

**Dossier:** Escuela secundaria, formación para el trabajo y desigualdad urbana en una ciudad intermedia: entre el legado familiar y las (im)posibilidades de conseguir vacantes para los/as estudiantes. *Secondary school, job training and urban inequality in an intermediate city: between family legacy and the (im)possibilities of obtaining vacancies for students.* [1-18] En *El Cardo* N.º 20, 2024 | e-ISSN: 1851-1562. DOI: 10.33255/18511562/1796

DOSIER «ESCUELA SECUNDARIA»

# Escuela secundaria, formación para el trabajo y desigualdad urbana en una ciudad intermedia: entre el legado familiar y las (im)posibilidades de conseguir vacantes para los/as estudiantes

Secondary school, job training and urban inequality in an intermediate city: between family legacy and the (im)possibilities of obtaining vacancies for students

**Mauro Guzmán.** Universidad Nacional de la Patagonia Austral. Argentina  
[viktorm\\_g@hotmail.com](mailto:viktorm_g@hotmail.com)  
ORCID: 0000-0001-9864-3802

**Presentación:** 1/11/2023. **Aceptación:** 24/2/2024. **Publicación:** 9/8/2024

## Resumen

El presente escrito tiene por objetivo describir la configuración de circuitos de escolarización secundaria en la localidad de Caleta Olivia (Santa Cruz, Argentina), atendiendo a la desigualdad urbana<sup>1</sup>. Para ello se analizan los motivos que mencionan los y las estudiantes para inscribirse a las instituciones que concurren, comparando las perspectivas de quienes asisten a colegios con diferentes modalidades formativas y que se emplazan en desiguales condiciones de pobreza urbana. Se analizan datos que son producto de entrevistas en profundidad realizadas en 2019 a 24 estudiantes de una escuela técnica ubicada en un radio censal con

## Abstract

The objective of this paper is to describe the secondary schooling circuits in the city of Caleta Olivia (Santa Cruz, Argentina), considering urban inequality. Student statements about the reasons for enrolling in the institutions they attend are analyzed, comparing the perspectives of those who attend schools with different training modalities and that are located in unequal conditions of urban poverty. Data —resulting from interviews conducted in 2019 with to 24 students from a technical school located in a census radius with Medium NBI that is located in a central area of the city, and a high school

NBI<sup>2</sup> Medio que se localiza en una zona céntrica de la ciudad, y una escuela bachillerato emplazada en una zona periférica que presenta Altos niveles de pobreza urbana por NBI. Entre los resultados se destaca que la asistencia a determinadas escuelas se vincula, centralmente, con las condiciones de accesibilidad urbana a las instituciones, lo cual se asocia con el prestigio, el interés por la orientación que ofrece y la formación para el trabajo. La manera en que se distribuye la oferta de educación secundaria en el espacio urbano supone obstáculos que impiden acceder y conseguir una vacante en las instituciones más demandadas de la localidad a los y las estudiantes que viven en condiciones de alta vulnerabilidad social y residen en barrios alejados del centro de la ciudad.

located in a peripheral area that has high levels of urban poverty— are analyzed in this paper. Among the results, it stands out that attendance at certain schools is centrally linked to the conditions of urban accessibility to institutions that are mostly associated with prestige, interest in the guidance they offer and training for work. The way in which the supply of secondary education is distributed in the urban space represents obstacles that prevent students who live in conditions of high social vulnerability and reside in remote neighborhoods from accessing and obtaining a vacancy in the most in-demand institutions in the locality from the center of the city

**Palabras clave:** educación secundaria, formación para el trabajo, fragmentación urbana

**Keywords:** Secondary Education, Work Training, Urban Fragmentation

## Introducción: circuitos de escolarización, formación para el trabajo y desigualdades urbanas en el capitalismo flexible

En el campo de la sociología de la educación es posible distinguir dos grandes posiciones teóricas en las discusiones en torno a lo que supone la idea de *elección* de escuelas por parte de los y las estudiantes y/o sus familias. Por un lado, podemos distinguir aquellas posturas que conciben a los individuos en tanto sujetos autónomos y racionales, las cuales tienen como antecedente central los principios de las teorías del capital humano (Aronson, 2007). Desde esta perspectiva, las elecciones vinculadas con la educación, en este caso elegir una 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 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 padres y madres en la división social del trabajo (Baudelot y Establet, 1975), por el capital social y cultural de las familias (Bourdieu y Passeron, 2009) así como por una desigualdad en la accesibilidad espacial y urbana de las instituciones (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 solo por decisiones racionales de los sujetos, sino que está relacionada con las características sociodemográficas en que ellos y ellas viven, así como por la distribución urbana de la oferta formativa.

Partiendo de considerar que, en tanto tecnología de gobierno de la población (Gordon, 2015), dicha distribución espacial de las instituciones configura el campo posible de acción de los sujetos (Foucault, 2001), aquí interesa problematizar la configuración de redes de escolarización (Baudelot y Establet, 1975) referidas a cómo se produce de manera diferencial la formación para el trabajo. Analizamos los enunciados de estudiantes de nivel secundario acerca de las razones de asistencia y los motivos por los que se realizó la inscripción al colegio al que concurren. Ello prestando especial atención a cómo en sus discursos es enunciada la formación para el trabajo como motivo de estar en la escuela y escolarizarse allí.

La investigación se sitúa en la localidad de Caleta Olivia<sup>3</sup>, una ciudad intermedia<sup>4</sup> (Bellet y Llop, 2004) cuya dinámica socio-ocupacional, crecimiento urbano y

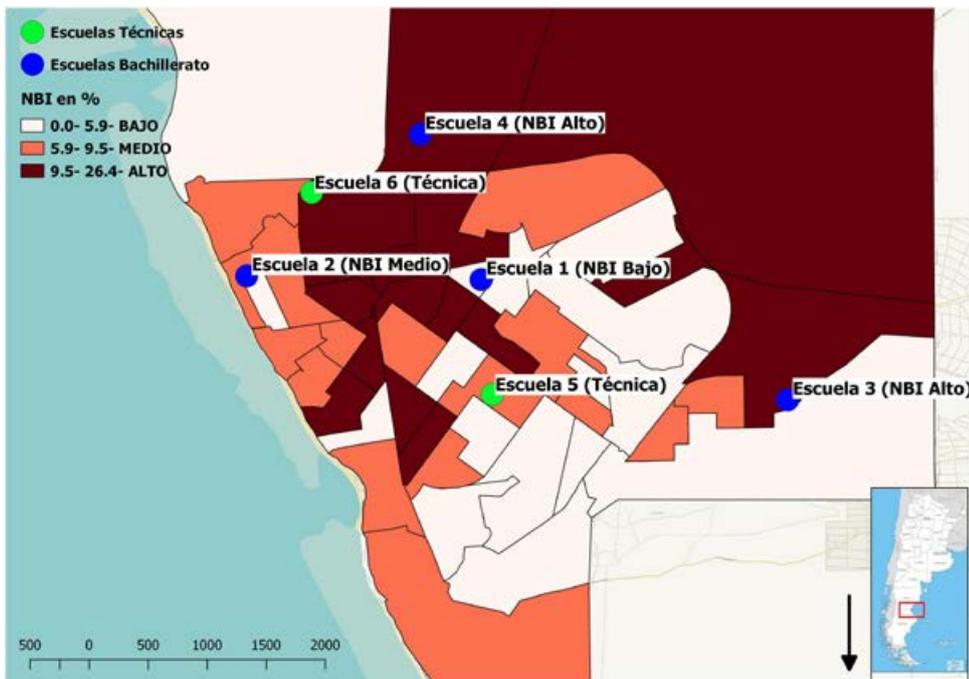
sistema educativo están históricamente relacionados con las fluctuaciones de una economía asociada a la actividad extractiva de hidrocarburos (Salvia, 1997; Pérez, 2013). Así, la reconfiguración del proceso productivo bajo los principios flexibles del capital a fines del siglo pasado (Harvey, 2017) afectó al mercado de trabajo y a los trabajadores (Ruiz y Muñoz, 2008), la expansión de la mancha urbana siguiendo lógicas de fragmentación (Pérez, 2014) y en las reformas educativas secundarias en la ciudad, basadas en preceptos vinculados con demandas de producción flexible y sociedades del gerenciamiento (Grinberg, 2008; Villagrán, 2018). En este escenario, nos preguntamos por las características que asume en Caleta Olivia los circuitos de escolarización secundaria atendiendo a las desigualdades urbanas, y cómo ello se vincula con la formación para el trabajo que se produce en instituciones con diferentes características.

Para dar respuesta a dicho interrogante trabajamos con datos producidos siguiendo una metodología de investigación de base múltiple (Archenti y Piovani, 2007). En primer lugar, se confeccionaron mapas socioeducativos de la localidad. Ello con el fin de caracterizar la distribución espacial de la oferta formativa de nivel secundario, así como para construir una muestra intencional (Goetz y LeCompte, 1988) para la aplicación de encuestas semi-estructuradas<sup>5</sup> y la realización de entrevistas en profundidad a estudiantes de escuelas secundarias. Los criterios de selección de las instituciones fueron la distribución de los colegios en emplazamientos urbanos diferenciados; y las especificidades de las orientaciones y modalidades. Se trabajó con el índice de Necesidades Básicas Insatisfechas (NBI), cuya información se obtuvo del censo nacional del año 2010, la cual fue georreferenciada a través del programa informático Qgis (Buzai, 2010). Con base en dichos datos, se construyeron agrupamientos de radios censales siguiendo la lógica de cuantiles<sup>6</sup>, mediante lo cual se conformaron 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 consideró como criterio el emplazamiento de las escuelas en cada percil de NBI, al igual que la oferta de orientaciones procurando que éstas sean diversas. En cuanto a las escuelas técnicas, se han seleccionado las únicas dos que ofrecían los seis años que contempla el trayecto formativo. Así, la muestra quedó conformada de la siguiente manera.

### Mapa 1

Ubicación de las escuelas secundarias bachilleratos y técnicas seleccionadas, según nivel de nbi del radio censal. Caleta Olivia, 2018



En el perfil NBI Bajo hay una institución educativa que corresponde al segundo bachillerato de gestión estatal más antiguo de Caleta Olivia (creado en 1977), y el cual queda rápidamente sin vacantes en épocas de inscripciones. Esta institución ofrece dos orientaciones: Humanidades y Cs. Sociales, y Turismo (Escuela 1<sup>7</sup>). En NBI Medio hay una institución educativa, la cual corresponde al bachillerato de gestión estatal más antiguo de la localidad (creado en 1962) y ofrece dos orientaciones: Humanidades y Ciencias Sociales, y Economía y Administración (Escuela 2). En NBI Alto hay dos instituciones educativas, ambas fueron creadas en el 2013 y son los últimos bachilleratos de gestión estatal que se crearon en Caleta Olivia. Las dos escuelas ofrecen solo una orientación: una de ellas, Ciencias Sociales (Escuela 3) y, la segunda, la orientación de Artes Visuales (Escuela 4). En lo que respecta a las escuelas técnicas de la muestra, una de ellas es de modalidad técnico industrial, creada en 1960, y es una de las instituciones que, rápidamente, suele quedar sin vacantes. Dicha institución ofrece cuatro orientaciones: Maestro Mayor de Obras, Industria de Procesos, Informática y Electromecánica (Escuela 5). La otra escuela técnica fue creada en 1993, y ofrece solo la orientación en Biología Marítima, Pesquería y Laboratorista (Escuela 6).

Para las entrevistas que se realizaron entre 2019 y 2020 se escogieron dos de esas seis escuelas: 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, de modalidad bachillerato, emplazada en un radio con NBI Alto y ubicada en un barrio periférico de la ciudad. Debido al tamaño de cada institución en cuanto a matrícula y orientaciones, se entrevistaron a 16 estudiantes de la escuela técnica y 8 del bachillerato. La organización, sistematización y el análisis de las entrevistas se realizaron mediante el programa informático Atlas Ti, el cual permitió la codificación del material empírico retomando el método de comparación constante (Glaser y Strauss, 1967).

A continuación, presentamos dicha analítica, en la que damos cuenta de las razones de asistencia a la escuela y los motivos de inscripción a las instituciones que expresan los y las estudiantes, atendiendo a las modalidades formativas y el emplazamiento urbano de las escuelas.

### **Las miradas estudiantiles sobre la inscripción a la escuela secundaria**

Como se ha mencionado, uno de los criterios para comparar los enunciados estudiantiles refiere a la modalidad formativa de la institución. Ello porque históricamente las escuelas técnicas y bachilleratos se relacionaron de distinta manera con el trabajo, la formación propedéutica y con el prestigio (Gallart, 2006; Camillo-ni, 2006; Jacinto, 2013). Así, nos abocamos al análisis de entrevistas atendiendo a los discursos estudiantiles sobre la inscripción a la institución a la que concurren, comparando los discursos de quienes asisten a una escuela técnica de orientación industrial emplazada en una zona céntrica con NBI Medio, y aquellos que concurren a una escuela bachillerato que está en un barrio periférico con NBI Alto.

Los y las estudiantes de la escuela técnica expresan que, al finalizar el nivel primario y elegir la institución secundaria, optaron por la escuela técnica debido a motivos reunidos en dos categorías: la relación estrecha 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. 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 consistieron en que ofreciera una formación que se relacione con el trabajo. Las opciones que le sugiere su mamá corresponden solo 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; 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 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 de que él señale que fue quien eligió la escuela «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 concordancia 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 conlleva, 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 dio 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. Algo similar manifiesta otra estudiante:

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, no-mas. Mis papás insistían para que yo me quede, porque supuestamente si repetías te echaban de la escuela. Y mis papás 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 a 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 dio 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.

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 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 general<sup>8</sup> 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). En Caleta Olivia, además, significó una correspondencia con el modo de reclutamiento de trabajadores de la empresa petrolera Yacimientos Petrolíferos Fiscales (YPF)<sup>9</sup> en que los vínculos familiares eran la puerta de entrada antes de la reestructuración del proceso de producción a fines del siglo pasado (Márquez, 2008, Palermo, 2012). Ello 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 venía 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 solo 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 rota<sup>10</sup> 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 muestran distintas investigaciones (Montecinos, 2019; Martínez, 2019), el *saber hacer* es el de mayor relevancia para el mundo del trabajo para los y las estudiantes de esta modalidad.

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, como observamos, 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 anterior, 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

describimos en otros escritos (Grinberg y Langer, 2021), 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 en comparación con los de escuelas en *NBI* Bajo. 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, 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, 2015). 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.

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 Núñez, 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 este sentido, 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».

Entonces, podríamos decir que se produce un denominador común entre lo enunciado por estudiantes de la escuela técnica y del bachillerato respecto a la inscripción a la escuela secundaria. En los primeros, la «elección» del 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. En el caso de los y las estudiantes de bachillerato, la inscripción también se dio en una institución que no era su primera opción, aunque con el transcurrir de los años en la escuela afirman que no piensan cambiarse de colegio. No obstante, la diferencia entre las perspectivas de los y las 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.

## Reflexiones finales

En el artículo pretendimos analizar las características que asume la configuración de los circuitos de escolarización secundaria en la localidad de Caleta Olivia, atendiendo a la perspectiva estudiantil acerca de los motivos por los cuales se inscribieron a las instituciones en que asisten. Prestamos especial atención a cómo en los enunciados se mencionaba la formación para el trabajo y las desigualdades urbanas como variables que permiten comprender la configuración de redes de escolarización.

Así, dimos cuenta de la producción de 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. En cambio, las razones principales

para la elección de la escuela técnica enunciadas por los y las estudiantes 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.

En suma, hay una consideración diferencial sobre cómo se produce la relación entre educación y trabajo cuando comparamos las miradas de estudiantes que concurren a escuelas en distintos emplazamientos y/o según las orientaciones formativas. Sostenemos que esas diferencias se relacionan, por un lado, con 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; Villata, 2011). Asimismo, consideramos que las desigualdades urbanas también constituyen una variable que, cada vez más, permiten explicar la conformación de circuitos escolares desiguales (Grinberg, 2022) y que suponen desiguales formaciones para el trabajo.

## Notas

1. Se presentan resultados que corresponden a la tesis doctoral del Autor, *Formación para el trabajo, estudiantes de escuelas secundarias y fragmentación urbana: un estudio en la ciudad de Caleta Olivia*, la cual es dirigida por Dr. Eduardo Langer y co-dirigida por Dra. Silvia Grinberg. Dicha investigación doctoral fue financiada por el Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET).

2. El índice de Necesidades Básicas Insatisfechas (NBI), es un método directo para identificar carencias críticas en una población y para caracterizar la pobreza, que, usualmente, utiliza indicadores directamente relacionados con cuatro áreas de necesidades básicas de las personas (vivienda, servicios sanitarios, educación básica e ingreso mínimo), información que se obtiene de los censos de población y vivienda (Feres y Mancero, 2001).

3. Caleta Olivia es una de las localidades que conforman el Golfo San Jorge, es decir la cuenca hidrocarburífera conformada por localidades que crecieron al calor de la extracción de petrolero, 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).

4. La noción de ciudades intermedias supone atender a cómo las características regionales se vinculan con funciones de intermediación entre procesos y flujos locales y globales (Bellet y Llop, 2004; Pulido, 2004). Estas funciones implican la concentración de actividades especializadas que configuran los perfiles económicos, las estructuras socio-ocupacionales en estas ciudades así como influyen en la vida social y cultural de la población.

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

6. 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. El término «percil» es el nombre técnico que se le da a cada grupo.

7. El número de las escuelas y el nombre de los/as estudiantes mencionados en el escrito son ficticios, ello con el fin de resguardar el anonimato.

8. 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.

9. Es una empresa del Estado argentino que, desde la década de los treinta y hasta mediados de los noventa, fue la única empresa encargada de la producción petrolera de la provincia de Santa Cruz.

10. 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.

### Referencias bibliográficas

Archenti, N. y Piovani, I. (2007). Los debates metodológicos contemporáneos. En: Marradi, A.; Archenti, N. y Piovani, I.

Archenti, N. y Piovani, I. *Metodología de las ciencias sociales*, pp. 29-46. Emecé Editores.

Aronson, P. (2007). El retorno de la teoría del capital humano. *Fundamentos en humanidades*, VIII (2), 9-26.

Assusa, G. (2020). Jóvenes vulnerados e invisibilizados: Desigualdad y juventud en la Argentina de los últimos 15 años. *Dossier de Publicaciones universitarias en derechos humanos (s/n)*. Universidad Nacional de Córdoba.

Baudelot, C. y Establet, R. (1975). *La escuela capitalista*. Siglo XXI Editores.

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>

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. Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología, FONIETP (Fondo Nacional de Investigación de ETP).

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.

Bourdieu, P. (2011). *Las estrategias de la reproducción social*. Siglo XXI.

Bourdieu, P., y Passeron, J. C. (2009). *Los herederos: los estudiantes y la cultura*. Siglo XXI.

Braslavsky, C. (2019). La discriminación educativa en Argentina. UNIPE.

Buzai, G (2010) *Geografía y Sistemas de Información Geográfica: Aspectos conceptuales y aplicaciones*. GESIG.

Camilloni, A. (2006). El saber sobre el trabajo en el currículo escolar. *Anales de la educación común*, 2(3), 112-117.

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.

Castel, R. (1997). *La metamorfosis de la cuestión social. Una crónica del salariado*. 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.

Feres, J. C. y Mancero, X. (2001). El método de las necesidades básicas insatisfechas (NBI) y sus aplicaciones en América Latina. CEPAL.

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. (Coords.), *Investigaciones en la escuela secundaria. Política y trabajo*, pp. 265-290. PUBLIFADECS.

Foucault, M. (2001). El sujeto y el poder. En: H. Dreyfus y P. Rabinow (Eds.), *Michel Foucault: más allá del estructuralismo y la hermenéutica*, pp. 241-259. Nueva Visión.

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](http://www.oitcinterfor.org/sites/default/files/file_publicacion/gallart1.pdf)

Glaser, B. y Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research*. Aldine de Gruyter.

Goetz, J. P. y LeCompte, M. D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Morata.

Gordon, C. (2015) Racionalidad gubernamental: una introducción. *Nuevo Itinerario Revista Digital de Filosofía*, 10, 1-58.

Grinberg, S. (2008). *Educación y poder en el Siglo xxi. Gubernamentalidad y Pedagogía en las sociedades de gerenciamiento*. Miño y Dávila.

Grinberg, S. (2022). Hacia una cartografía de la desigualdad socioeducativa. Una historia del presente escolar. En: Langer, E. (Coord.), *Silencios que gritan en la escuela. Dispositivos, espacio urbano y desigualdades*. CLACSO, UNSAM, pp. 73-91.

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.

Harvey, D. (2017). *La condición de la posmodernidad. Investigación sobre los orígenes del cambio cultural*. Amorrortu.

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. (Coomp.), *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.

Jirón, P. y 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.

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.

Magraner, F., Salom Carrasco, J. y Pirtach Garrido, M.D. (2021). Criterios de elección de centro y segregación escolar en la ciudad de Valencia. *Investigaciones Geográficas* [En prensa]. doi: <https://doi.org/10.14198/INGEO.19086>

Márquez, D. (6-8 de noviembre de 2008). *La constitución de una «gran familia: Trabajadores e identidades sociolaborales* [Ponencia]. III Jornadas de Historia de la Patagonia, San Carlos de Bariloche, Argentina.

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.

Michniuk, N. (2008). Tensión entre saberes del trabajo y la educación técnica. El caso de la escuela técnica industrial N.º 4 «José Menendez» de Río Gallegos. En: Ruiz, J. D. (Coord.), *Petróleo y Región Austral. Saberes del trabajo y Educación Técnica. Reconfiguraciones y nuevas subjetividades*, pp. 141-166. Editorial Dunken.

Montecinos, M. J. (2019). Enunciados sobre la educación media técnico-profesional y su lugar B en el dispositivo educacional. *Última década*, (52), 25-49.

Núñez, P.; Seca, V. y Castello, V. (2021). *Diversificación de la estructura de la escuela secundaria y segmentación educativa en América Latina: la experiencia de adolescentes y jóvenes en la Argentina*. Documentos de Proyectos (LC/TS.2021/45), Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL).

Palermo, H. (2012). *Cadenas de oro negro en el esplendor y ocaso de YPF*. Antropofagia.

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, P. y Busso, M. (2015). Los jóvenes argentinos y sus trayectorias laborales inestables: Mitos y realidades. *Revista Trabajo y Sociedad*, 24.

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

Salvia, A. (1997). Crisis y reestructuración de complejos mineros: estudios de dos sistemas

regionales patagónicas. En: Salvia, A. y Panaia, M. (Comps.). *La Patagonia privatizada*, pp. 36-48. Colección CEA-CBC.

Saraví, G. (2015). *Juventudes fragmentadas. Socialización, clase y cultura en la construcción de la desigualdad*. FLACSO.

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.

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*, Año13, (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.

Villagrán, C. (2018). *Recepción y puesta en acto de la reforma del currículum. 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.

Willis, P. (1988). *Aprendiendo a trabajar*. Akal ediciones.

Wiñar, D. (1981). *Educación técnica y estructura social en América Latina*. UNESCO.

Yoon, E., y 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>