus vidas en general. Estos sentidos estudiantiles sobre la formación escolar, los saberes y sus utilidades para el trabajo se debe leer en relación al contexto socio-laboral de Caleta Olivia, en que las características del mercado de trabajo se asientan sobre el carácter inestable, incierto y fluctuante propio de las lógicas del empleo y el desempleo en tiempos de capitalismo flexible y sociedades de empresa.

En este punto, cabe mencionar que a partir del trabajo de investigación surgieron interrogantes que suponen líneas de indagación a futuro para profundizar en la pregunta por la formación para el trabajo atendiendo a las relaciones entre desigualdad escolar y desigualdad urbana: ¿Qué características asume para los/las docentes la formación para el trabajo en las escuelas secundarias emplazadas en diferentes condiciones socioeconómicas?, ¿Qué continuidades y discontinuidades podemos hallar entre las propuestas pedagógicas de formación para el trabajo, los lineamientos curriculares

provinciales, las planificaciones de las instituciones y las actividades realizadas por los/las docentes?, ¿Qué sentidos producen los y las jóvenes que han abandonado la escuela secundaria sobre la formación para el trabajo, atendiendo a las orientaciones y emplazamiento urbano de la institución a la que concurrían?, ¿Cómo conciben la formación para el trabajo en la escuela secundaria los y las egresados/as de instituciones con diferentes modalidades y emplazamiento?

En suma, la relación entre educación y trabajo es compleja, contradictoria y también necesaria. Es decir, entre los objetivos pedagógicos de la escuela, la formación para el trabajo no se puede suprimir (Levy, 2019). Ello no significa que el sentido de la escuela secundaria se defina sólo por la transmisión de saberes útiles para el trabajo, ni mucho menos que deba adecuarse a las demandas del mercado laboral o se riga por una lógica economicista. A lo largo de la tesis hemos visto que para los y las jóvenes la escuela secundaria tiene sentido porque, además de ser un lugar en el que aprenden y/o demandan saberes útiles, allí pueden “sacarse dudas”, “acomodar un montón de ideas en sus vidas”, “contestar si ven una injusticia”, “estar todo el tiempo a gusto”, “ver su futuro reflejado”, “ser mejor persona”, “ser alguien”, “ser feliz”. Si la escuela es aquello donde y por lo que se lucha (Grinberg, 2022), donde y por lo que se resiste (Langer, 2017), es precisamente porque los y las estudiantes encuentran allí un lugar que les permite buscar mejores lugares, o al menos tener uno, en el sistema educativo, en el trabajo, en la sociedad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acconcia, M. y Álvarez, M. (2008). El ser ypefiano. Una identidad al abrigo de la Empresa (o una identidad territorializada) en Ruiz, J.D. (coord.), *Petróleo y región austral: Saberes del trabajo y educación técnica. Reconfiguraciones y nuevas subjetividades* (pp. 65-90). Editorial Dunken.
- Acconcia, M. y Muñoz, N. (2008) La política petrolera en la Argentina, en Ruiz, J. D. (Coord) *Petróleo y Región Austral. Saberes del trabajo y Educación Técnica. Reconfiguraciones y nuevas subjetividades* (pp.- 13-36). Editorial Dunken.
- Acconcia, M., Álvarez, M., Michniuk, N. y Villanueva, M. (2010). Pensar la escuela de cara al siglo XXI. Debates no saldados en el marco de las reformas educativas: una mirada desde la provincia de Santa Cruz. *Congreso Iberoamericano de Educación: Metas 2021*. <https://www.adeepra.org.ar/congresos/Congreso%20IBEROAMERICANO/ETP/RLE2292Aconccia.pdf>
- Acosta, J. (2018). Just do it. El exceso de positividad en la producción de subjetividades laborales agotadas. *Revista Affectio Societatis*, 15 (28), 249-263.
- Aguirre, J. (2020) La(s) metodología(s) de investigación en las producciones sociológicas. Reflexionando sobre datos, pruebas e ideas para no tropezar dos veces con la misma piedra. *Revista de Educación*, 11 (20), 299-303.
- Ahmed, A. (2022). *La promesa de la felicidad. Una crítica cultural al imperativo de la alegría*. Caja Negra.
- Almada, M. L. (2023) *Dinámicas de acompañamiento a estudiantes en el marco del régimen académico. Un estudio en escuelas secundarias de Caleta Olivia*. [Tesis de maestría en Estrategias y Metodologías de Investigación Interdisciplinar en Ciencias Sociales]. Universidad Nacional de la Patagonia Austral.
- Álvarez, M. (2008). YPF en la Región Austral: Saberes, trabajo y perfiles laborales en Ruiz, J.D. (coord.), *Petróleo y región austral: Saberes del trabajo y educación técnica. Reconfiguraciones y nuevas subjetividades* (pp. 119-137). Editorial Dunken.
- Antunes, R. (2005) *Los sentidos del trabajo. Ensayo sobre la afirmación y la negación del trabajo*. Herramienta: Taller de Estudios Laborales.
- Antunes, R. (2009). Diez tesis sobre el trabajo del presente (y el futuro del trabajo) en Neffa, J. C., de la Garza Toledo, E. y Muñiz Terra, L. (comps.), *Trabajo, empleo, calificaciones profesionales, relaciones de trabajo e identidades laborales, vol. I*. CLACSO.
- Appadurai, A. (2007). *El rechazo de las minorías. Ensayo sobre la geografía de la furia*. TusQuets editores.
- Apple, M. y King, N. (1989) “¿Qué enseñan las escuelas?”, en Sacristán, J. y Gómez, A. (comps.) *La enseñanza, su teoría y su práctica* (pp. 37-53). Akal.

- Arakaki, A. (2016) Cuatro décadas de Necesidades Básicas Insatisfechas en Argentina. *Trabajo y sociedad*, 27, 269-290.
- Arakaki, A. (2017). Movilidad ocupacional en un mercado de trabajo segmentado. Argentina, 2003-2013. *Estudios del Trabajo*, 54, 27-89.
- Aranciaga, I. (2004) *Tecnología y sociedad en el petróleo de la Patagonia argentina*, [Tesis de Maestría]. UNPA.
- Archenti, N. y Piovani, I. (2007) Los debates metodológicos contemporáneos. En Marradi, A., Archenti, N. y Piovani, I. *Metodología de las ciencias sociales* (pp. 29-46). Emecé Editores.
- Arendt, H. (2003). *Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política*. Ediciones Península.
- Armella, J. y Langer, E. (2020). De la ilusión al desencanto: sentidos y críticas en torno a la inclusión digital. Un estudio con docentes de escuelas secundarias emplazadas en contextos de pobreza urbana. *Espacios en Blanco. Revista de Educación*, 30 (1), 99-115.
- Aronson, P. (2007) El retorno de la teoría del capital humano. *Fundamentos en humanidades*, VIII (2), 9-26.
- Assusa, G. (2019a). Ni jóvenes, ni desempleados, ni peligrosos, ni novedosos. Una crítica sociológica del concepto de “jóvenes nini” en torno los casos de España, México y Argentina. *Cuadernos De Relaciones Laborales*, 37 (1), 91-111.
- Assusa, G. (2019b). *El mito de la patria choriplanera: una sociología de la cultura del trabajo en la Argentina contemporánea*. Teseo.
- Assusa, G. (2020). Jóvenes vulnerados e invisibilizados: Desigualdad y juventud en la Argentina de los últimos 15 años en *Dossier de Publicaciones universitarias en derechos humanos* (s/n). Universidad Nacional de Córdoba.
- Assusa, G. y Brandán Zehnder, M. G. (2014). “Salvar a la generación perdida”: gubernamentalidad, empleabilidad y cultura del trabajo. El caso de un programa de empleo para jóvenes en Argentina. *Revista de Sociología e Política*, 22 (49), 157-174.
- Atkins, L. (2013) From Marginal Learning to Marginal Employment? The Real Impact of ‘Learning’ Employability Skills. *Power and Education*, 5 (1), 28-37.
- Avalle, G. y Brandán Zehnder, M. G. (2011) Entre la compensación y la inclusión. Tensiones en las políticas laborales y de empleo en la Argentina post-convertibilidad. *Perspectivas de Políticas Públicas*, 1 (1), 29-46.
- Avis, J. (2014) Beyond NEET: precariousness, ideology and social justice – the 99%. *Power and Education*, 6 (1), 61-72.
- Azpiazu, D.; Manzaneli, P. y Schorr, M. (2011) Concentración y extranjerización en la economía argentina en la posconvertibilidad (2002-2008). *Cuadernos del CENDES*, 28 (76), 97-119
- Bachiller, S. (2014) Moralidad, periferias y villas miseria. Indagando etnográficamente las representaciones sociales sobre los espacios urbanos relegados en Comodoro Rivadavia. *Estudios Sociales Contemporáneos*, 10, 79-89.

- Bachiller, S. (2016) Petróleo, dificultades de acceso al suelo urbano y toma de tierras: un problema recurrente en la historia comodorense. *Identidades*, 6 (3), 71-87.
- Báez, J. (2013) "Yo soy", posibilidad de enunciación de las sexualidades en la escuela. *Polifonías Revista de Educación*, 2 (2), 114-126
- Baeza, B. (2015). Identificaciones y territorialización de migrantes quechuas de Bolivia en Caleta Olivia, Santa Cruz, Argentina. *Revista de Geografía Norte Grande*, (62), 109-126.
- Ball, J., Maguire, M., Braum, A., Hoskins, K., y Perryman, J. (2012) *How schools do Policy. Policy enactments in secondary schools*. Routledge.
- Ballestín, B. y Fàbregues, S. (2018) *La práctica de la investigación cualitativa en ciencias sociales y de la educación*. UOC
- Barbosa Moreira, A. F. (1990). Sociologia do currículo: origens, desenvolvimento e contribuições. Em Aberto, (46), 73-83.
- Baudelot, C. y Establet, R. (1975). *La escuela capitalista*. Siglo XXI Editores.
- Bauman, Z. (2000). *Trabajo, consumismo y nuevos pobres*. Gedisa.
- Beaud, S. y Pilaux, M. (2015). *Repensar la condición obrera. Investigación en las fábricas Peugeot de Sochaux-Montbéliard*. Antropofagia.
- Beccaria, L. y Maurizio, R. (2004). Movilidad ocupacional en el Gran Buenos Aires. *El Trimestre Económico*, 283.
- Becerril Martínez, W. (2018) Indagar las apropiaciones tecnológicas desde una perspectiva de género feminista en Lago Martínez, S., Álvarez, A., Gendler, M. y Méndez, A. (eds.) *Acerca de la apropiación de tecnologías: teoría, estudios y debates*. Del Gato Gris: IIGG - Instituto de Investigaciones Gino Germani.
- Bechely, L. (2007) Finding Space and Managing Distance: Public School Choice in an Urban California District. *Urban Studies*, 44 (7), 1355 – 1376.
- Bellei, C. (2015). *El gran experimento. Mercado y privatización de la educación chilena*. LOM Ediciones.
- Bellet, C. y Llop, J. (2004). Miradas a otros espacios urbanos: las ciudades intermedias. *Scripta Nova. Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales*, VIII (165). <http://www.ub.edu/geocrit/sn/sn-165.htm>
- Bendit, R. y Dermont S. (2004). Jóvenes en situación de desventaja social: Políticas de transición entre la construcción social y las necesidades de una juventud vulnerable. *Revista Estudios de Juventud*, 65, 115-131.
- Benítez Larghi, S., Lemus, M. y Welschinger Lascano, N. (2014). La inclusión masiva de tecnologías digitales en el ámbito escolar. Un estudio comparativo de la apropiación de TIC por estudiantes de clases populares y clases medias en el marco del Programa Conectar Igualdad en el Gran La Plata. *Propuesta Educativa*, 2 (42), 86 -92.
- Berardi, F (2007). *Generación post-alfa. Patologías e imaginarios en el semiocapitalismo*. Tinta Limón.

- Berardi, F. (2020) Subjetivación cognitaria en Reis, M. (comp.) *Neo-operaismo* (pp. 83-94). Caja Negra.
- Berardi, F. (2021) *Futurabilidad. La era de la impotencia y el horizonte de posibilidad*. Caja Negra.
- Bergesio, L. (2007) Raíces del pensamiento socio-económico. La división del trabajo en Adam Smith, Karl Marx y Émile Durkheim. *Trabajo y Sociedad*, 9 (9) 1-25.
- Bernstein, B. (1993) *La estructura del Discurso Pedagógico*. Editorial Morata.
- Billingham, C. (2015) Parental choice, neighbourhood schools, and the market metaphor in urban education reform. *Urban Studies*, 52 (4), 685–701.
- Bocchio, C. y Grinberg, S. (2020) La trayectoria escolar asistida: entre el aula heterogénea, las pruebas Aprender y un poco de autoayuda. Tensiones cotidianas del Nuevo Régimen Académico para la escolaridad secundaria (Córdoba, Argentina). *Revista del IICE* 47, 63-81.
- Bocchio, M. C. (2019). ¿Y si no estuviesen las escuelas secundarias en las Ciudades Barrios? Tensiones entre la mejora de las condiciones de escolarización y el desfinanciamiento de algunas políticas de inclusión socioeducativa en la Provincia de Córdoba. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 27 (2), 1-23. <https://doi.org/10.14507/epaa.27.3178>
- Boerr, I., Pereyra León, M. y Rodríguez, J. (2017) Estudio de elección de secundaria técnica. Quien elige, quien decide: imposición, consenso o vocación, en *La etp investiga resultados de las investigaciones INET 2017* (pp. 171-195).
- Boltanski, L. y Chiapello, E. (1999). *El nuevo espíritu del capitalismo*. Editorial Akal.
- Bonal, X. y Zancajo, A. (2020) Elección de Escuela, Movilidad y Segregación Escolar del Alumnado Vulnerable en Barcelona. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 18(4), 197-218.
- Boniglio, J., Salvia, A., Tinoboras, C. y van Raap, V. (2008) Educación y trabajo: Un estudio sobre las oportunidades de inclusión de los jóvenes tras cuatro años de recuperación económica en Salvia, A. (coord.). *Jóvenes promesas. Trabajo, educación y exclusión social de jóvenes pobres en la Argentina* (pp. 33-60). Miño y Davila.
- Bori, P., Petanović, J. (2016) Constructing the entrepreneurial-self: How Catalan textbooks present the neoliberal worker to their students. *Journal for Critical Education Policy Studies*, 14 (3), 154-174.
- Bostal, M.C. y González, F. (2020) Después de la escuela. Proyectos y distancias sociales en jóvenes egresados del nivel secundario en la plata, argentina. *Última década*, 53, 103-124.
- Botticelli, S. (2011) Prácticas discursivas. El abordaje del discurso en el pensamiento de Michel Foucault. *Instantes y Azares. Escrituras nietzscheanas*, 9, 111-126.
- Bourdieu P. y Saint Martin M. (1998) Las categorías del discurso profesoral. *Propuesta Educativa*, 19 (9), 4-17
- Bourdieu, P. (1979) Los tres estados del Capital Cultural, en *Sociológica*, 5, 11-17.

- Bourdieu, P. (2002) Efecto de lugar, en Bourdieu, P. (dir.) *La miseria del mundo* (pp. 119-124). Fondo de Cultura Económica.
- Bourdieu, P. (2011). *Las estrategias de la reproducción social*. Siglo XXI.
- Bourdieu, P., & Passeron, J. C. (2009). *Los herederos: los estudiantes y la cultura*. Siglo XXI.
- Bover, T., & Chaves, M. (2011). Vivir a los tumbos o vivir (de) uniforme: Biografía de jóvenes policías en Argentina. *Última Década*, 34, 121–138. <http://www.scielo.cl/pdf/udecada/v19n34/art07.pdf>
- Bowles, S. y Gintis, H. (1985). *La instrucción escolar en la América capitalista*. Siglo XXI Editores
- Bradbury, A. (2019) Making little neo-liberals: The production of ideal child/learner subjectivities in primary school through choice, self-improvement and ‘growth mindsets’. *Power and Education*, 11 (3), 309–326. <https://doi.org/10.1177/1757743818816336>
- Brandan Zehnder, M. G. (2014). Juventud, Trabajo Y Dispositivos Estatales. Aportes Críticos a La Sociología De La Juventud Desde La Perspectiva De La Gubernamentalidad. *Última Década*, 22 (40), 37–54.
- Brandán Zehnder, M. G. (2018) Gubernamentalidad, trabajo y juventud. Propuesta de análisis para una mirada renovada sobre la inclusión laboral juvenil y sus dispositivos. *Trabajo y Sociedad*, 30, 331-346.
- Braslavsky, C. (2019). *La discriminación educativa en Argentina*. UNIPE.
- Braverman H. (1987). *Trabajo y capital monopolista*. Nuestro Tiempo.
- Brunet, I. y Zavaro, B (2014) Competitividad, Competencias y fin del ciclo fordista. *Revista Internacional de Sociología de la Educación*, 3 (1), 1-25.
- Burgos, A. y Roberti, E. (2013) Los mundos del trabajo: multiplicidad de dispositivos, trayectorias y sentidos en la inserción laboral de los jóvenes [Ponencia]. 11º Congreso de Estudios sobre el Trabajo, Bs. As.
- Busso, M. y Pérez, P. (2015). Combinar trabajo y estudios superiores ¿Un privilegio de jóvenes de sectores de altos ingresos?. *Población & Sociedad*, 22 (1), 5-29.
- Butler, T. (1997). *Gentrification and the Middle Classes*. Aldershot, Ashgate.
- Buzai, G (2010) *Geografía y Sistemas de Información Geográfica: Aspectos conceptuales y aplicaciones*. GESIG.
- Caldeira, T. (2000). *Ciudad de Muros. Crimen, segregación y Ciudadanía en San Pablo*. Gedisa.
- Camilloni, A. (2006). El saber sobre el trabajo en el currículo escolar. *Anales de la educación común*, 2 (3), 112-117.
- Cappellacci, I. y Miranda, A. (2007) *La obligatoriedad de la educación secundaria en Argentina. Deudas pendientes y nuevos desafíos*. DINIECE – Ministerio de Educación de Ciencia y Tecnología.

- Carman, M., Vieira da Cunha, N., & Segura, R. (2013). Antropología, diferencia y segregación urbana en M. Carman, N. Vieira da Cunha, & R. Segura, *Segregación y diferencia en la ciudad* (pp.11-34). FLACSO-CLACSO
- Carrillo, J. y C, Iranzo (2000). Calificación y competencias laborales en América Latina, en De la Garza, E. (coord.), *Tratado Latinoamericano de Sociología del Trabajo* (pp. 179-206). El Colegio de México/Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales-Universidad Autónoma Metropolitana/Fondo de Cultura Económica.
- Carrizo, G. (2009) Educación y masculinidad en un Colegio técnico de la Patagonia argentina: el caso de los salesianos en Comodoro Rivadavia durante la primera mitad del siglo XX. *Revista de Investigación Educativa*, 9, 1-22.
- Carrizo, G. (2013) “Entrenar el cuerpo para las grandes fatigas”. Acerca de los discursos de educación corporal durante la gobernación militar de Comodoro Rivadavia, 1944-1955. *Investigaciones Socio Históricas Regionales Unidad Ejecutora en Red – CONICET*, 3 (5), 82-100.
- Casal, J. (2006) Aportaciones teóricas y metodológicas a la sociología de la juventud desde la perspectiva de la transición. *Papers*, 79, 21-48.
- Casalotti, B. (2017). Coaching e a formação de dirigentes empresariais: gestão empresarial e processos de trabalho no contexto da reestruturação produtiva no Brasil, en Robertt, P., Ferreira D'Avila, A. P., Lisdero, P. y Brauner Ferreira, R. (Eds.) *O novo espírito do capitalismo: paralelismos e contrastes* (pp. 347-382). Editora da UFPel.
- Castel, R. (1997). *La metamorfosis de la cuestión social. Una crónica del salariado*. Paidós.
- Castel, R. (2012). *El ascenso de las incertidumbres: trabajo, protecciones, estatuto del individuo*. Fondo de Cultura Económica.
- Castel, R. (2015). *Las trampas de la exclusión: trabajo y utilidad social*. Topía Editorial.
- Castro, A. B. y Crespo Blanco, C. (2007). El muestreo en la investigación cualitativa. *Nure Investigación*, 27, 1-5.
- Castro, E. (2018). *Diccionario Foucault. Temas, concepto y autores*. Siglo XXI Editores
- Castro-Gómez, S. (2012). *Historia de la gubernamentalidad. Razón de Estado, liberalismo y neoliberalismo en Michel Foucault*. Siglo del Hombre Editores.
- Cestare, M. y Azcurra, W. (2019) Cartografía social de un barrio en la periferia de la ciudad de Caleta Olivia [Ponencia]. XV Encuentro: difusión de proyectos de investigación-UNPSJB y VI Encuentro nacional periferias y disputas identitarias “La lucha por la palabra”.
- Cestare, M., Langer, E. y Villagrán, C. (2015) Estrategias y acciones en una escuela a la que concurren adolescentes y jóvenes de sectores populares en Caleta Olivia/Santa Cruz. *Novedades Educativas. Escuela secundaria: nuevos sentidos*, 294, 10-15.
- Chacón, E. (2004) El uso del ATLAS/TI como herramienta para el análisis de datos cualitativos en Investigaciones Educativas [Ponencia]. I Jornadas Universitarias “Competencias socio-profesionales de las titulaciones de educación”, Madrid

- Chadderton, C. (2020). School-to-work transitions support: 'cruel optimism' for young people in 'the state of insecurity'. *Power and Education*, 12, 173 - 188.
- Chaves, M. (2005). Juventud negada y negativizada: representaciones y formaciones discursivas vigentes en la Argentina contemporánea. *Última Década*, 13 (23), 9-32
- Chaves, M.; Fuentes, S. y Vecino, L. (2016). *Experiencias juveniles de la desigualdad. Fronteras y merecimientos en sectores populares, medios altos y altos*. GEU.
- Chernobilsky, L. B. (2007). El uso de la computadora como auxiliar en el análisis de datos cualitativos. En Vasilachis De Gialdino, I. (comp.) *Estrategias cualitativas de investigación (pp. 239-271)*. Gedisa.
- Cicciari, M. R. (2003) Trayectorias laborales en espacios sociales afectados por la reestructuración productiva. Análisis de los aglomerados urbanos de la Patagonia, 1997-2002 [Ponencia]. 6° Congreso Nacional de Estudios del Trabajo, Buenos Aires.
- Ciselli, G. (2005). El trabajo femenino en una empresa petrolera privada patagónica. Cambios y continuidades durante el siglo XX. *Avá. Revista de Antropología*, 7, 1-19.
- Claude Dubar (2001) La construction sociale de l'insertion professionnelle. *Education et sociétés*, 7, 23-36.
- Coleman, J. S. (1966). *Equality of educational opportunity*. U.S. Department of Health, Educatio.
- Collins, R. (1989). *La sociedad credencialista. Sociología histórica de la educación y de la estratificación*. Akal.
- Cordero, S. y Bucci, I. (2011) Educación y mundo del trabajo: en busca de la recomposición del Sistema de Educación Técnica. *Revista de Educación*, 2 (3) 159-180.
- Corea, C. y Lewkowicz, I. (2004). *Pedagogía del aburrido. Escuelas destituidas*. Paidós.
- Coriat, B. (2000). *El Taller y el Cronómetro: Ensayo sobre el taylorismo, el fordismo y la producción en Masa*. Siglo XXI
- Coriat, B. (2011). *El taller y el robot. Ensayos sobre el fordismo y la producción en masa en la era de la electrónica*. Siglo XXI
- Corica, A. (2012). Las expectativas sobre el futuro educativo y laboral de jóvenes de la escuela secundaria: entre lo posible y lo deseable. *Última década*, 36, 71-95.
- Corica, A. y Merbilhaá, J. (2018). La tensión entre el mundo del trabajo y la política educativa: jóvenes y escuela secundaria en Argentina (2000-2014). *Trabalho & Educação*, 27 (2), 13-28. <https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/9754/6883>
- Corica, A. y Otero, A. (2017). Después de estudiar, estudio...Experiencia de jóvenes egresados de la escuela media. *Población & Sociedad*, 24 (2), 31-64. <http://www.redalyc.org/pdf/3869/386953729002.pdf>

- Cortes, F. (2013) Una propuesta diferente a los itinerarios siempre propuestos. Una mirada sobre la vinculación educación y trabajo a partir de un estudio sobre jóvenes en una experiencia de Río Cuarto, Córdoba [Ponencia]. 11° Congreso de Estudios sobre el Trabajo, Bs. As.
- Cortés, R. (2011). La noción de gubernamentalidad en Foucault: reflexiones para la investigación educativa en Cortés, R. y Marín Díaz, D. (comps.) *Gubernamentalidad y educación. Discusiones contemporáneas* (pp. 17-34). Editorial Jotamar.
- Costa, S. y Brunila, K (2016). Becoming entrepreneurial: Transitions and education of unemployed youth. *Power and education*, 8 (1), 19-34.
- Crespo, E. (2005) Madres, esposas, reinas... Petróleo, mujeres y nacionalismo en Comodoro Rivadavia durante los años del primer peronismo, en Lobato, M. (comp.), *Cuando las mujeres reinaban. Belleza, virtud y poder en la Argentina del siglo xx* (pp. 143-174). Biblos.
- D'alessandro, M. (2019). *Economía feminista. Las mujeres, el trabajo y el amor*. Sudamericana
- D'Andrea; Sobo, B. y Almirón, M. (2013) El programa "Educación media y formación para el trabajo para jóvenes" en la provincia de Corrientes desde la perspectiva de los actores institucionales [Ponencia]. 11° Congreso de Estudios sobre el Trabajo, Bs. As.
- Da Silva, T. (1998). Cultura y curriculum como práctica de significación. *Revista de estudios del curriculum*, 1 (1), 59-76.
- Da Silva, T. (1999). *Documentos de identidade. Uma introdução às teorias do currículo*. Autêntica.
- Dafunchio, S., y Grinberg, S. (2013). Biopolítica y experiencia de la escolaridad en contextos de extrema pobreza urbana y degradación ambiental. *Magistro*, 7 (14), 245-269.
- Dal Rosso, S. (2006) Jornada de Trabalho: duracao e internsidade. *Ciencia e cultura*, 58 (4), 31-34
- Dalle, P., Boniolo, P., Sautu, R. y Elbert, R. (2005). *Manual de metodología. Construcción del marco teórico, formulación de los objetivos y elección de la metodología*. CLACSO
- Davis, M. (1990). *City of quartz. Excavating the future in Los Angeles*. Verso.
- De Alba, A. (2006). *Currículo: crisis, mito y perspectiva*. Miño y Dávila.
- De Certau, M. (2007). *La invención de lo cotidiano*. Universidad Iberoamericana.
- De Ibarrola, M. (2016). Claroscuros en las relaciones entre la escolaridad y el trabajo. Configuraciones y límites. *Páginas de Educación*, 9 (2), 14-48.
- De la Fabian, R. y Stecher, A. (2013). Nuevos discurso acerca de la felicidad y gubernamentalidad neoliberal: "Ocupate de ser feliz y todo lo demás vendrá por añadidura. *Sociedad Hoy*, 25, 29- 46.

- De la Fuente, D., Villamarín, A. y Zarza, M. (2017) Sobre la existencia del precariado: una contribución al debate contemporáneo sobre las clases sociales. *Intersticios: Revista Sociológica de Pensamiento Crítico*, 11 (2), 25-50.
- De la Garza, E. (Coord). (2000). *Tratado latinoamericano de sociología del trabajo*. El Colegio de México/ Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales/ Universidad Autónoma Metropolitana/ Fondo de Cultura Económica.
- De la Garza, E. (2006). *Del concepto ampliado de trabajo al de sujeto laboral ampliado. En Teorías Sociales y estudios del Trabajo: Nuevos enfoques*. Anthropos.
- De Marinis, P (1999) Gobierno, gubernamentalidad, Foucault y los anglofoucaultianos en García Selgas, F. y Ramos Torre (comp). *Globalización, riesgo, reflexividad. Tres temas de la teoría social contemporánea* (pp. 73-101). Centro de Investigaciones Sociológicas.
- De Marinis, P. (2002). Ciudad, “cuestión criminal” y gobierno de poblaciones. *Política y Sociedad*, 39, (2), 319-338.
- Del Re, A. (2020) Algunos apuntes sobre la reproducción social en Reis, M. (comp.) *Neoperadismo* (pp. 161-180). Caja Negra.
- Deleo, C. y Fernández Massi, M. (2016). Más y mejor empleo, más y mayores desigualdades intergeneracionales. Un análisis de la dinámica general del empleo joven en la posconvertibilidad en Busso M. y Pérez P. (coords.) *Caminos al trabajo. El mundo laboral de los jóvenes durante la última etapa del gobierno kirchnerista* (pp. 13-31). Miño y Dávila.
- Deleuze, G y Guattari, F. (2002). *Mil mesetas, Capitalismo y Esquizofrenia*. Pre-textos.
- Deleuze, G. (1989). *Lógica del sentido*. Paidós
- Deleuze, G. (1996). Post-scriptum sobre las sociedades de control. *Polis*, 13. <http://journals.openedition.org/polis/5509>
- Deleuze, G. (2014). *El poder. Curso sobre Foucault. Tomo II*. Editorial Cactus.
- Delfino, A. (2019) Las transformaciones en el mundo del trabajo desde la óptica temporal. Un tiempo con nuevos tiempos, en Panaia, M. y Delfino, A. *El estallido del tiempo. de la formación al trabajo y al empleo* (pp. 113-132.). Miño y Dávila.
- Di Piero, E. (2015) ¿Mérito y azar? Nociones de justicia distributiva y selección soft: el caso de una escuela secundaria tradicional frente al mandato inclusor. *Propuesta Educativa*, 43, 152-154
- Di Piero, E. (2016). Justicia, meritocracia e igualitarismo. Procesos de producción y legitimación de desigualdades en escuelas secundarias universitarias en la ciudad de La Plata [Tesis correspondiente al Doctorado en Ciencias Sociales]. FLACSO/Argentina.
- Di Piero, E. (2019) Miradas docentes sobre los jóvenes y las jóvenes como «otros indeseables» en secundarias universitarias en La Plata. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 17 (1), 269-283
- Di Piero, E. (2020) La escolarización en secundarias universitarias en Argentina: la elección escolar entre los techos de cristal y el cierre social. *Pro-Posições*, 31, 1-29

- Di Virgilio, M. y Serrati, P. (2019) *Las desigualdades educativas en clave territorial*. Unidad de Evaluación Integral de la Calidad y Equidad Educativa – UEICEE- Ministerio de Educación e Innovación – GCABA y Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación la Ciencia y la Cultura – OEI.
- Díaz Silveira, E. y Díaz Silva, R. (2018). A flexibilização como um imperativo político nas políticas curriculares para o ensino médio no Brasil: uma leitura crítica. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, 13 (4), 1759-1778.
- Dinerstein, A. C. (2013) From Corporatist to Autonomous: Unemployed Workers organisations and the renewal of labour subjectivity in Argentina en Howell, J. *Non-governmental Public Action and Social Justice* (pp. 36-59), Palgrave MacMillan.
- Dinerstein, A. C. (2017) El trabajo en transición. Crisis, subjetividad, reproducción social ampliada y Sociología del Trabajo. *Sociología del Trabajo, Nueva época*, 91, 27-43.
- Du Gay, P. (1996). *Consumption and identity at work*. Sage.
- Dubar, C. (2001). La construction sociale de l'insertion professionnelle, en *Education et sociétés*, 7, 23-36.
- Durkheim, E. (2008). *La división del trabajo social*. Editorial Gorla.
- Duschatzky, S (2005). *La escuela como frontera: reflexiones sobre la experiencia escolar de jóvenes de sectores populares*. Paidós
- Dussel, I. y Pineau, P. (1995) De cuando la clase obrera entró al paraíso: la educación técnica estatal en el primer peronismo en Puiggrós, A. (dir.) *Discursos pedagógicos e imaginario social en el peronismo (1945-1955)* (pp. 107-176). Editorial Galerna.
- Dyer-Witheford, N. (2015). *Cyber-proletariat. Global labour in the digital vortex*. Pluto Press.
- Engels, F. (2021) Cómo resuelve la burguesía el problema de la vivienda. Sección III (1873). *Encrucijadas*, 21 (1), 1-3
- Estormovski, C. (2021) O currículo escolar como formador do sujeito empreendedor para o capital. *Linhas Criticas*, 27, 1-16.
- Fainholc, B. (2011). *Educación y género. Una perspectiva social, cultural y tecnología*. Lugar Editorial.
- Fanfani Tenti, E. (2011) La enseñanza media hoy: masificación con exclusión social y cultural en Tiramonti, G. y Montes, N. (comp.). *La escuela media en debate* (pp. 53-72). Manantial Flacso.
- Faur, E. y Tiziani, A. (2017) Mujeres y varones entre el mercado laboral y el cuidado familiar, en Faur, E. (comp.) *Mujeres y varones en la Argentina de hoy* (pp. 75-98). Siglo XXI.
- Federici, S. (2013). *Revolución en punto cero. Trabajo doméstico, reproducción y luchas feministas*. Traficante de sueños

- Feijóo, M. C. (2015). Los Ni-Ni: una visión mitológica de los jóvenes latinoamericanos. *Voces en el Fénix*, 6 (51), 1-20.
- Feres, J. C. y Mancero, X. (2001). *El método de las necesidades básicas insatisfechas (NBI) y sus aplicaciones en América Latina*. CEPAL
- Fernández Enguita, M. (1990). *La cara oculta de la escuela. Educación y trabajo en el capitalismo*. Siglo XXI Editores
- Fernández Enguita, M. (1999) El marxismo y la educación: un balance en *Sociología de la Educación. Lecturas básicas y textos de apoyo* (pp. 13-25). Editorial Ariel.
- Fernández Gonzalez, N. (2019) *El cercamiento neoliberal de la escuela pública en Madrid. Un estudio del discurso y la gubernamentalidad* [Tesis de Doctorado en Educación]. Universidad Autónoma de Madrid.
- Fernandez, F. (2001). Cambios en los procesos de trabajo en la gran industria capitalista actual: avance hacia la formulación de un sistema de problemas. *5° Congreso Nacional de Estudios del Trabajo*, Asociación Argentina de Especialistas en Estudios del Trabajo (ASET).
- Fernández, L. y Pilar, M. (2009). El concepto de anomia de durkheim y las aportaciones teóricas posteriores. *Iberóforum. Revista de Ciencias Sociales de la Universidad Iberoamericana*, 4 (8), 130-147.
- Fernández, N. (2013). Los vínculos entre educación y trabajo: Acerca de los saberes en la formación para el trabajo en estudiantes y egresados de escuelas medias de la Provincia de Neuquén en Hernández, A. y Martínez, S. (coord.) *Investigaciones en la escuela secundaria. Política y trabajo* (pp. 265-290). Publifadecs.
- Fernández, N. (2017). Los procesos de disputa en la implementación de políticas educativas referidas al trabajo en el nivel secundario de la provincia del Neuquén: el caso de los planes de mejora institucional: un análisis preliminar. *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, 12, (1), 197-213.
- Ferragutti G. (2012). Gubernamentalidad y Capital Humano. Hacia un esbozo de las condiciones emergencia de los discursos sobre sociedad de la información, educación y nuevas tecnologías. *De Prácticas y discursos*, 1 (1), 1-16.
- Ferraro, J. L. (2018). Currículo, disciplinamiento y gubernamentalidad. *Filosofia e Educação*, 10 (2), 488-499
- Figari, C. (2011). Procesos de formación, gestión por competencias y nuevas configuraciones profesionales en Figari, C., Spinosa, M. y Testa, J. (comp.) *Trabajo y formación en debate. Saberes, itinerarios y trayectorias de profesionalización* (pp. 21-42). Ediciones CICCUS.
- Figari, C. (2017). *La trama del capital: La hegemonía empresaria en Argentina*. Editorial Biblos.
- Filmus, D. (2001) La educación media frente al mercado de trabajo: cada vez más necesaria, cada vez más insuficiente en Braslavsky, C. (org.) *La educación secundaria. ¿Cambio o inmutabilidad? análisis y debate de procesos europeos y latinoamericanos contemporáneos* (pp. 149-222). Ediciones Santillana.

- Filmus, D., Kaplan, C., Miranda, A. y Moragues, M. (2001). *Cada vez más necesaria, cada vez más insuficiente. Escuela media y mercado de trabajo en épocas de globalización*. Editorial Santillana.
- Filmus, D., Miranda, A. y Zelarayan, J. (2001) En el mercado de trabajo, ¿el saber no ocupa lugar?: egresados de la escuela media y primer año de inserción laboral. 5° Congreso Nacional de Estudios del Trabajo. https://www.academia.edu/28988179/En_el_mercado_de_trabajo_el_saber_no_ocupa_lugar_egresados_de_la_escuela_media_y_primer_a%C3%B1o_de_inserci%C3%B3n_laboral
- Filmus, D., Miranda, A., y Zelarayan, J. (2003). La transición entre la escuela secundaria y el empleo: los recorridos de los jóvenes en el Gran Buenos Aires. *Revista Estudios del Trabajo*, 26, 2-25.
- Finquelievich, S. (2016) La amenaza del “desempleo tecnológico”. Ciudades en la era de Internet. *Horizontes Sociológicos*, 4 (8), 165-183.
- Fleming, P. (2013). When ‘life itself’ goes to work: Reviewing shifts in organizational life through the lens of biopower. *Human Relations*, 67 (7), 875-901.
- Focas, B. (2013) La opresión del capitalismo moderno: una reflexión sobre los nuevos métodos de selección de personal. *Trabajo y Sociedad*, 21, 101-108
- Forni, P. (2020) Recomendaciones para elaborar la estrategia metodológica del proyecto de tesis en Wainerman, C. (coord.) *En estado de tesis. Cómo elaborar el proyecto de tesis en ciencias sociales* (pp. 227-256). Ediciones Manantial,
- Foucault, M. (1979). *La arqueología del saber*. Siglo XXI.
- Foucault, M. (1989). *Vigilar y castigar*. Siglo XXI.
- Foucault, M. (1991). La Gubernamentalidad en AA.VV., *Espacios de Poder* (pp. 9-26). La Piqueta.
- Foucault, M. (1992). *Microfísica del poder*. Ediciones de La Piqueta.
- Foucault, M. (1994). *La hermenéutica del sujeto*. FCE.
- Foucault, M. (1995). ¿Qué es la crítica? (Crítica y Aufklärung). *Daimón, Revista de Filosofía*, 11, 5-26. <http://revistas.um.es/index.php/daimon/article/view/7261/7021>.
- Foucault, M. (1999). *Estética, ética y hermenéutica. Obras esenciales. Volumen III*. Paidós.
- Foucault, M. (2000). *Defender la sociedad. Curso en el Collège de France (1975-1976)*. FCE.
- Foucault, M. (2001). El sujeto y el poder en H. Dreyfus & P. Rabinow (Eds.), *Michel Foucault: más allá del estructuralismo y la hermenéutica* (pp. 241-259). Nueva Visión.
- Foucault, M. (2006). *Seguridad, territorio y población*. FCE.
- Foucault, M. (2007a). *Nacimiento de la biopolítica*. FCE
- Foucault, M. (2007b). *La arqueología del saber*. Siglo XXI

- Freddo, B. (2016) Propuesta metodológica para el análisis del crecimiento urbano y transformaciones territoriales mediante teledetección y SIG Comodoro Rivadavia y Rada Tilly, 1986 – 2010 en Massera, C. (comp). *Las transformaciones territoriales en Patagonia. El uso de geotecnologías en el análisis del espacio geográfico* (pp. 13-52). Editorial Universitaria de la Patagonia- EDUPA.
- Freytes Frey, A. (2009) En los bordes del trabajo: los sentidos subjetivos del trabajo para jóvenes varones y mujeres con inserción laboral precaria [Ponencia]. *9º Congreso Nacional de Estudios del Trabajo*.
- Fridman, D. (2019) *El sueño de vivir sin trabajar. Una sociología del emprendedorismo, la autoayuda financiera y el nuevo individuo del siglo XXI*. Siglo XXI editores
- Fumagalli, A. (2020) ¿Operaísmo, post-operaísmo? Mejor neo-operaísmo, en Reis, M. (comp.) *Neo-operaísmo* (pp. 27-34). Caja negra.
- Galaretto, M. y Romero, J. (2010). La educación de los jóvenes de la región en el nuevo escenario productivo [Ponencia]. *10º Congreso Nacional de Estudios del Trabajo*. https://aset.org.ar/congresos-antecedentes/10/ponencias/p15_Galaretto.pdf
- Gallart, M. A. (1997). Los cambios en la relación escuela-mundo laboral. *Revista Iberoamericana de Educación*, 15, 1-11.
- Gallart, M. A. (2006), La escuela técnica industrial en Argentina: ¿un modelo para armar? *CINTERFOR/OIT*. http://www.oitcinterfor.org/sites/default/files/file_publicacion/gallart1.pdf
- Garcés L. (comp.) (2007). *¿De la escuela al trabajo?* Del Signo.
- García Fanlo, L. (2011) ¿Qué es un dispositivo?: Foucault, Deleuze, Agamben. *A Parte Rei*, 74 (6), 1-8
- García-Fuentes, J., & Martínez García, J. S. (2020). Los jóvenes “Ni-Ni”: Un estigma que invisibiliza los problemas sociales de la juventud. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 28 (20). <https://doi.org/10.14507/epaa.28.4652>
- Garino, M. D. (2013) Apoyo a las transiciones juveniles: El programa “Jóvenes con más y mejor trabajo” y su implementación en la Patagonia Norte. *Revista Question*, 1 (38), 284–294.
- Garino, M. D. (2015) La mediación entre el mundo de la educación y el mundo del trabajo: estrategias para la inclusión de jóvenes de sectores bajos en la escuela secundaria [Ponencia]. *12º Congreso de Estudios sobre el Trabajo*, Bs. As.
- Garino, M. D. (2017) *Escuela secundaria y trabajo: incidencias de los dispositivos de formación para el trabajo en las trayectorias laborales de jóvenes en la ciudad de Neuquén* [Tesis de Doctorado en Ciencias Sociales]. Universidad de Buenos Aires.
- Garino, M. D. (2019). El mundo del petróleo y del gas en Vaca Muerta. *RevIISE*, 13, 193-208.
- Ghioto, L. (2014). Repensar la categoría de trabajo decente: acerca de los nuevos modos de integración de la insubordinación del trabajo en el capital. *Intersticios. Revista sociológica de pensamiento crítico*, 8 (1), 41-55.

- Giampaolletti, N (2020). La escuela técnica industrial y las disputas por la legitimación de los saberes del trabajo. *Revista de la escuela de ciencias de la educación*, 16, (1) 44- 52.
- Giavedoni, J. (2017). Pobreza, trabajo y deuda. La razón neoliberal y los procesos de empresarialización social. *Tabula Rasa*, 26, 265-286.
- Gilblom, E. A., & Sang, H. I. (2019) Schools as Market-Based Clusters: Geospatial and Statistical Analysis of Charter Schools in Ohio. *Education Policy Analysis Archives*, 27 (15). <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.27.4091>
- Gillies, D. (2011) Agile bodies: a new imperative in neoliberal governance. *Journal of Education Policy*, 26 (2), 207-223.
- Gilmore, S., Wagstaff, C. y Smith, J. (2017) Sports psychology in the English Premier League: ‘It feels precarious and is precarious’. *Work, Employment and Society*, 32, 426 - 435.
- Giordano, P. y Cató, J. (2012). Diez tesis sobre el trabajo inmaterial. *Revista GPT Gestión de las Personas y Tecnología*, (14), 17-31.
- Giovine, R. y Martignoni, L. (2011). La escuela media ante el mandato de la obligatoriedad. *Cad. Cedes, Campinas*, 31 (84), 175-194.
- Girolami, M. (2017). Educación y trabajo: jóvenes nini en Brasil y Argentina. *Em Aberto, Brasília*, 30 (99) 63-78.
- Giroux, H. (1983). *Theory and Resistance in Education: a pedagogy for the opposition*. Heinemann.
- Glaser, B. y Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research*. Aldine de Gruyter.
- Gluz, N., Moyano, I. y Rodrigo, L. (2019) Entre las políticas de “inclusión” y la igualdad meritocrática de oportunidades. Experiencia estudiantil en escuelas técnicas en contextos de crisis de los modelos de justicia escolar. *Identidades*, 17 (9), 22-42.
- Goetz, J.P. y LeCompte, M.D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Morata
- Gomez Espino, J (2019) Zonificación escolar, proximidad espacial y segregación socioeconómica: los casos de Sevilla y Málaga. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 168, 35-54.
- Gómez, C. y Pérez, A. (2005). Características y condicionamientos de los alumnos que asistieron a las primeras instituciones terciarias de la zona de Santa Cruz: demandas, estado y mercado laboral. 1970-1990 [Ponencia]. X Jornadas Interescuelas/Departamentos de Historia. Escuela de Historia de la Facultad de Humanidades y Artes, Universidad Nacional del Rosario.
- González, N. (2021) De pueblo a ciudad. Un breve recorrido histórico-antropológico del desarrollo urbano caletense [Ponencia]. *XIV Jornadas de Sociología: Sur, Pandemia y Después*. Universidad Nacional de Buenos Aires
- Gordon, C. (2015) Racionalidad gubernamental: una introducción. *Nuevo Itinerario Revista Digital de Filosofía*, 10, 1-58.

- Gorelik, A. (2011). *Correspondencias*. SCA-Nobuko.
- Gorz, A. (1991) *Metamorfosis del trabajo: búsqueda del sentido*. Editorial Sistemas: Madrid, pp. 25-38
- Graham, S. y Marvin, S. (2001). *Splintering urbanism: networked infrastructures, technological mobilities and the urban condition*. Routledge.
- Griep, Y., Kinnunen, U., Nätti, J. et al. (2016) The effects of unemployment and perceived job insecurity: a comparison of their association with psychological and somatic complaints, self-rated health and life satisfaction. *Int Arch Occup Environ Health*, 89, 147–162. <https://doi.org/10.1007/s00420-015-1059-5>
- Grimson, A. y Baeza, B. (2016). Desacoples entre nivel de ingresos y jerarquías simbólicas en Comodoro Rivadavia Acerca de las legitimidades de la desigualdad social. *Revista Identidades*, 6, (10), 01-21.
- Grinberg S. (2002). *Discurso pedagógico y currículo: una mirada desde Basil Bernstein*. UNSAM. Mimeo.
- Grinberg, S. (2003) *El mundo del trabajo en la escuela. La producción de Significados en los campos curriculares*. Serie Cuadernos de Cátedra UNSAM. Jorge Baudino Ediciones.
- Grinberg, S. (2006). Gubernamentalidad, vida escolar y violencia en emplazamientos urbanos marginales. *Claroscuro, Revista del Centro de Estudios sobre Diversidad Cultural*. V (5). Facultad de Humanidades y Artes. UNR. http://www.scielo.org.ar/scielo.php?pid=S166932482007000100006&script=sci_arttext
- Grinberg, S. (2008). *Educación y poder en el Siglo XXI. Gubernamentalidad y Pedagogía en las sociedades de gerenciamiento*. Miño y Dávila.
- Grinberg, S. (2009) Pedagogía y gubernamentalidad en las sociedades del gerenciamiento. Notas de formación entre competencias y abyección. *Espacios en Blanco. Revista de educación*, 19, 157-180.
- Grinberg, S. (2011). Educación, gubernamentalidad y después... la configuración de una nueva pastoral en Cortés Salcedo, R. y Marín Díaz, D. (Comp.) *Gubernamentalidad y educación. Discusiones contemporáneas (pp. 61-80)*. Editorial Jotamar
- Grinberg, S. (2013) Sociedad de la información, tecnologías y pedagogías de las competencias en la era del management. Hacia una genealogía. *Revista Horizontes Sociológicos*, 1 (2), 86-98.
- Grinberg, S. (2015). Dispositivos pedagógicos, gubernamentalidad y pobreza urbana en tiempos gerenciales. Un estudio en la cotidianeidad de las escuelas. *Propuesta Educativa*, 1, 123 – 130.
- Grinberg, S. (2020) Cartografías de la cotidianidad: Un estudio de la serie barrio/escuela/sujetos en contextos de pobreza urbana. *Psicoperspectivas. Individuo y sociedad*, 19 (3), 1-12
- Grinberg, S. (2022) El dispositivo: un concepto metodológico, en *Silencios que gritan en la escuela. Dispositivos, espacio urbano y desigualdades (pp. 53-72)*. CLACSO.

- Grinberg, S. (2022) Hacia una cartografía de la desigualdad socioeducativa. Una historia del presente escolar en *Silencios que gritan en la escuela. Dispositivos, espacio urbano y desigualdades* (pp. 73-91). CLACSO.
- Grinberg, S. y Langer, E. (2013). Insistir es resistir. Estudiantes, dispositivos pedagógicos y pobreza urbana en las sociedades de gerenciamiento. *Revista del IICE*, 34, 29-46.
- Grinberg, S., Gutiérrez, R. y Martiñán, L. (2012) La comunidad fragmentada: gubernamentalidad y empoderamiento en territorios urbanos hiperdegradados. *Espacios nueva serie. Estudios de Biopolítica*, 7, 154-172
- Grinberg, S., Pérez, A. y Venturini M.E. (2013). Configuraciones urbanas y escolares: notas de fragmentación educativa y territorial en Grinberg, S. (coord.) *La escuela not dead. Dispositivos pedagógicos, territorios y desigualdad* (pp. 43-66). Ediciones Universidad Nacional de la Patagonia Austral.
- Grinberg, S.; Venturini, M. y Roldan, S. (2013). Introducción en Grinberg, S. (coord.) *La escuela not dead. Dispositivos pedagógicos, territorios y desigualdad* (pp. 7-17). Ediciones Universidad Nacional de la Patagonia Austral.
- Grinberg, S., Armella, J. y Bonilla, M. (2020). *Mens sana in corpore exhausto*. Emociones y gestión de sí en escuelas secundarias del sur global. *Arxius de Sociología*, 42, 144-157.
- Grondona, L. (2011) “Tradición” y “traducción”: un estudio de las formas contemporáneas del gobierno de las poblaciones desempleadas en la Argentina. [Tesis de doctorado en Ciencias Sociales] Universidad de Buenos Aires.
- Guelman, A. y Palumbo, M. (2017). Lo descolonizador en los saberes del trabajo: una aproximación desde una experiencia de autogestión. *Revista Latinoamericana de Estudios del Trabajo*, 21 (36), 107-134.
- Guelman, A., & Levy, E. (2003). La formación de trabajadores: la formación profesional y la relación de con la formación general [Ponencia]. 6° Congreso Nacional de Estudios del trabajo <https://aset.org.ar/congresos-antteriores/6/pdf/grupoTematico05/008.pdf>
- Guiñazú, M. C. (2020) Caminante hay camino: El proyecto de tesis como mapa de ruta en Wainerman, C. (coord.) *En estado de tesis. Cómo elaborar el proyecto de tesis en ciencias sociales* (pp. 55-98). Ediciones Manantial.
- Gunter, H. (2007) Remodelling the School Workforce in England: a study in tyranny. *The Journal for Critical Education Policy Studies*, 5 (1) 73-93.
- Gutiérrez, A. y Assusa, G. (2015). La articulación de lógicas laborales y lógicas domésticas en una política de empleo para jóvenes en Argentina. Individuo, autonomía y vínculos personales en el mundo del trabajo. *Antípoda. Revista de Antropología y Arqueología*, 22, 21-44.
- Gutiérrez, A. y Assusa, G. (2019). Estrategias de inserción laboral y capital social. Un estudio sobre jóvenes de clases populares en Córdoba, Argentina. *Última Década*, 27 (51), 160-191.
- Gutierrez, E. y Romero, J. (2013). Política educativa: Una perspectiva crítica de las condiciones reales. *ICT-UNPA*, 71, 22-55.

- Han, B. C. (2012). *La sociedad del cansancio*. Editorial Herder.
- Han, B. C. (2018). *Psicopolítica*. Herder.
- Harvey, D. (2007). *Espacios del Capital*. Ediciones Akal.
- Harvey, D. (2014). *Ciudades rebeldes*. Ediciones Akal.
- Harvey, D. (2017). *La condición de la posmodernidad. Investigación sobre los orígenes del cambio cultural*. Amorrortu.
- Harvey, D. (2020). *Razones para ser anticapitalistas*. CLACSO.
- Herger, N. y Sasserá, J. (2018) Un acercamiento a la desigualdad socio-educativa en espacios locales. Estudio exploratorio sobre la distribución, la accesibilidad y las barreras a la educación de jóvenes y adultos en Berazategui. *Educación, Lenguaje y Sociedad* 15 (15), 1-33
- Herranz M. y San Pedro C. (2019) Gubernamentalidad precarizante. O acerca de cómo se construye y administra una ciudad desigual. *Crítica y Resistencia. Revista de conflictos sociales latinoamericanos*, 8, 47- 61
- Hiller, R. y Paris, P. (2020). Trabajadoras en la Cuenca del Golfo San Jorge (CGSJ): invisibilidad, economía hidrocarburífera y relaciones de género. *Trabajo y Sociedad*, 24 (31), 139-153.
- Huws, U. (2003) *The making of a cybertariat (virtual work in a real world)*. Monthly Review Press/The Merlin Press.
- Jacinto, C. (2010). Elementos para un marco analítico de los dispositivos de inserción laboral de jóvenes y su incidencia en las trayectorias en Jacinto, C. (comp.). *La construcción de las trayectorias laborales de jóvenes. Políticas, instituciones, dispositivos y subjetividades (pp. 15-49)*. Teseo.
- Jacinto, C. (2013). La formación para el trabajo en la escuela secundaria como reflexión crítica y como recurso. *Propuesta Educativa*, 22 (40), 48-63.
- Jacinto, C. (2016). De los derechos a las garantías en las transiciones de los jóvenes al empleo. Alcances y límites de las tramas entre educación secundaria, formación para el trabajo y protección social en Jacinto, C. (comp.). *Protección social y formación para el trabajo de jóvenes en la Argentina reciente: entramados, alcances y tensiones (pp. 9-39)*. Instituto de Desarrollo Económico y Social.
- Jacinto, C. y Chitarroni, H. (2010). Precariedades, rotación y movilidades en las trayectorias laborales juveniles. *Estudios del Trabajo*, 39/40, 5-36.
- Jacinto, C. y Dursi, C. (2010). Los nuevos sentidos de las pasantías en la escuela secundaria. *Propuesta Educativa*, 33, 85-93.
- Jacinto, C. y Martínez, S. (2020). Escuela secundaria y trabajo. Un estado del arte de la investigación argentina entre 2003-2016 en Montes, N. y Pinkasz, D. (comps.) *Estados del arte sobre educación secundaria: la producción académica de los últimos 15 años en torno a tópicos relevantes (pp. 173-236)*. Universidad Nacional de General Sarmiento - FLACSO.

- Jacinto, C. y Millenaar, V. (2012). Los nuevos saberes para la inserción laboral. Formación para el trabajo con jóvenes vulnerables en Argentina. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 17 (52), 141-166.
- Jacinto, C., Wolf, M., Bessega, C. y Longo, M. E. (2005). Jóvenes, precariedades y sentidos del trabajo [Ponencia]. 7° Congreso Nacional de Estudios del Trabajo.
- Janoschka, M. (2004). El modelo de ciudad latinoamericana. Privatización y fragmentación del espacio urbano de Buenos Aires: el caso Nordelta. *Nuevas Formas y Nuevos Contenidos*, 85, 80-117. <https://doi.org/10.4067/S0250-71612002008500002>
- Jerome, L. & Kisby, B. (2020). Lessons in character education: incorporating neoliberal learning in classroom resources. *Critical Studies in Education*, 63 (2), 245-260.
- Jirón, P. & Mansilla, P. (2013) Atravesando la espesura de la ciudad: vida cotidiana y barreras de accesibilidad de los habitantes de la periferia urbana de Santiago de Chile. *Revista de Geografía Norte Grande*, (56), 53-74.
- Jódar, F.J., & Gómez, L. (2007) Educación posdisciplinaria, formación de nuevas subjetividades y gubernamentalidad neoliberal. Herramientas conceptuales para un análisis del presente. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 12(32), 381-404
- Kaplan, C. (2011) Destinos escolares en sociedades miserables, en Tiramonti, G. y Montes, N. (Comp.) *La escuela media en debate: Problemas actuales y perspectivas desde la investigación* (pp. 179-192). FLACSO y Ediciones Manantial.
- Karabel J. y Halsey A. H. (1976) *Poder e ideología en educación*. Nueva York, Oxford University Press.
- Kessler, G. (2002). *La experiencia escolar fragmentada. Estudiantes y docentes en la escuela media en Buenos Aires*. IPE-UNESCO.
- Kessler, G. (2010). La disyunción educación-trabajo en el Mercosur. Coincidencias y diferencias entre jóvenes de Argentina, Brasil, Paraguay y Uruguay, *Propuesta Educativa*, 34, 53-64.
- Kozak, D. (2018) Revisitando el debate sobre la Fragmentación Urbana. Una década y media después de “Splintering Urbanism.” *Revista Iberoamericana de Urbanismo*, 14, 15-22
- Lago Martínez, S. (2014). Los jóvenes, las tecnologías y la escuela. *Revista Integra Educativa*, 7 (3), 5-20.
- Landa, M. y Marengo, L. (2016) El sí mismo como empresa: sus operatorias y performances en el escenario managerial, en Rodríguez, N. y Sandoval, H. (comp.) *Michel Foucault, treinta años DESPUÉS Aportes para pensar el problema del cuerpo y la educación* (pp. 24-50.) Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación; Universidad de San Buenaventura Cali.
- Langer, E. (2013). *Prácticas de resistencia de estudiantes y regulación de las conductas en escuelas secundarias en contextos de pobreza urbana del Partido de San Martín* [Tesis de Doctorado en Ciencias de la Educación]. Universidad Nacional de Buenos Aires.

- Langer, E. (2014). Contraconductas y escolarización en contextos de pobreza urbana de Argentina. *Magistro*, 7 (14), 297-334. <http://revistas.usta.edu.co/index.php/magistro>
- Langer, E. (2017). *Escuela, pobreza y resistencia: Defensas y luchas cotidianas de estudiantes*. Del Gato Gris.
- Langer, E. (2020). La educación entre las impotencias, los poderes y las posibilidades. Reseña de “Futurabilidad. La era de la Impotencia y el horizonte de la posibilidad” de Franco Berardi. *Revista IIICE*, 48, 203-206.
- Langer, E. y Cestare, M. (2014). Dispositivos pedagógicos, luchas de padres por la escolarización y contextos de pobreza urbana en Caleta Olivia / Santa Cruz. *ALAS*, 6 (10), 87-106.
- Langer, E. y Esses, J. (2019). *La salida es por arriba. Una historia de juventud, pobreza y educación*. Grupo Editor Universitario.
- Langer, E., Cestare, M. y Martincic, H. (2017). Pobreza, educación, estigmatización y luchas por los derechos sociales [Ponencia]. *TXIX° Congreso REDCOM “Federalizar la comunicación: experiencias, utopías y recorridos pendientes”*.
- Langer, E., Cestare, M. y Martincic, H. (2019). Los sentidos construidos por jóvenes de Caleta Olivia sobre el derecho a la educación: un estudio sobre los efectos de la racionalidad estatal. *ICT UNPA*, 11, 136-154.
- Langer, E., y Cestare, M. (2015). Sostener la familia, luchar por la educación de sus hijos e insistir por tener lugar en la sociedad: relatos de mujeres en contextos de pobreza de la ciudad de Caleta Olivia/Santa Cruz [Ponencia]. *XV Jornadas Interescuelas/Departamentos de Historia*. <http://www.uaco.unpa.edu.ar:8533/cirise/images/publicaciones/ponencias/langer/Mesa105-LangerE.yCestareM.pdf>
- Langer, E.; Cestare, M.; Villagrán, C. (2015). Estrategias y acciones en una escuela a la que concurren adolescentes y jóvenes de sectores populares en Caleta Olivia/Santa Cruz. *Revista Novedades Educativas*, 27 (294), 10-15.
- Langer, E.; Pérez, A. y Cestare, M. (2015). Las luchas sociales por la escolarización en comunidades en condición de pobreza. Un estudio comparativo en Caleta Olivia (Santa Cruz) y José León Suárez (San Martín, Buenos Aires), *V Congreso Nacional e Internacional de Estudios Comparados en Educación. Educación y Futuro. Debates y desafíos en perspectiva internacional*. <https://www.saece.com.ar/docs/congreso5/trab092.pdf>
- Lanni, E., Langer, E., Guzmán, M. y Villagrán, C. (2022) “Tener ganas de estar maleable”: efectos regulatorios y presteza en escenarios de re-configuración de la vida escolar [Ponencia]. Segundo Congreso Internacional de Ciencias Humanas “Actualidad de lo clásico y saberes en disputa de cara a la sociedad digital”. Escuela de Humanidades, Universidad Nacional de San Martín, San Martín.
- Larrañaga, O., Cabezas, G. y Dussillant, F. (2014) Trayectorias educacionales e inserción laboral en la enseñanza media técnico profesional. *Estudios Públicos*, 134, 7-58.

- Laval, C. (2004). *La escuela no es una empresa. El ataque neoliberal a la enseñanza pública*. Paidós.
- Laval, C. y Dardot, P. (2013). *La nueva razón del mundo*. Gedisa.
- Lazzarato, M. (2005). Biopolítica/Bioeconomía. *Multitudes*, (22), 51-62.
- Lazzarato, M. (2006). El ciclo de la producción inmaterial. *Brumaria: arte, máquinas, trabajo inmaterial*, 7, 55-61.
- Lazzarato, M. y Negri, A. (2001). *Trabajo inmaterial. Formas de vida y producción de subjetividad*. DPyA Editora.
- Lazzarato, M. y Negri, A. (2006). Trabajo inmaterial y subjetividad. *Brumaria: arte, máquinas, trabajo inmaterial*, 7, 45-54.
- Lefebvre, Henri (2013). *La producción del espacio*. Capitán Swing.
- Levy, E. (2004) ¿Formar para el trabajo o contener el conflicto social?, en Rascovan, S. (et.al.) *Juventud, educación y trabajo. Debates en Orientación Vocacional, Escuela media y trayectos futuros (pp. 23-31)*. Noveduc.
- Levy, E. (2019). Discutiendo el vínculo educación y trabajo desde una mirada crítica. *Revista para Juanito*, 18, 5-9.
- Linhart, D. (2011). Une précarisation subjective du travail ?. *Annales des Mines - Réalités industrielles*, 1, 27-34
- Lipovetsky, G. (2003). *La era del vacío*. Anagrama.
- Llomovatte, S. (1990). La educación media y el trabajo en la Argentina. *Propuesta Educativa*, N° ¾.
- Llomovatte, S. (1991). *Adolescentes entre la Escuela y el trabajo*. FLACSO / Miño y Dávila.
- Llomovatte, S. y Kaplan, C. (2005). *Desigualdad educativa. La naturaleza como pretexto*. Noveduc.
- Llomovatte, S., Lucagnoli, A., Guelman, A., Duschatzky, S. y Kisilevsky, M. (1993) Escuela primaria y mundo del trabajo: Aportes desde una sociología de la educación crítica en los 90. *Revista IICE*, 2, 14-21
- Llop, J. M.; Iglesias, B. M.; Vargas, R.; Blanc, F. (2019) Las ciudades intermedias: concepto y dimensiones. *Ciudades*, 22, 23-43.
- Longo, J y Busso, M. (2017). Precariedades. Sus heterogeneidades e implicancias en el empleo de los jóvenes en Argentina. *Estudios Del Trabajo. Revista De La Asociación Argentina De Especialistas En Estudios Del Trabajo*, 53. <https://ojs.aset.org.ar/revista/article/view/6>
- Longo, J. (2016) Temporalidades de los jóvenes en el trabajo. Sentidos del trabajo y experiencias del conflicto de empleados de empresas de supermercados durante la posconvertibilidad. *Theomai*, 33, 101-122
- Longo, M. E. (2009). Claves para el análisis de las trayectorias profesionales de los jóvenes: multiplicidad de factores y de temporalidades. *Revista Estudios del Trabajo*, 35.

- Longo, M. E. (2011). Heterogeneidad de trayectorias laborales y temporalidades juveniles. En *Cuestiones de Sociología*, 7, 54-77.
- Lorey, I (2016). *Estado de inseguridad. Gobernar la precariedad*. Traficantes de Sueños.
- Loureiro, C. y Lopes, M. (2019). Aprendizagem: o imperativo de uma nova ordem econômica e social para o desenvolvimento. *Pedagogia y Saberes*, (51), 89-102.
- Louro, G. (2019). Currículo, género y sexualidad. Lo “normal”, lo “diferente” y lo “excéntrico”. *Descentrada*, 3 (1), e065. <https://doi.org/10.24215/25457284e065>
- Machado, M. (2016) Dispositivos pedagógicos y relatos de futuro en escuelas secundarias emplazadas en contextos de extrema pobreza urbana y degradación ambiental [Tesis de Doctorado]. Universidad de Buenos Aires.
- Machado, M. y Grinberg, S. (2017). ¿La escolaridad como líneas de fuga? Educación, jóvenes y futuro en contextos de extrema pobreza urbana. *Espacios en blanco*, 27 (2), 231-252
- Magadán, N. y Palma Godoy, M. (2015) Transiciones de orientaciones curriculares en el trayecto final de formación en escuelas secundarias públicas y privadas de Caleta Olivia. *ICT UNPA*, 124, 49-81
- Magraner, F., Salom Carrasco, J., & Pirtach Garrido, M.D. (2021). Criterios de elección de centro y segregación escolar en la ciudad de Valencia. *Investigaciones Geográficas* [En prensa]. <https://doi.org/10.14198/INGEO.19086>
- Mäkelä, K., Mertanen, K. y Brunila, K. (2021). Outreach youth work and employability in the ethos of vulnerability. *Power and Education*, 13 (2), 100-115.
- Maldonado, C. J. (2021). La escuela que busco, la escuela que ofrezco: Contenidos y racionalidades de la oferta educativa del mercado escolar chileno. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 29 (13), 1-39 <https://doi.org/10.14507/epaa.29.4992>
- Mann, B., & Saultz, A. (2019). The Role of Place, Geography, and Geographic Information Systems in Educational Research. *AERA Open*, 5(3). <https://doi.org/10.1177/2332858419869340>
- Mantiñán, L.-M. (2020). La gubernamentalidad de la pobreza en la ciudad contemporánea. *Boletín Científico Sapiens Research*, 10 (1), 32-39
- Marengo, R. (2022) Los saberes socialmente productivos. Del análisis pedagógico a las prácticas del trabajo. *Perfiles educativos*, 38 (154), 109-130.
- Márquez, D. (1995). Crisis socio-laboral y políticas de empleo: Algunas reflexiones para el análisis del caso comodorense en Márquez, D. y Palma Godoy, M. *Distinguir y comprender: aportes para pensar la sociedad y la cultura en Patagonia* (pp. 169-194). Edición Proyecciones patagónicas.
- Márquez, D. (2008). La constitución de una “gran familia: Trabajadores e identidades sociolaborales [Ponencia]. *III Jornadas de Historia de la Patagonia*.
- Márquez, D. (2017). Del petróleo estatal al petróleo privado: continuidades y rupturas en el mundo sociolaboral de los trabajadores petroleros de la Cuenca del Golfo San Jorge durante las últimas tres décadas [Ponencia]. *XVI Jornadas Interescuelas Universidad de Mar del Plata*.

- Martincic, H. y Langer, E. (2022) Experiencias de escolarización en Pandemia. Miradas de estudiantes del nivel secundario en Caleta Olivia, en Causa, M.; Di Piero, E. y Santucci, P. (comps.). *Educación secundaria, desigualdad, pandemia y horizontes pospandemia* (pp. 254-270). Puntoaparte.
- Martínez Lucio, M. (2021). Las nuevas relaciones laborales de bienestar y salud en el trabajo: la gerencialización del cuerpo en el caso del Reino Unido. En *Encrucijadas. Revista Crítica de Ciencias Sociales*, 21 (3), 1-16.
- Martínez, S. (2019). La subjetividad artesana. Oportunidades y límites en la formación articulada por el trabajo en la escuela secundaria obligatoria. *Revista del IICE*, 46, 189-204.
- Martínez, S., Fernández, N., & Ganem, M. J. (2009). Escuela Media: Contextos discursos sobre el trabajo en la provincia de Neuquén. *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, 4, 155-179.
- Martínez, S., Garino, D. y Giampaolletti, N. (2020). ¿Qué expectativas de futuro se plantean para varones y mujeres en escuelas secundarias técnicas de Neuquén? *Confluencia de saberes*, 1 (1), 57-78.
- Marturet, A. y Barbetti, P. (2013) ¿Qué fue de la vida de...? Reflexiones iniciales sobre las trayectorias sociales de jóvenes correntinos que transitaron por un Programa de Inserción Socio-Laboral [Ponencia]. 11º Congreso de Estudios sobre el Trabajo, Bs. As.
- Marx, K. (1990). *El capital. Crítica de la economía política*. Siglo XXI Editores.
- Marx, K. (2003). *El 18 Brumario de Luis Bonaparte*. Fundación Federico Engels.
- Marx, K. (2010). *Manuscritos económicos y filosóficos de 1844*. Editorial del cardo
- Maturo, Y. (2017). “Lo que ellas quieren”. Requerimiento de las empresas respecto a las capacidades profesionales de los alumnos pasantes de la escuela técnica [Ponencia]. *13 Congreso Nacional de Estudios del Trabajo*.
- Maturo, Y. (2020). Origen y desarrollo del sistema de educación técnico profesional (ETP) para la educación secundaria en Argentina y Brasil. *Revista brasileira da educação profissional e tecnológica*, 2, 1-27.
- Maxwell, J. A. (1996). *Qualitative research design. An Interactive Approach*. Sage Publicatios
- Mayer, L. y Nuñez P. (2016). Nuevas y viejas desigualdades en la experiencia educativa juvenil en América Latina. *Temas*, 87-88, 33-40.
- McBride, J., Smith, A., & Mbala, M. (2018). ‘You End Up with Nothing’: The Experience of Being a Statistic of ‘In-Work Poverty’ in the UK. *Work, Employment and Society*, 32 (1), 210–218. <https://doi.org/10.1177/0950017017728614>
- Merklen, D. (2013) Las dinámicas contemporáneas de la individuación en Castel, R. et. al. *Individuación, precariedad, inseguridad ¿Desinstitucionalización del presente?* (pp. 45-86). Paidós.
- Michniuk, N. (2008). Tensión entre saberes del trabajo y la educación técnica. El caso de la escuela técnica industrial N 4 “José Menendez” de Rio Gallegos en Ruiz, J. D.

- (coord.). *Petroleo y Region Austral. Saberes del trabajo y Educación Técnica. Reconfiguraciones y nuevas subjetividades* (pp. 141-166). Editorial Dunken
- Millenaar, V. (2017), Políticas de empleo con enfoque de género: formación laboral en oficios no tradicionales para mujeres. *Cadernos Pagu*, (51), 1-31
- Miller, P., & Rose, N. (2008). *Governing the present*. Polity Press.
- Minchala, C. y Langer, E. (2021). Las (re) configuraicones de las desigualdades socioeducativas en el espacio urbano del Partido de San Martín (Bs. As.) entre 1991 y 2010. *Revista Paginas de Educación*, 14 (2) 52-76.
- Miranda, A. (2008). Los jóvenes, la educación secundaria y el empleo a principios del siglo XXI. *Revista de Trabajo*, 4 (6), 185-198.
- Miranda, A. (2015a) Sobre la escasa pertinencia de la categoría NI NI: una contribución al debate plural sobre la situación de la juventud en la Argentina contemporánea. *Revista Latinoamericana de Políticas y Administración de la Educación*, 2 (3) 60-73.
- Miranda, A. (2015b): Aportes para una lectura crítica del vínculo entre la juventud, la educación y el mundo del trabajo en Miranda A. (edit). *Sociología de la educación y transición al mundo del trabajo: juventud, justicia y protección social en la Argentina contemporánea* (pp. 77-102). Editorial Teseo.
- Miranda, A. (2017). Presentación del Dossier Educación y Trabajo. *Revista Latinoamericana de Estudios del Trabajo*, 21 (36), 95-105.
- Miranda, A. y Arancibia, M. (2017a). El futuro está incompleto: La construcción de trayectorias laborales sobre principios de siglo 21. *Revista Trabajo y Sociedad*, 28, 195-217.
- Miranda, A. y Arancibia, M. (2017b). Repensar el vínculo entre la educación y el mundo del trabajo desde la perspectiva de género: reflexiones a partir de un estudio longitudinal en el Gran Buenos Aires. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 25. <http://epaa.asu.edu/ojs/article/view/2907>.
- Miranda, A. y Corica A. (2015). Las actividades laborales y extraescolares de jóvenes de la escuela secundaria en la Argentina de principios del siglo XXI. *Perfiles Educativos*, XXXVII (148), 100-118. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0185269815000227>
- Molina Derteano, P. (2008). ¿La ruta del peregrino? Los imaginarios de movilidad social ascendente de los jóvenes de sectores populares en Salvia A. (comp.). *Jóvenes promesas. Trabajo, educación y exclusión social de jóvenes pobres en Argentina* (pp. 267-281). Ed. Miño y Dávila.
- Montecinos, M. J. (2019) Enunciados sobre la educación media técnico-profesional y su lugar B en el dispositivo educacional. *Última década*, (52), 25-49.
- Montes, C. (2018). Perfil de egreso y empleo en el contexto del avance tecnológico. *Pedagogía y Saberes*, (48), 83-96.
- Moraga, J. (2014). La conformación de asentamientos informales en Caleta Olivia: Un estudio particular a partir del análisis de las teorías de la Exclusión Social. *ICT UNPA*, (79), 37-58.

- Morgade, G. (2001). *Aprender a ser mujer, aprender a ser varón. Relaciones de género y educación. Esbozo de un programa de acción*. Noveduc.
- Morgade, G. (2011). *Toda educación es sexual*. La Crujía.
- Moruno, J. (2015). *La fábrica del emprendedor. Trabajo y política en la empresa-mundo*. Titivillus
- Moruno, J. (2018). *No tengo tiempo. Geografías de la precariedad*. Akal.
- Muñiz Terra, L., & Roberti, E. (2018). Las tramas de la desigualdad social desde una perspectiva comparada: hacia una reconstrucción de las trayectorias laborales de jóvenes de clases medias y trabajadoras. *Estudios del trabajo*, (55), 1-32.
- Muñoz, A. (2017). La sociedad de control: una mirada a la educación del siglo XXI desde Foucault. *Revista De Filosofía*, 73, 317–336.
- Murillo, S. (2013). El paradigma de una ciudad-empresa en Marín, J. (comp.) *La ciudad empesa. Espacios, ciudadanos y derechos bajo lógica del mercado* (pp. 25-44). Ediciones del CCC Centro Cultural de la Cooperación Floreal Gorini.
- Neffa, J. C. (2006). El concepto de empleabilidad y sus usos. *Congreso de la Asociación Uruguaya de Sociología del Trabajo*. https://www.researchgate.net/publication/321546181_El_concepto_de_empleabilidad_y_sus_usos
- Neffa, J. C. (2012). *Empleo, desempleo y políticas de empleo. De las políticas pasivas a las políticas activas de empleo: análisis comparativo (1989-2011)*. Documento CEIL-PIETTE CONICET 10
- Nel-lo, O. (2012). *Del análisis del territorio al gobierno de la ciudad*. Icaria.
- Newman, D. (2012). La construcción de sujetos trabajadores competitivos. La formación por Competencias Laborales como tecnología de gobierno. *Revista GPT Gestión de las Personas y Tecnología*, 14, 30-37.
- Noguera Ramírez, C. (2020). Ni crítica ni post-crítica: por una pedagogía sin atributos. *Teoría De La Educacion*, 32, 37-50.
- Noguera Ramírez, C. y Marín-Díaz, D. (2011). Educar es gobernar en Cortés Salcedo R. A. y Marín Díaz D. L. (comp). *Gubernamentalidad y Educación. Discusiones contemporáneas* (pp. 127-139). Ed. Investigación e Innovación.
- Noguera Ramírez, C. y Marín-Díaz, D. (2012). Educar es gobernar: La educación como arte de gobierno. *Cuadernos de Pesquisa*, (42), 14-29.
- Nuñez, P. (2015). La producción escolar de la(s) juventud(es): desigualdad, convivencia y situaciones de discriminación en la escuela secundaria. *Cátedra Paralela*, 12, 59-84.
- Nuñez, P. (2019) La irrupción de la política en la escuela secundaria: nuevas figuras de ciudadanía en argentina, en *Estudios sociales*, 29 (56), 155-177.
- Nuñez, P. y Litichever, L. (2015). Sociabilidad en la escuela secundaria: experiencias, expectativas y demandas juveniles en *Radiografía de la experiencia escolar. Ser joven(es) en la escuela* (pp. 17-38). Grupo Editor Universitario.

- O'Malley, P. (1996). Risk and responsibility, en Barry, A., Osborne, T. y Rose, N. (Eds.) *Foucault and Political Reason* (pp. 189–209). University of Chicago Press
- O'Malley, P. (2008) Governmentality and Risk. *Social theories of risk and uncertainty*, 98 (9), 52-75.
- Ojeda, P. y Cabaluz, J. (2011). Aproximaciones al vínculo aparato escolar/trabajo asalariado. Contribuciones de las teorías de la reproducción a las pedagogías críticas. *Estudios Pedagógicos*, XXXVII (2), 363-377.
- Oliveira, D., & Clementino, A. M. (2016). Gestão do trabalho na escola de tempo integral: os docentes e os desafios de uma política inclusiva. *Revista Del IICE*, (40), 7-26.
- Oliveira, T; Golgher, A. y Loureiro, P. (2016) Trajetórias de local de moradia, estudo e trabalho dos jovens brasileiros entre 2003 e 2011: uma análise de entropia. *R. bras. Est. Pop*, 33 (1), 31-52
- Olivera, R., Alfaro, A. y Estrada, S. (2012). Precariedad laboral y heterogeneidad ocupacional: una propuesta teórico-metodológica. *Revista Mexicana de Sociología*, 74 (2), 213-243.
- Orlando, G. (2022). ¿Qué es ser buen/a docente? Lecturas comparadas de las voces de estudiantes y profesores/as de escuelas secundarias del partido de General San Martín en Grinberg, S. (comp.) *Silencios que gritan en la escuela. Dispositivos, espacio urbano y desigualdades* (pp. 301-322). CLACSO-UNSAM.
- Osborne, T. y Rose, N. (1999). Governing Cities: Notes on the Spatialisation of Virtue. *Environment and Planning D: Society and Space*, (17), 737-760.
- Osborne, T. y Rose, N. (2004) Spatial phenomenotechnics: making space with Charles Booth and Patrick Geddes. *Environment and Planning D: Society and Space*, 22, 209-22
- Otero, A. (2008) Jóvenes en escuela media Argentina: opiniones en torno a las propuestas de formación para el trabajo en las distintas modalidades [Ponencia]. V Jornadas de Sociología de la UNLP y I Encuentro Latinoamericano de Metodología de las Ciencias Sociales. La Plata.
- Palermo, H. (2012) *Cadenas de oro negro en el esplendor y ocaso de YPF*. Antropofagia.
- Palermo, H. (2015). “Machos que se la bancan”: masculinidad y disciplina fabril en la industria petrolera argentina”. *Desacatos*, 47, 100-115.
- Palermo, H., Radetich, N. y Reygadas, L. (2020). Trabajo mediado por tecnologías digitales: sentidos del trabajo, nuevas formas de control y trabajadores ciborg. *Revista Latinoamericana de Antropología del Trabajo*, 7, 1-35.
- Palma Godoy, M. (1999). Antropología de la vida privada en Caleta Olivia. La construcción de la espacialidad juvenil como proyecto inconcluso. Trabajo presentado en *Maestría en antropología social*. UNAM [inédito].
- Panaia, M. (2017). *De la formación al empleo. El desafío de la innovación*. Miño y Dávila.
- Paredes, L. (2010). Nuevas lógicas de gobierno de la población el siglo XXI: políticas de escolarización entre territorios fragmentados y segregados, en Cassigoli y Sobarzo (ed.) *Biopolíticas del sur*. Arcis

- Parsons, T. (1975). La clase escolar como asignadora de roles y factor de selección social en De Ibarrola, M. *Las dimensiones sociales de la educación* (pp. 79-90). Ediciones SEP.
- Paugam, S. (2000). *Le salaríé de la précarité. Les nouvelles formes de l'intégration professionnelle*. PUF.
- Pérez, A. (2013). Políticas de escolarización: Un acercamiento al análisis de la oferta escolar en clave de territorio en Grinberg, S. (coord.) *La escuela not dead. Dispositivos pedagógicos, territorios y desigualdad* (pp. 21-38). Ediciones Universidad Nacional de la Patagonia Austral
- Pérez, A. (2014). *Políticas de escolarización, territorio y desigualdad educativa en épocas de gerenciamiento. Una mirada en clave territorial de la escolarización obligatoria estatal en el decenio de 2001-11. El caso de Caleta Olivia, provincia de Santa Cruz, Argentina* [Tesis de Maestría en Gestión Política]. Universidad Nacional de Luján.
- Pérez, A. (2016) De la población a la población escolar, en Langer, E. y Buenaventura, B. (comp.) *Usos y prospectivas de Foucault en la educación a 30 años de su muerte* (pp. 93-104). Ediciones del gato gris.
- Pérez, P. y Busso, M. (2015). Los jóvenes argentinos y sus trayectorias laborales inestables: Mitos y realidades. *Revista Trabajo y Sociedad*, 24.
- Pérez-Roa, L. (2019). Emprendedores por necesidad: el emprendimiento como estrategia de pago de deudas en un contexto precariedad laboral. *Aposta. Revista de Ciencias Sociales*, 83, 61-75, <http://apostadigital.com/revistav3/hemeroteca/loperez.pdf>
- Pimlott-Wilson, H. (2015). Individualising the future: the emotional geographies of neoliberal governance in young people's aspirations. *Area*, 49 (3), 288-295. <https://doi.org/10.1111/area.12222>
- Pizolati, A. R. C. (2021). A instituição da racionalidade neoliberal nas políticas educacionais brasileiras a partir dos princípios “continuar aprendendo” e “aprender a aprender”. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, 29 (150). <https://doi.org/10.14507/epaa.29.6023>
- Porta, L., Aguirre, J.E., & Bazán, S. (2017). La práctica docente en los profesores memorables. Reflexividad, narrativa y sentidos vitales. *Diálogos Pedagógicos*, 15, 15-36.
- Prado, M. y Robledo, M. (2010). La actividad hidrocarburífera en la Cuenca del Golfo San Jorge: El papel del empresariado regional. *Revista de estudios regionales y mercado de trabajo*, (6), 117-193.
- Prevot Schapira, M. (2001). Fragmentación espacial y social: conceptos y realidades. *Revista Perfiles Latinoamericanos*, 19, 33-56.
- Puiggrós, A. y Gagliano, R. (2004). *La fábrica del conocimiento. Los saberes socialmente productivos en América Latina*. Homo Sapiens.
- Pulido, N. (2004) Globalización y surgimiento de ciudades “intermedias” en América Latina y en Venezuela. *Revista Geográfica Venezolana*, 45 (1), 91-121.

- Quiroga, A. (2017) Escuela y producción de subjetividad: el papel de la educación en las sociedades del gerenciamiento y el paradigma de la gestión escolar. *Asociación Latinoamericana de Filosofía de la Educación*, 4 (8), 221-235.
- Redondo, P. (2004). *Escuelas y pobreza. Entre el desasosiego y la obstinación*. Paidós.
- Reguillo, R. (2012). *Culturas juveniles. Formas políticas del desencanto*. Siglo XXI.
- Reygadas, L. (2004) Las redes de la desigualdad. Un enfoque multidimensional. *Política y Cultura*, (22), 7-25.
- Rifkin, J. (1996). *El Fin del Trabajo*. Paidós.
- Riquelme, G. (1993). La comprensión del mundo del trabajo. Una propuesta alternativa para la enseñanza media. *Revista IICE*, 2, 2-13
- Riquelme, G. (2006). La relación entre educación y trabajo: continuidad, rupturas y desafíos. *Anales de la educación común*, 5 (2), 28-75.
- Riquelme, G. (2014) *Las demandas de educación y formación para el trabajo en la Argentina poscrisis*. La Bicicleta.
- Rivera-Aguilera, G. (2016). Gubernamentalidad y políticas de empleo: la construcción discursiva del joven trabajador en Chile. *Última década*, 45, 34-54.
- Roberti, E (2016). Los sentidos (des)centrados del trabajo: hacia una reconstrucción de los itinerarios típicos delineados por jóvenes. *Ultma Década*, 44, 227-255.
- Roberti, M. (2018). *Políticas de inclusión socio-laboral para jóvenes: Un análisis de las trayectorias de participantes de programas de empleo (Prog.R.Es.Ar y PJMMT) en el Conurbano Bonaerense* [Tesis doctoral]. Universidad Nacional de La Plata. <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.1515/te.1515.pdf>
- Robertt, P., (2018). El nuevo espíritu del capitalismo: críticas y aportes desde el Sur. *Aposta. Revista de Ciencias Sociales*, (76), 33-56.
- Robledo, M. (2017) La actividad portuaria en Caleta Olivia – Santa Cruz y su relación con el Desarrollo Local [Ponencia]. 13° Congreso Nacional de Estudios del Trabajo, Buenos Aires.
- Rodgers, G. y Rodgers, J. (1989). *Precarious Jobs in Labour Market Regulation. The Growth of Atypical Employment in Western Europe*. GInternational Institute for Labour Studies/Free University of Brussels/International Labour Organization.
- Rodrigo, L. y Carrizo, G. (2014) Disciplina, petróleo y discursos escolares La experiencia educativa salesiana en la Gobernación Militar de Comodoro Rivadavia (1944-1955). *Identidades*, 7 (4), 55-71.
- Rodríguez-Gómez, D. (2013). «L'entrevista», en: S. Fàbregues (ed.). *Construcció d'instruments d'investigació a les ciències socials i del comportament*. Universitat Oberta de Catalunya.
- Rojo, S. y Rotondo, S. (2009). Perfil de especialización del empleo registrado en el Golfo San Jorge: un diagnóstico desde la perspectiva del desarrollo local en *Actas de 9° Congreso Nacional de Estudios del Trabajo*.

- Romero, J. y Galaretto, M. (2013). *Nuevas tecnologías, nuevos escenarios educativos y laborales en la zona norte de Santa Cruz*. UNPA EDITA.
- Rose, N. (2007). ¿La muerte de lo social? Reconfiguración del territorio de gobierno. *Revista Argentina de Sociología*, 8 (5), 113-115.
- Rose, N. (2022). *La invención del sí mismo. Poder, ética y subjetivación*. Pólvora Editorial.
- Ruiz, J. D., y Muñoz, N. (2008). La privatización de YPF y su repercusión en las subjetividades en Ruiz, J.D. (coord.), *Petróleo y región austral: Saberes del trabajo y educación técnica. Reconfiguraciones y nuevas subjetividades (pp. 91-118)*. Editorial Dunken
- Rujas, J., Prieto, M. y Rogero-García, J. (2020). Desigualdades Socioespaciales en la Educación Secundaria Postobligatoria. El Caso de Madrid. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 18 (4), 241-267.
- Russel, L. (2014). Formerly NEET Young People's Pathways to Work: a case-study approach. *Power and Education*, 6 (2), 182-196.
- Sabater Fernández, C. (2016) La formación del precariado. *Intersticios: Revista Sociológica de Pensamiento Crítico*, 10 (2), 51-60
- Sadin, E. (2018). *La humanidad aumentada. La administración digital del mundo*. Caja Negra.
- Salgado, P. D. y Carpio, J. (2017). Superexplotación, Informalidad y Precariedad. Reflexiones a partir del trabajo en la industria de la confección. *Estudios del Trabajo*, 54, 55-89.
- Salvia, A. (1997). Crisis y reestructuración de complejos mineros: estudios de dos sistemas regionales patagónicos en Salvia, A. y Panaia, M. (comps.). *La Patagonia privatizada (pp. 36-48)*. Colección CEA-CBC.
- Salvia, A. (1999). *La Patagonia de los noventa: Sectores que ganan, sociedades que pierden*. La colmena
- Salvia, A. (2008). *Jóvenes Promesas. Trabajo, Educación y Exclusión Social en jóvenes pobres de la Argentina*. Editorial Miño y Dávila.
- Salvia, A. (2013). Juventudes, problemas de empleo y riesgos de exclusión social. El actual escenario de crisis mundial en la Argentina. *Biblioteca Digital Fundación Friedrich Ebert*, 17. <http://library.fes.de/pdf-files/iez/09698.pdf>
- Salvia, A. y De Grande, P. (2008) Segregación residencial socioeconómica y espaciosocial: Deserción escolar de los jóvenes en el área metropolitana del Gran Buenos Aires, en Salvia, A. (coord.). *Jóvenes promesas. Trabajo, educación y exclusión social de jóvenes pobres en la Argentina (pp. 61-88)*. Miño y Davila.
- Salvia, A. y Tuñón, I. (2006). Los jóvenes y el mundo del trabajo en la Argentina actual: Joven argentino. *Encrucijadas*, 36, 25-50. <https://www.academica.org/agustin.salvia/26>
- Saraví, G. (2014). Youth experience of urban inequality: space, class, and gender in Mexico Youth inequality in *Handbook of Children and Youth Studies (pp. 1-11)*. Springer Singapore.

- Saraví, G. (2015). *Juventudes fragmentadas. Socialización, clase y cultura en la construcción de la desigualdad*. FLACSO.
- Saraví, G. (2016). Miradas recíprocas: representaciones de la desigualdad en México. *Revista Mexicana de Sociología*, 78, 409-436.
- Sassera, J. (2014) La dimensión espacial en la comprensión de la desigualdad en la educación y formación para el trabajo, en Riquelme, G. (ed. lit.) *Las demandas de educación y formación para el trabajo en la Argentina poscrisis* (pp. 169-190). La bicicleta ediciones.
- Sassera, J. (2017). Diferenciación escolar y experiencias pedagógicas en espacios locales: el caso de las escuelas secundarias de Rosario. *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, 12 (1), 175-196.
- Sassera, J. (2018) Segmentación socioeducativa y políticas educativas en espacios locales de Buenos Aires, en Buenaventura, B (Comp.) *Nuevos desafíos en educación. Una mirada interdisciplinaria* (pp. 46-58). FLACSO.
- Sautu, R. (2005) *Todo es teoría. Objetivos y métodos de investigación*. Ediciones Lumière.
- Schultz T. W. (1961). Inversión en Capital Humano en Blaug, M. (1972) *Economía de la educación. Textos escogidos* (pp. 85-96). Tecnos.
- Schweitzer, A. (2012). Petróleo y territorios en la Provincia de Santa Cruz. Aproximaciones al estudio del espacio del Golfo de San Jorge en Álvarez, M, Michniuk, N. y Villanueva, M. (coords.) *Educación y trabajo, miradas desde lo regional. Territorio y desigualdad de oportunidades* (pp. 21-54). Editorial El Colectivo
- Segura, R. (2014). Desigualdades Socio-Espaciales en Ciudades Latinomaericanas. Dos Problemas, una Paradoja y una Propuesta. *Revista Aporía Jurídica, Revista de Estudios Jurídicos y Sociales*, 7 (6), 11-43.
- Sendón, M. A. (2013) Consideraciones actuales en torno al debate del papel de la educación. *Propuesta Educativa*, 40 (2), 8-31.
- Sennett, R. (2000). *La corrosión del carácter. Las consecuencias personales del trabajo en el nuevo capitalismo*. Anagrama.
- Sennett, R. (2006). *La cultura del nuevo capitalismo*. Anagrama.
- Sennett, R. (2009). *El artesano*. Anagrama.
- Seoane, V. (2011). *Censo nacional de último año de educación técnico profesional 2009: elección de estudios y expectativas juveniles*. Ministerio de Educación de la Nación Argentina.
- Seoane, V. (2012) Sexismo y androcentrismo en la escuela técnica. Experiencias de mujeres jóvenes en torno a la sexualidad, el género y la condición juvenil [Ponencia]. VII Jornadas de sociología de la UNLP, La Plata.
- Sepulveda, V. L. y Valdebenito, M. J. (2014). ¿Las cosas claras? Aspiraciones de futuro y proyecto educativo laboral de jóvenes estudiantes secundarios. *Estudios pedagógicos*, 40 (1), 243-261.

- Sepúlveda, V. L. y Valdevenito, M. J. (2020). ¿Navegando contra la corriente?: transición educativo-laboral de jóvenes egresados de la educación secundaria técnico profesional en Chile. *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 13 (4), 526-545. <https://ojs.uv.es/index.php/RASE/article/view/17894>
- Serrano Becil, J. (2020). La industria petrolera como actor urbano en Barrancabermeja (Colombia) y Comodoro Rivadavia (Argentina), 1907-1938. *Textos y Contextos desde el sur*, 8 IV (2), 19-33.
- Sevilla, M. P., (2017). *Panorama de la Educación Técnico-Profesional en América Latina y el Caribe*. CEPAL.
- Shaun, B. (2017). Aspiration, abjection and precariousness: The neo-liberal educator's desire for compliance. *Power and Education*, 9 (1), 37–50.
- Siede, I. (2017). *Entre familias y escuelas: Alternativas de una relación compleja*. Pidos.
- Simmel, G. (2001) La metrópolis y la vida urbana. *Bifurcaciones*, 4, 1-10
- Sirvent, M. T. (1996). Políticas de ajuste y educación permanente. ¿Quiénes demandan más Educación? El caso de Argentina. *Revista IIICE*, 1, 2-19
- Smith, A. y McBride, J. (2021). ‘Working to Live, Not Living to Work’: Low-Paid Multiple Employment and Work–Life Articulation. *Work, employment and society*, 35 (2), 256-276.
- Soja, E. (2008). *Postmetrópolis. Estudios críticos sobre las ciudades y las regiones*. Traficantes de sueños.
- Solanilla, M. y Bermejo, G. (2013) Michel Foucault: El funcionamiento de la institución escolar propio de la Modernidad. *Anduli*, 12, 153-167
- Soldano, D.; Novick, A.; Cravino, M. y Barsky, A. (2018). Segregación, cuestión social y nuevas territorialidades en Soldano, D.; Novick, A.; Cravino, M. y Barsky, A (comps.). *Pobreza urbana, vivienda y segregación residencial en América Latina (pp. 11-46)*. Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Solis, R. y Cifuentes, M. (2016) Sentidos y significados sobre la educación y el trabajo en jóvenes estudiantes de enseñanza media técnico profesional, Comuna de Hualpén – Concepción. *Última década*, 45, 55-73
- Soneira, A. J. (2007). La teoría fundamentada en los datos de Glaser y Strauss en Vasilachis De Gialdino, I. *Estrategias cualitativas de investigación (pp. 153-173)*. Gedisa.
- Soprano, G. (2013). Ser militar en la argentina del siglo XXI: entre una vocación, una profesión y una ocupación. *Avá*, (23), 71–95. http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1851-16942013000200003&lng=es&nrm=iso&tlng=es
- Sosa, M. (2016a). A 10 años de la Ley de Educación técnico profesional en Argentina: ¿Los egresados de escuelas técnicas se insertan mejor en el mercado de trabajo? *Cuadernos del CIESAL*, 13, 15.
- Sosa, M. (2016b). Educación Técnica e inserción laboral en Argentina: Ventajas y limitaciones del título técnico en Jacinto, J. (coord.). *Protección social y*

- formación para el trabajo en jóvenes en la Argentina reciente: entramados, alcances y tensiones* (pp. 25-39). Instituto de Desarrollo Económico y Social.
- Sosa, R. (2014). Sentidos del trabajo en el campo de la educación. Los actores educativos y la disputa de sentidos del trabajo en el marco de la escuela. *Diálogos sobre la educación*, 5 (8) 1-24.
- Southwell, M. (2012). La forma escolar desafiada: escuela media, horizontes particulares y comunidades fragmentadas en *Giros Teóricos II, Diálogos y debates en las Ciencias Sociales y Humanidades* (pp. 173-190). Universidad Nacional Autónoma de México.
- Southwell, M. (2020). La escuela secundaria frente al desafío de la universalización: Debates y experiencias en Argentina. *Education Policy Analysis Archives*, 28 (39), 1-22.
- Speziale, T. (2018). La gubernamentalidad neoliberal: el caso de la Nueva Escuela Secundaria (NES) en CABA. *Revista de la Carrera de Sociología*, 8 (8), 198-229.
- Spinosa, M. (2011). Transformaciones en el saber técnico en Figari, C., Spinosa, M. y Testa, J. (comps.) *Trabajo y formación en debate. Saberes, itinerarios y trayectorias de profesionalización* (pp. 65-88). Ed. CICCUS.
- Spinosa, M. (2006). Los saberes y el trabajo. *Anales de la Educación Común*, 2 (5), 164-173.
- Spohrer, K. (2011). Deconstructing 'Aspiration': UK policy debates and European policy trends. *European Educational Research Journal* 10 (1), 53-63.
- Spohrer, K. (2015). Negotiating and contesting 'success': discourses of aspiration in a UK secondary school. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 37 (3), 411-425.
- Spohrer, K., & Bailey, P.L. (2018). Character and resilience in English education policy: social mobility, self-governance and biopolitics. *Critical Studies in Education*, 61, 561 - 576.
- Spohrer, K., Stahl, G.D., & Bowers-Brown, T. (2018). Constituting neoliberal subjects? 'Aspiration' as technology of government in UK policy discourse. *Journal of Education Policy*, 33, 327-342.
- Srnicek, N. (2018). *Capitalismo de plataforma*. Caja Negra.
- Standing, G. (2011). *El precariado. Una nueva clase social*. Pasado y Presente.
- Stecher, A. (2015). La empresa flexible como dispositivo de gobierno. Aportes de la Análisis de la Gubernamentalidad al estudio de las subjetividades laborales en América Latina. *Universitas Psychologica*, 14 (5), 1779-1794.
- Szupiany, E. (2018) La ciudad fragmentada. Una lectura de sus diversas expresiones para la caracterización del modelo latinoamericano. *Estudios Sociales Contemporáneos*, 19, 99-116.
- Tanguy, L. (1986). *L'introuvable relation formation-emploi*. La Documentation française.

- Tanguy, L. (2001). De la evaluación de los puestos de trabajo a la de las cualidades de los trabajadores. Definiciones y usos de la noción de competencias en De La Garza, E. (coord.) *El futuro del trabajo - El trabajo del futuro* (pp. 111-128). CLACSO,
- Tarabini, A. (2020). Transiciones educativas y desigualdades sociales: una perspectiva sociológica. *Papers*, 105 (2) 177-181.
- Taylor, S y Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Paidós.
- Tenti Fanfani, E. (2000). *Culturas juveniles y cultura escolar*. IPE Buenos Aires. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000371324>
- Tenti Fanfani, E. (2003). La educación media en la Argentina: desafíos de la universalización en *Educación media para todos: Los desafíos de la democratización del acceso* (pp- 11-30). UNESCO.
- Terigi, F. (2002) Reflexiones sobre el lugar de las artes en el currículum escolar, en Akoschky, J. (et. al.) *Artes y escuela. Aspectos curriculares y didácticos de la educación artística* (pp. 5-58). Paidós.
- Testa, J. Figari, C. y Spinosa, M. (2009). Saberes, intervenciones profesionales y clasificaciones profesionales: nuevos requerimientos a idóneos, técnicos e ingenieros en Neffa, J., De la Garza, E. y Muñoz Terra, L. (comps.) *Trabajo, empleo, calificaciones profesionales, relaciones de trabajo e identidades laborales* (pp- 275-308). CLACSO.
- Tilly, C. (2000). *La desigualdad persistente*. Manantial.
- Tiramonti, G. (2004). *La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media*. Manantial.
- Tiramonti, G. (2012). Una aproximación a la dinámica de la fragmentación del sistema educativo argentino. Especificaciones teóricas y empíricas en Tiramonti G. y Montes, N. (comps.) *La escuela media en debate. Problemas y perspectivas desde la investigación* (ppp. 25-39). Manantial- Flacso
- Toledo Sepúlveda, E. (2019). *Construcción del imaginario social de jóvenes respecto a las carreras en Fuerzas Armadas y de Orden. El caso de estudiantes secundarios en la comuna de Villa Alegre* [Tesis de Licenciatura]. Universidad de Chile, Facultad de Ciencias Sociales.
- Torres, F. (2012). La privatización de YPF en Comodoro Rivadavia. Algunas características y consecuencias sociales y laborales. *Trabajo y sociedad*, 18 (15) 279-295.
- Tuñón, I. (2008). Jóvenes en contexto de pobreza: el tránsito por la escuela y su efecto en la capacidad de pensar proyectos personales en A. Salvia (comp.). *Jóvenes promesas. Trabajo, educación y exclusión social de jóvenes pobres en la Argentina* (pp. 271-286). Miño y Dávila.
- Vacca, C. y Shinelli, D. (2005). Caracterización económica de la provincia de Santa Cruz y la perspectiva de un nuevo perfil productivo [Ponencia]. *Actas de 7° Congreso Nacional de Estudios del Trabajo*. <https://aset.org.ar/congresos-antteriores/7/pdf/16001.pdf>

- Valenzuela, H. (2015). Precariedad, Precariado y Precarización: Un comentario crítico desde América Latina a The Precariat. The New Dangerous Class de Guy Standing. *Polis revista latinoamericana*, 40, 1-15.
- Varguillas, C. (2006) El uso de atlas.Ti y la creatividad del investigador en el análisis cualitativo de contenido upel. *Laurus*, 12, 73-87
- Veiga, D. (2009). Desigualdades sociales y fragmentación urbana en Poggiese, H y Cohen Egler, T (comp.) *Otro desarrollo urbano: ciudad incluyente, justicia social y gestión democrática* (pp. 51-61). CLACSO.
- Veiga-Neto, A. (2013). Gubernamentalidad y Educación. *Revista Colombiana de Educación*, 65, 19-42.
- Veiga-Neto, A. (2018). *Los estudios foucaultianos en educación*. Universidad Pedagógica Nacional
- Veleda, C. (2009) *La segregación educativa en el conurbano bonaerense: construcción de una problemática*. Serie “Documento de trabajo”. Universidad de San Andrés, Escuela de educación.
- Veleda, C. (2014) Regulación estatal y segregación educativa en la Provincia de Buenos Aires. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 22, 1-18
- Venturini, M. E. (2007). Configuraciones barriales-escolares en la era del gerenciamiento en contextos de pobreza en *Pedagogías desde América Latina: tensiones y debates contemporáneos* (pp. 197-212). Ed. LEA.
- Villagrán, C. (2018). *Recepción y puesta en acto de la reforma del curriculum. Un estudio del devenir de la reforma en escuelas secundarias públicas de Santa Cruz* [Tesis de Doctorado]. Universidad de Buenos Aires.
- Villata, M. C. (2011). *La educación técnica y el mundo de trabajo petrolero. Una etnografía sobre el impacto de la reforma educativa y la reorganización productiva de los años 90 en Comodoro Rivadavia, Chubut, Argentina* [Tesis de Maestría en Metodología de la Investigación Científica]. Universidad Nacional de Entre Ríos.
- Wacquant, L. (2001). *Parias Urbanos. Marginalidad en la ciudad a comienzos del milenio*. Manantial.
- Wainerman, C. (2011). *La trastienda de la investigación*. Manantial
- Wallerstein, I (1998). *Impensar las ciencias sociales*. Siglo XXI Editores.
- Weber, M. (2010). *La ética protestante y el espíritu del capitalismo*. Prometeo Libros
- Welschinger, N. (2017) Dinámicas educativas y nuevas tecnologías: la política de inclusión digital en una escuela de La Plata, en *Revista Ciencia, Docencia y Tecnología*, 28 (55), 51-77.
- Willis, P. (1988). *Aprendiendo a trabajar*. Madrid: Akal ediciones.
- Winocur, R. (2006). Internet en la vida cotidiana de los jóvenes. *Revista Mexicana de Sociología*, 68 (3), 551-580.
- Wiñar, D. (1981). *Educación técnica y estructura social en América Latina*. UNESCO.

- Yoon, E., & Lubienski, C. (2017). How do marginalized families engage in school choice in inequitable urban landscapes? A critical geographic approach. *Education Policy Analysis Archives*, 25 (42). <http://epaa.asu.edu/ojs/article/view/2655>
- Yoon, E.-S., Gulson, K., & Lubienski, C. (2018). A Brief History of the Geography of Education Policy: Ongoing Conversations and Generative Tensions. *AERA Open*, 4 (4), 1-9 <https://doi.org/10.1177/2332858418820940>
- Zangaro, M. (2011a). Subjetividad y trabajo: el *managment* como dispositivo de gobierno. *Trabajo y sociedad*, 16 (15), 163-177.
- Zangaro, M. (2011b). *Subjetividad y trabajo: una lectura foucaultiana del management*. Ediciones Herramientas.
- Zangaro, M. (2015). El estudio de la relación entre subjetividad y trabajo en el capitalismo: elementos para un abordaje teórico y empírico [Ponencia]. *I Congreso Latinoamericano de Teoría Social*. Instituto de Investigaciones Gino Germani.
- Ziccardi, A (2008). Pobreza y exclusión social en las ciudades del siglo XXI en Alicia Ziccardi (comp). *Procesos de urbanización de la pobreza y nuevas formas de exclusión social. Los retos de las políticas sociales de las ciudades latinoamericanas del siglo XXI* (pp. 9-33). Siglo del Hombre Editores, Clacso-Crop.