

1º Congreso Internacional de Ciencias Humanas - Humanidades entre pasado y futuro. Escuela de Humanidades, Universidad Nacional de San Martín, Gral. San Martín, 2019.

Los sentidos sobre el trabajo: continuidades y quiebres entre estudiantes y docentes de escuelas secundarias de Caleta Olivia/Santa Cruz.

Mauro, Guzmán y Eduardo, Langer.

Cita:

Mauro, Guzmán y Eduardo, Langer (2019). *Los sentidos sobre el trabajo: continuidades y quiebres entre estudiantes y docentes de escuelas secundarias de Caleta Olivia/Santa Cruz. 1º Congreso Internacional de Ciencias Humanas - Humanidades entre pasado y futuro. Escuela de Humanidades, Universidad Nacional de San Martín, Gral. San Martín.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/1.congreso.internacional.de.ciencias.humanas/791>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/eRUe/OCn>



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons.
Para ver una copia de esta licencia, visite
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.es>.

Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: <https://www.aacademica.org>.

Los sentidos sobre el trabajo: continuidades y quiebres entre estudiantes y docentes de escuelas secundarias de Caleta Olivia/Santa Cruz.

Autores:

Prof. Mauro Guzmán (UNPA-CONICET) – viktorm_g@hotmail.com

Dr. Langer Eduardo (UNPA-CONICET) – langereduardo@gmail.com

Mesa Temática:

Mesa 5: Cartografías de la desigualdad. Escuela y sujetos en el espacio urbano

Introducción

La presente ponencia se propone caracterizar la relación que en la actualidad se está produciendo entre escuela secundaria y el trabajo desde los sentidos que los y las estudiantes y las y los docentes construyen sobre el trabajo en general, y en relación a la formación escolar en particular. Estos sentidos serán descriptos atendiendo a dos dimensiones, centralmente. La primera tiene que ver con la perspectiva generacional, es decir tomando semejanzas y diferencias de estudiantes y docentes. La segunda en función de las condiciones de emplazamiento de las escuelas y las orientaciones sobre las que éstas se proponen formar. La hipótesis a desarrollar es que hay continuidades y quiebres en los sentidos que se expresan desde esos sujetos y esos espacios urbanos. Son, justamente, esas persistencias y esas rupturas las que nos llevan a pensar esas cartografías de la desigualdad hacia la actualidad en la configuración de los procesos educativos en Caleta Olivia. En tanto tecnologías y dispositivos destinados al gobierno de la fuerza de trabajo y, también, de los desocupados, la escuela tiene formas diferentes de orientarse a la formación de los sujetos.

Son estos sentidos que se inscriben en el marco de debates sobre las mutaciones en el mundo del trabajo y los procesos de escolarización en el marco del capitalismo flexible (Harvey, 2000; Sennett, 2000; Castel, 1997) y las sociedades empresa (Foucault, 2007) o del gerenciamiento (Grinberg, 2008). Desde allí se busca problematizar los sentidos que los estudiantes y docentes otorgan al trabajo y la formación escolar para un mundo laboral cuya estructura involucra modos diversos de inserción y permanencia en el mercado formal del trabajo (Harvey, 2000).

Para ello, se trabajará a través de la georreferenciación del índice de Necesidades Básicas Insatisfechas (NBI)¹ que arrojó el último censo del INDEC (2010), mediante el cual se caracteriza el nivel de pobreza de los hogares del radio urbano en que se encuentran las escuelas en estudio. En segundo lugar, recuperamos los sentidos sobre el trabajo y la formación escolar para el trabajo que expresan los y las estudiantes y los y las docentes a partir de una encuesta semi-estructurada realizadas en escuelas secundarias públicas de la ciudad de Caleta Olivia en 2008 y en 2018. En la muestra correspondiente a 2008 se encuestaron a 384 estudiantes y 26 docentes; mientras que la muestra de 2018, aun en confección, realización y procesamiento, se encuestaron a 431 estudiantes y 18 docentes.²

Analizar algunas maneras de pensar y hablar de docentes y estudiantes sobre los sentidos del trabajo hoy, creemos que implica preguntarse en forma general por: ¿Cuál es la tensión que se genera en esos sentidos entre las generaciones? ¿Cuáles son los encuentros o desencuentros pedagógicos que se configuran en la escuela hoy en relación al mercado de trabajo? Es decir, las preguntas son por los significados (o sus insignificancias) del trabajo en la escuela hoy y, por tanto, por los atributos que le otorgan los sujetos escolares a esas significaciones. Caracterizar y analizar algunos de estas prácticas discursivas, muchas veces en pugna, nos permite dar cuenta de algunos procesos que se producen en las escuelas, relacionados con la posibilidad de producir prácticas pedagógicas y procesos educativos significativos para los estudiantes en un mundo que no expresa muchos sentidos o que por lo menos no tiene lugares laborales para todos.

Trabajo, educación y espacio urbano en el capitalismo flexible:

En tiempos de capitalismo flexible (Harvey, 2000; Sennett, 2000) los debates en torno a la relación entre educación y trabajo han marcado la profundización en las tensiones inherentes entre ambos ámbitos (Dubar, 2001; De Ibarrola, 2016; Jacinto, 2019; Riquelme, 2006). Las mutaciones en el mercado de trabajo han estado marcadas por una reestructuración en la organización del proceso productivo (Harvey, 2000; Coriat, 2006; Negri y Lazzarato, 2001), el proceso de precarización del trabajo (Castel, 1997; Standing, 2012; Olivera, Alfaro y Estrada, 2012), los efectos que éstas condiciones generan en la subjetividad de los

¹ Dicho indicador es un método directo para identificar carencias críticas en una población y 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)

² En las lecturas comparativas que realizamos a lo largo del trabajo entendemos que la cantidad de estudiantes es mucho mayor a la de docentes, sin embargo éstas últimas corresponden a una muestra mayor de encuestas que están aún en proceso de realización y procesamiento.

trabajadores (Sennett, 2000; Olivera, Alfaro y Estrada, 2012), y en cuanto a los saberes para el trabajo (Negri y Lazzarato, 2001; Brunet y Zavaro, 2014).

En relación a esto último, hay que considerar que el desarrollo y la incorporación de la microelectrónica hace que las tareas más simples y repetitivas del proceso productivo sean reemplazadas por el complejo tecnológico capaz de realizarlas (Coriat, 2011; Grinberg, 2003). Esto genera que los trabajadores requieran cada vez más de saberes ligados a la planificación, control, ajuste y mantenimiento. Saberes propios del proceso de *inmaterialización* del modo de producción capitalista en que, siguiendo a Negri y Lazzarato (2001) la actividad abstracta que remite a la subjetividad del trabajador tenderá a ser dominante. En este marco entra en escena la figura del “trabajador polivalente”, capaz de aprender a aprender a fin de adaptarse a los cambios, con saberes necesarios para acceder, evaluar y gestionar diversos tipos de información (Harvey, 2000; Sennett, 2000, Jacinto, 2013; Grinberg, 2003).

El trabajador polivalente es aquel cuyos saberes para el trabajo se asocian a la noción de competencias. Estas, en contraposición a la noción de cualificación³, “(...) conforman 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: 12). Esto ha puesto en cuestión el lugar que la formación escolar ha tenido como espacio principal de adquisición de saberes en estrecha relación con trabajos para los que esa formación estaba orientada (Jacinto, 2013). Deleuze (2006) sostiene que en las sociedades en que vivimos, la formación permanente tiende a sustituir a la escuela: “(...) en las sociedades de control nunca se termina nada: la empresa, la formación o el servicio son los estados metaestables y coexistentes de una misma modulación (...)”. (Deleuze, 2006: 6)

Aun así cabe considerar que al mismo tiempo que se vuelven saberes generales para el mundo laboral éstos no tienen el mismo peso y relevancia en todos los sectores del mundo del trabajo. La estructuración del mercado de trabajo, siguiendo a De Ibarrola (2016), se caracteriza por una heterogeneidad de condiciones en cuanto a: la racionalidad que guía el trabajo (acumulación de capital, administración-prestación de servicios públicos o

³ La noción de cualificación, asociada a los saberes que caracterizan a los trabajadores en el modelo taylorfordista, refiere a aquellos centrados en tareas específicas, que se expresan en los certificados y donde la duración del aprendizaje aparece como uno de los elementos constitutivos de la cualificación (Brunet y Zavaro, 2014)

subsistencia del trabajador y su familia); el grado de formalidad/informalidad de las relaciones laborales; y la complejidad tecnológica y administrativa de las empresas (virtual, automatizado, semiautomatizado, mecanizado, artesanal o de autoría personal para subsistir). Por su parte, Harvey (2000) sostiene que el mercado de trabajo se estructura bajo la forma de círculos concéntricos. En dicho esquema el uso intensivo de conocimiento y manejo de información, niveles de estudios requeridos, condiciones de contratación, movilidad y estabilidad en el lugar de trabajo, se vuelven mas precarios a medida que esos puestos se alejan del núcleo primario de trabajo. De allí que las dinámicas del capitalismo flexible y la precarización del trabajo⁴ van ampliando las diferencias y desigualdades de un mercado de trabajo cada vez mas fragmentado y heterogéneo.

La profundización de estos procesos de precarización del trabajo que Castel (1997) ha caracterizado principalmente desde los problemas del “déficit de lugares ocupables” y la “inempleabilidad de los calificados”, ha generado transformaciones en la conformación de la estructura social de clases. Por un lado, esta (ya no tan nueva) cuestión social ha estado marcada por la aparición de un conjunto poblacional denominado “supernumerarios” (Castel, 1997), “clase marginal” (Bauman, 2000) o “población liminar” (Foucault, 2007), e involucran un grupo social que no ha tenido ingreso al mercado formal del empleo por generaciones (Grinberg, 2008; Langer, 2012). Por otro lado, podemos mencionar el advenimiento de una clase social en formación que Standing (2011) denomina “Precariado”⁵, en que la precariedad no sería un estado pasajero sino una situación estable. Lo cierto es que estas dinámicas de clases y de los procesos de acumulación y distribución de riquezas en tiempos de capitalismo flexible han profundizado las distancias entre clases sociales, particularmente en Latinoamérica (Veiga, 2009; Mayer y Nuñez, 2016; Saravi, 2015). Según Veiga (2009) “(...) las distancias entre clases sociales se profundizan y los encuentros entre sectores sociales distantes son cada vez menos frecuentes, a la vez que se pierden las características de sociedad integrada” (Veiga, 2009: 58)

Estos distanciamientos cada vez mayores entre clases sociales han sido analizados considerando los modos en que se materializan en el espacio urbano, principalmente a partir de las teorías de la “fragmentación urbana” (Prevot-Shapira, 2000; Veiga, 2009; Saraví, 2015). Según estos postulados, desde hace ya un par de décadas las ciudades se han ido

⁴ Tanto Castel (2014) como Harvey (2000) coinciden en que la tendencia estructural se dirige a la reducción de los puestos mas estables del mercado de trabajo y la ampliación en las zonas mas periféricas, con el fin de reclutar y despedir mano de obra con mayor facilidad ante las necesidades cambiantes del mercado.

⁵ Según el autor, “precariado” es un neologismo que combina el adjetivo “precario” y el sustantivo “proletariado”.

configurando, mediante dinámicas de inclusiones desiguales y exclusiones recíprocas (Saravi, 2015), como la suma de fragmentos que se presentan bajo la forma de “mundos distantes”. Estos distanciamientos refieren tanto a condiciones materiales de existencia como a las dimensiones subjetivas de la desigualdad, constituyendo fronteras físicas (Prevot-Shapira, 2000) y socio-culturales (Waquant, 2001) que los aleja y produce un extrañamiento recíproco. Caleta Olivia, la localidad en estudio, aun siendo una ciudad intermedia (Llop, 2008; Manzano y Velazquez, 2015), presenta algunos de estos elementos en su paisaje urbano luego del proceso de privatización de YPF y el avance del mercado inmobiliario (Perez, 2014; Grinberg, Perez y Venturini, 2013).

En la conformación de esos “mundos distantes” de socialización la escuela cumple un papel central en tanto institución socializadora. Por ello entendemos que analizar la escolarización de nivel secundario necesariamente requiere considerar su relación con las dinámicas urbanas de la desigualdad y el emplazamiento de las escuelas. Diversos estudios han señalado que la experiencia escolar, no sólo de nivel secundario, es disímil y heterogénea dada la conformación de circuitos escolares diferenciados (Kessler, 2010; Southwell, 2012; Tiramonti, 2011; Saravi, 2015). En cuanto a la formación para el trabajo, la noción de circuitos escolares diferenciados estaba ya presente en los postulados clásicos de los teóricos de la correspondencia. Tanto Baudelot y Establet (1975) como Bowles y Gintis (1985) señalaban que cada circuito de formación escolar se conformaba según el origen social de clase de los estudiantes, los saberes para el trabajo que se impartían en cada una de ellas y los puestos de la división social del trabajo a la que estaban destinados.

Sin embargo, la gran heterogeneidad del mundo del trabajo que hemos descrito anteriormente nos lleva a considerar los límites de pensar los procesos formativos con una lógica dual, y una relación lineal entre educación y trabajo. Más bien nuestros interrogantes se centran en las formas que adquieren las relaciones de correspondencia y tensión en la encrucijada entre un mercado de trabajo heterogéneo, los circuitos diferenciados de formación escolar y la espacialidad urbana en que se producen esos procesos formativos. En este marco de debates nos interrogamos por las producciones de sentidos sobre el trabajo y la formación escolar desde las miradas de estudiantes y docentes, considerando el emplazamiento urbano de las escuelas en que esas producciones se realizan espacialmente.

Tensiones en los sentidos acerca del trabajo y la formación escolar.

Hace tiempo que venimos sosteniendo que docentes y estudiantes tanto en espacios urbanos con necesidades básicas insatisfechas (NBI) altas así como en contextos de bajo NBI esperan muchas cosas de la escuela (Langer, 2013; Langer y Cestare, 2015; Langer, Cestare y Villagran, 2015). Hace ya más de diez años hasta la actualidad venimos mostrando valoraciones significativas en relación a que les va a servir para el trabajo futuro, que es una promesa de futuro, que enseña lo necesario, que les va a permitir el acceso a estudios posteriores, que los va a formar para defender sus derechos y para ser buenas personas, tal como se expresa en la Tabla N° 1.

Tabla N° 1. Sentidos de docentes y estudiantes sobre la importancia de la escuela en Caleta Olivia. 2008 y 2018. En %.

	Caleta Olivia (2008)		Caleta Olivia (2018)	
	Docentes (N=26)	Estudiantes (N=384)	Docentes (N= 18) En procesamiento	Estudiantes (N=431)
Sirve para el trabajo	53,8	70,5	50	83,1
Sirve para continuar estudios posteriores	76,9	55,1	88,9	63,1
Forma para ser buen ciudadano	80,8	26,4	44,4	49,4
Forma para ser buena persona	53,8	31,6	27,8	46,6
No cree que lo que enseña la escuela es importante	0	2,1	0	1,6

Más allá de las diferencias proporcionales en la muestra de estudiantes y docentes para ambos años, a través de este cuadro, nos damos cuenta que los estudiantes esperan mucho más que los docentes en relación a que la escuela los forme para el trabajo, hace una década y ahora. A la inversa, los docentes esperan en mayor proporción que los estudiantes que la escuela forme para estudios posteriores. Sí se establecen diferencias y variaciones de diez años hacia acá en aquello que piensan adultos y jóvenes sobre la formación para la ciudadanía y para ser buena persona. Si en 2008, los docentes expresaban con mayor proporción esas utilidades de la escuela, en la actualidad son los estudiantes quienes piensan con mayor fuerza que la escuela forma para la buena ciudadanía y ser buena persona. Estas continuidades por generaciones a lo largo de una década en relación a formar para el trabajo y para estudios posteriores significan muchas de las diferencias que se establecen entre adultos y jóvenes en la relación escolaridad y perspectivas futuras. Y, al revés, los quiebres de sentidos en relación a las otras dos variables, pensamos que implican cómo son los jóvenes quienes valoran la escuela y la institución para sus vidas.

Más allá de esas especificidades, con este cuadro desmontamos frases que se escuchan y producen en la escuela y en la sociedad sobre el no interés, ganas y gustos de los estudiantes. Cuando se empieza a indagar un poco más, ello no es lo que predomina. El “no hay mucho interés en la escuela”, el que muchos chicos no van, o que la escuela “no sirve absolutamente para nada” (Kessler, 2002: 198) no son expresiones que representen la sensación generalizada de la experiencia escolar por parte de los estudiantes en las distintas escuelas, más allá de los emplazamientos urbanos. Y esta formulación es importante en relación a nuestra hipótesis expuesta en el principio del trabajo. Allí hablamos de continuidades y quiebres en los sentidos que se expresan desde esos sujetos y esos espacios urbanos para describir las cartografías de la desigualdad hacia la actualidad en la configuración de los procesos educativos en Caleta Olivia. Sin duda, la escuela tiene formas diferentes de orientarse a la formación de los sujetos, pero son ellos, docentes y estudiantes, que apuestan de formas similares en unos y otros lugares por su formación. Esto lo observamos en la Tabla N°2 al adentrarnos en la importancia y utilidad de la escuela de docentes y estudiantes en relación al emplazamiento urbano desde donde producen sus sentidos.

Tabla N° 2. Sentidos de docentes y estudiantes de la importancia de la escuela por NBI en Caleta Olivia. En %. 2018. (Docentes en procesamiento).

	NBI Bajo		NBI Medio bajo		NBI Medio		NBI Medio alto		NBI Alto	
	Doc	Estud	Doc	Estud	Doc	Estud	Doc	Estud	Doc	Estud
Sirve para el trabajo	0	84,4	30	86,3	25	81,8	S/D	65,9	0	84,1
Sirve para continuar estudios posteriores	50	56,3	30	66,7	25	61,4	S/D	53,7	50	59,1
Forma para ser buen ciudadano	16,6	48,4	20	51,1	25	50,0	S/D	61,0	16,6	27,3
Forma para ser buena persona	16,6	56,3	20	42,0	25	59,1	S/D	51,2	0	47,7
Aunque sea poco, algo pueden hacer por mi	16,6	23,4	0	17,4	0	20,5	S/D	34,1	33,3	31,8
TOTALES	100 (N=6)	100 (N=83)	100 (N=6)	100 (N=219)	100 (N=4)	100 (N=44)	S/D	100 (N=41)	100 (N=6)	100 (N=44)

Más allá que el procesamiento de encuestas de docentes para 2018 aún no está terminado y está en proceso, vemos algunas tendencias que expresa esta tabla. Nuevamente, hay diferencias marcadas entre las generaciones de adultos y jóvenes en relación a la utilidad de la escuela para el trabajo y para estudiar. Son los estudiantes que están pensando en sus perspectivas laborales y las formas en que pueden ser ayudados por la escuela y la formación. Pero aquí, a diferencia de la tabla anterior, se suceden sentidos significativos de los estudiantes también en relación a la importancia de la escuela para poder estudiar. Lo central desde nuestro punto de vista en esta tabla es que no hay diferencias de los sentidos que expresan docentes y estudiantes en relación a los emplazamientos urbanos. Es decir, si desde las racionalidades políticas y las tecnologías de gobierno hacen distinciones en relación a las orientaciones y propuestas escolares de formación (Guzmán, Langer y Grinberg, 2018; Guzmán y Langer, 2018), son los sentidos expresados por los sujetos que dan cuenta de deseos e intereses que van por otros caminos paralelos.

En esta sociedad excluyente, los jóvenes constituyen el sector más vulnerable de la población, pues sufren los múltiples efectos de la desestructuración del mercado de trabajo. Es decir, el mundo laboral en el cual deben insertarse en el corto plazo aparece sacudido por las diferentes transformaciones que hemos desarrollado anteriormente. Los diversos grados de vulnerabilidad se profundizan en las nuevas políticas de empleo desarrolladas por las empresas que apuntan a la población joven, considerada históricamente por el sector como la más maleable y menos problemática. Por ello, los jóvenes constituyen el target ideal de la política de flexibilización y precariedad laboral. Sin embargo, ya no son ellos quienes tienden a naturalizar la situación de inestabilidad sin avizorar en su futuro otra cosa que precariedad duradera (Svampa, 2005). Justamente, esa tabla expresa las posibilidades de los sujetos ante las imposibilidades que el sector productivo va determinando en sus vidas. Creemos que esos sentidos expresan no sólo posibilidades sino, fundamentalmente, deseos de tener lugar, de formarse y de tener expectativas sobre futuros mejores que las vidas presentes que viven (Langer y Machado, 2013).

Con estos mismos deseos y afirmaciones observamos que la asistencia a la escuela, aunque muchas veces discontinua, más que la pérdida de sentido de la escuela para los estudiantes “evidencia una importante significación en las historias de vida relevadas, no necesariamente asociada a visiones románticas sobre su realidad ni a posiciones optimistas, sino más bien a una búsqueda de un espacio y un tiempo que los inscriba” (Redondo, 2004: 129). Así,

exploramos a continuación en la Tabla N° 3 las razones que docentes y estudiantes dan de la asistencia a la escuela.

Tabla N° 3. Sentidos de docentes y estudiantes sobre las razones para asistir a la escuela en Caleta Olivia. 2008 y 2018. En %.

	Caleta Olivia (2008)		Caleta Olivia (2018)	
	Docentes (N=26)	Estudiantes (N=384)	Docentes (N= 18) en procesamiento	Estudiantes (N=431)
Queda cerca de la casa de los estudiantes	76,9	50,5	50	29
Los hermanos de los estudiantes concurre/n también	65,4	28,6	56,5	18,6
Hay un buen ambiente social y cultural	30,8	21,1	33,3	31,1
No hay chicos con problemas	3,8	6,0	11,1	12,1
Es prestigiosa/ recomendada/ reconocida	19,2	12,5	44,4	39,9
No había lugar en otras escuelas	23,1	13,8	11,1	14,2
Por la orientación			44,4	50,8
Se relaciona con lo que quiero trabajar			16,7	45,5

Acá hay fuertes diferencias entre adultos y jóvenes en las escuelas. Para los docentes en mayor medida las razones principales de asistencia a la escuela de los estudiantes tienen que ver con la cercanía respecto al hogar y en segundo lugar con que sus hermanos concurren allí. En cambio para los estudiantes tanto en 2008 como en 2018 esos valores y su peso relativo cambian. En 2008, la justificación de que queda cerca es la que tiene más peso con el 50,5%, aparece más matizado y con menos fuerza que en los docentes. En las miradas de estudiantes en 2018, no sólo que la cercanía con el hogar tiene un valor menor en comparación con los docentes y con aquello que decían los estudiantes de 2008, sino que el peso relativo entre las demás justificaciones la coloca en cuarto lugar. En función de estas matizaciones, en 2018 agregamos dos variables que no habíamos tenido en cuenta en 2008. Así, en 2018 se observa que los mayores porcentajes en relación a las razones que dan los estudiantes de asistencia a la escuela se producen en relación con la orientación (50.8 %), y con lo que quieren trabajar (45.5 %). A la vez, tanto en 2008 como en 2018, es altamente significativo el porcentaje de estudiantes que dicen que asisten allí porque es prestigiosa, recomendada y reconocida así como porque hay un buen ambiente social y cultural, con una mayor fuerza hacia la actualidad. Con ello se podría pensar que los estudiantes si bien no eligen en un primer momento la escuela a la que van, cuando ya están allí sí lo hacen por aquello que la escuela es

y por aquello que allí viven, por aquello que les ofrece la institución en relación a la formación, las orientaciones y los saberes para el mundo del trabajo.

Ahora bien, al explorar los matices, como decíamos al principio semejanzas y rupturas, entre docentes y estudiantes en relación al emplazamiento urbano de las escuelas en relación a las razones de asistencia a la escuela en la Tabla N° 4 observamos una tendencia opuesta a la Tabla N° 2.

Tabla N° 4. Sentidos de docentes y estudiantes en relación a las razones de asistencia a la escuela por NBI en Caleta Olivia. En %. 2018. (Docentes en procesamiento).

	NBI Bajo		NBI Medio Bajo		NBI Medio		NBI Medio Alto		NBI Alto	
	Doc	Estud	Doc	Estud	Doc	Estud	Doc	Estud	Doc	Estud
Interés en la orientación	0	45,8	30	72,6	16,6	18,2	S/D	14,6	6,2	18,2
Relación con lo que quieren trabajar	0	37,3	20	63,5	0,0	25,0	S/D	17,1	0,0	18,2
Es prestigiosa/recomendada/reconocida	25	38,6	20	55,7	16,6	13,6	S/D	17,1	0,0	11,4
Cercanía con la casa	25	30,1	0,0	14,2	16,6	34,1	S/D	58,5	25	68,2
Es más fácil terminar acá	0	20,5	0,0	6,4	0,0	27,3	S/D	34,1	18,7	29,5
No había lugar en la que querían	0	14,5	0	4,1	0	36,4	S/D	31,7	12,2	25,0
Hay un buen ambiente social y cultural	12,5	38,6	20	31,5	16,6	22,7	S/D	26,8	0	27,3
Conviene el horario	0	22,9	0	7,8	16,6	18,2	S/D	48,8	0	29,5
Aceptan alumnos repitentes	0	18,1	0	7,3	16,6	18,2	S/D	24,4	12,2	22,7
Los hermanos van allí	25	18,1	10	19,2	0	4,5	S/D	29,3	12,2	20,5
No hay movilidad para ir a otra más lejos	0	10,8	0	3,7	0	11,4	S/D	19,5	12,2	18,2
No hay chicos con problemas	12,5	14,5	0	11,9	0	2,3	S/D	19,5	0	11,4
Totales	100 (N= 8)	100 (N=83)	100 (N= 10)	100 (N=21 9)	100 (N= 6)	100 (N=44)	S/D	100 (N=41)	100 (N= 16)	100 (N=44)

Aquí sí se producen diferenciaciones acentuadas en función del emplazamiento y el grado de necesidades básicas insatisfechas. Por ejemplo, al observar las brechas entre los sentidos que expresan los estudiantes de NBI bajo y NBI alto, a favor significativamente de los primeros, en relación al interés en la orientación, la relación con lo que quieren trabajar, el prestigio o reconocimiento de la escuela. O al revés, la brecha a favor de estudiantes en NBI alto en relación a la cercanía con la casa, la facilidad de terminar allí, porque no había lugar en la escuela que querían o bien porque aceptan estudiantes repitentes. Al observar la respuesta que los estudiantes dan en relación a que asisten a esa escuela porque no había lugar en la escuela deseaban, damos cuenta nuevamente que los estudiantes que asisten a escuelas con mayores niveles de necesidades insatisfechas no eligen la escuela en un primer momento, pero luego rescatan afirmativamente las prácticas y saberes que se suceden allí en relación a sus necesidades laborales y perspectivas futuras.

Esas tendencias opuestas que mencionamos anteriormente entre la Tabla 2 y 4 se acentúan cuando consideramos en ambas la relación entre trabajo y escuela. Si en la Tabla 2 vimos que la importancia de la escuela asociada principalmente al trabajo era una perspectiva presente en los y las estudiantes de todos los NBI, en la Tabla 4, en cambio, los matices según el emplazamiento urbano escolar aparecen con mayor claridad. Es decir, cuando los y las estudiantes piensan en los motivos de asistir a la escuela particular a la que concurren vemos que otorgan distinto peso al trabajo futuro como motivo de asistencia escolar, y esas diferenciaciones tienen una estrecha relación con las condiciones de pobreza en que se emplazan las escuelas. Ello porque, como vemos en la Tabla 4, la relación con el trabajo deseado tiene mayor peso como motivo de asistencia escolar en estudiantes que asisten a las escuelas con menor pobreza; a la inversa, dicha consideración disminuye entre estudiantes que concurren a las escuelas con mayor pobreza.

Ahora bien, al pensar sobre la relación educación y trabajo en términos comparativos entre estudiantes y docentes atendiendo a si la escuela prepara o no para el trabajo e indagando sobre la enseñanza de saberes útiles para el trabajo, nos encontramos con percepciones contrastantes entre ambos. Para los y las docentes, en su mayoría, existen saberes que la escuela podría estar enseñando y no lo está haciendo. Estos saberes que han mencionado refieren por ejemplo a *emociones, tolerancia, calidad de la persona en general, responsabilidad, puntualidad, Situación económica, política y social de la región*, etc. En cambio para los y las estudiantes en su mayoría consideran que la escuela los prepara bien o muy bien para el trabajo. Nuevamente, la diferencia y brecha generacional en términos de los

sentidos que expresan en relación a la formación para el trabajo da cuenta no solamente de percepciones negativas y positivas que se contrastan entre unos y otros. A la vez, da cuenta de las posibilidades que aún sigue teniendo la escuela hoy en día desde las miradas de sus actores en términos potenciales y de posibilidades hacia el futuro. Tanto estudiantes, aunque con menor peso porcentual, y docentes consideran que la escuela prepara bien para el trabajo, pero es en estos últimos que la presencia de saberes para el trabajo que la escuela podría brindar se hace notar.

Ahora bien, esto que mencionamos no quiere decir que según los y las docentes la escuela no esté formando o brindando ninguna herramienta para el trabajo. Al preguntarles si consideran que la escuela prepara para el mundo laboral, allí encontramos una proximidad con la mirada de estudiantes, en línea de continuidad a aquello que expresamos en el párrafo anterior. Ello porque la mayoría de los y las docentes manifiestan que la escuela brinda cierta preparación a los estudiantes para el mundo del trabajo. Esta preparación la asocian a la enseñanza de contenidos generales que interpelan al saber ser, es decir *aptitudes; resolver conflictos cotidianos*; contenidos específicos tales como *materias orientadas a microemprendimientos*; o bien al peso que esos saberes tendrán en la trayectoria laboral porque *da las primeras herramientas para desenvolverse*.

Esos saberes que los y las docentes mencionan están en línea con aquello que exige el mundo del trabajo en tiempos de capitalismo flexible, asociados a la noción de “competencias” (Brunet y Zavaro, 2014). Estas dimensiones subjetivas del trabajador que, como lo expresa el docente, pongan en juego a la hora de resolver conflictos que se vayan presentando en un mercado altamente cambiante e incierto (Harey, 2000; Sennett, 2000). Por otro lado, la idea de que la escuela brinda las “primeras herramientas” nos da la pauta de que hay reconocimiento de las necesidades de la formación permanente, ante la insuficiencia y/o obsolescencia del saber escolar para afrontar una *trayectoria laboral completa*, algo que desde las miradas de los y las estudiantes no se sucede. Aquí consideramos, que desde estas consideraciones por parte de docentes con aquello que sucede en las escuelas tiene una relativa correspondencia con aquello que el mercado de trabajo exige en cuanto a saberes de los trabajadores.

Sin duda, la enseñanza de estos saberes parece ser desigual y en estrecha relación con el emplazamiento de las escuelas. Ello porque los únicos docentes que han manifestado que la escuela no prepara a los estudiantes para el mundo laboral son de una escuela ubicada en NBI Alto. No sólo este dato por sí sólo tiene importancia sino también los saberes que esos

docentes mencionan y demandan como aquellos que esa escuela les debería enseñar. Estos están asociados a cuestiones disciplinarias tales como *hábitos de puntualidad y responsabilidad y a la capacidad para la toma de decisiones*. Que este tipo de saber aparezca como demanda sólo en esta escuela nos permite pensar en las relaciones entre proceso formativo y ubicación espacial del establecimiento escolar. Los docentes perciben que las condiciones mínimas para el sostenimiento de un trabajo no forma parte de saberes que estén adquiriendo los y las estudiantes que asisten a la escuela ubicada en el emplazamiento más pobre de la muestra. Es decir quienes en su mayoría probablemente estén transitando su trayectoria escolar con la sombra del trabajo precario en sus vidas personales o familiares.

En definitiva, estos encuentros y desencuentros que hemos analizado entre estudiantes y docentes, y también entre distintas condiciones de emplazamiento escolar según NBI, nos hablan no solo de correspondencias sino también de tensiones en la formación para el trabajo desde la escuela secundaria. Lejos de las perspectivas que predicen la pérdida de sentido de la escuela para los jóvenes, nosotros nos encontramos con estudiantes y docentes que producen sentidos sobre el trabajo y la circulación de saberes en que la escuela ocupa un lugar central. Si hay algo que los y las estudiantes esperan de la escuela (en sentido genérico) es que los forme para el trabajo, aunque también hemos visto que dicha perspectiva se matiza cuando se piensa en la escuela particular a la que asisten. Allí las relaciones escuela y territorio cobran relevancia para pensar esos sentidos situados espacialmente. En cuanto a docentes, si bien reconocen que en la escuela circulan saberes en sintonía con aquellos que el mercado de trabajo exige, también existe un reconocimiento y demanda por saberes que desde la escuela no se está enseñando y tiene el potencial para hacerlo.

Reflexiones Finales:

A lo largo de la ponencia nos propusimos analizar las miradas que docentes y estudiantes construyen en cuanto a la relación educación y trabajo, considerando los grados de afectación o no del emplazamiento urbano de las escuelas en la localidad de Caleta Olivia. Allí encontramos continuidades y quiebres en los sentidos que se expresan desde esos sujetos y en esos espacios urbanos en relación a la importancia de la escuela en general, los motivos de asistencia a la escuela en la que están y la preparación puntualmente para el trabajo.

En relación a la importancia de la escuela en general se observaron más rupturas de sentidos entre estudiantes y docentes que las que se expresaron entre los distintos NBI de

emplazamiento escolar. Esa discontinuidad generacional está marcada con mayor magnitud por la formación para el trabajo que expresan los y las estudiantes así como por la importancia que otorgan los y las docentes a la continuidad de estudios superiores. Dichas perspectivas cruzadas entre las generaciones están en todas las escuelas de la muestra, por lo que consideramos que aún persisten estos sentidos históricos sobre la importancia de la escuela más allá de las diferenciaciones de emplazamiento urbano, de orientaciones o de modalidades.

Las diferenciaciones aparecen cuando esa pregunta por la razón de asistencia escolar se refiere puntualmente a la escuela a la que asisten los sujetos. Allí encontramos discontinuidades en relación a brechas generacionales como también en la dimensión de la espacialidad urbana. Los quiebres y brechas generacionales se producen en relación a motivos sobre la base de: por un lado, perspectivas estudiantiles que ponen en valor principalmente la relación con el trabajo y la orientación de la escuela; mientras que, por otro lado, los y las docentes sostienen que las razones de asistencia escolar de estudiantes se debe principalmente a la cercanía con el hogar y la concurrencia de sus hermanos al mismo establecimiento.

En lo que respecta a los quiebres entre emplazamientos urbanos, en estas perspectivas situadas espacialmente en la escuela a la que concurren estudiantes y docentes encontramos pistas para pensar las correspondencias entre formación escolar, espacio urbano y trabajo. Ello porque la relación escuela-trabajo tiene un peso desigual en los y las estudiantes a la hora de describir las razones de asistencia a la escuela a la que van. Esa relación aparece con más claridad en las razones de estudiantes de escuelas ubicadas en NBI Bajo y Medio Bajo, mientras que se desdibuja entre los motivos de asistencia escolar en estudiantes de NBI Alto y Medio Alto. Es decir, para estos estudiantes de las escuelas ubicadas en las zonas más pobres, esa consideración que tienen de la importancia para el trabajo de la escuela en general se desvanece cuando piensan en esa relación situada en sus escuelas en particular.

Por último, al profundizar en la hipótesis sobre la relación entre educación, trabajo y espacio urbano indagamos tanto en estudiantes como en docentes si consideran que la escuela prepara para el mundo del trabajo. Por parte de los y las estudiantes hay una consideración general, en todos los NBI, de que la escuela prepara bien o muy bien para el mundo del trabajo. En cuanto a los docentes nos hemos encontrado con dos situaciones. Por un lado, quienes tienen una mirada positiva son mayoría, y ponen en valor la enseñanza de algunos de los saberes que hemos mencionado como atributos del trabajador polivalente que el mercado de trabajo en tiempos de capitalismo flexible exige. Específicamente aquellos relacionados con aptitudes personales y capacidad para resolver conflictos y situaciones imprevistas, al igual que

apareció el reconocimiento de que la escuela ofrece saberes mínimos para los primeros pasos en la trayectoria laboral.

Por otro lado, encontramos que los y las docentes que han manifestado que la escuela no está formando para el trabajo solo son aquellos que se encuentran en la escuela ubicada en el emplazamiento más pobre. Allí se remarcó que la escuela no está enseñando saberes vinculados a hábitos de puntualidad y responsabilidad, los cuales asociamos con saberes indispensables en el sostenimiento de cualquier trabajo. Esto nos permite reforzar nuestras hipótesis sobre la relación entre escuela, trabajo y espacio urbano. Es decir, nos da algunas pistas para pensar e interrogarnos por las correspondencias entre las condiciones de vida de los estudiantes, los saberes para el trabajo que circulan en la escuela y las posibilidades de trabajo que les depara a esos jóvenes.

En definitiva, las miradas de estudiantes y docentes tienen sus puntos de encuentros y desencuentros al pensar la formación para el trabajo desde la escuela. Tanto estudiantes como docentes consideran que la escuela brinda herramientas útiles para la trayectoria laboral futura, aunque los docentes han reconocido en mayor medida la existencia de saberes que la escuela podría estar enseñando y no lo está haciendo. Rescatamos de estudiantes y docentes una mirada positiva de la escuela en cuanto a la preparación para el mundo del trabajo. Ese lugar de la escuela aparece, por un lado, como espacio desde donde efectivamente circulan esos saberes, aunque de forma desigual considerando el emplazamiento urbano escolar. Y por otro lado, la escuela también es vista por ellos y ellas como espacio desde donde se demandan más y mejores saberes para el trabajo.

Referencias Bibliográficas

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

Bauman, Z. (2000) *Trabajo, consumismo y nuevos pobres*. Barcelona, Gedisa.

Bowles, S. y Gintis, H. (1985). *La instrucción escolar en la América capitalista*. Madrid: Siglo XXI Editores

Brunet, I. y Zavaro, B (2014) Competitividad, Competencias y fin del ciclo fordista. *Revista Internacional de Sociología de la Educación*, 3, (1), 1-25

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

Castel, R. (2012) *El ascenso de las incertidumbres: trabajo, protecciones, estatuto del individuo*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica

Coriat, B. (2011) “Las metamorfosis de la división del trabajo”. En *El taller y el robot. Ensayos sobre el fordismo y la producción en masa en la era de la electrónica*, (pp- 179-208). Siglo XXI: México D.F.

De Ibarrola, María (2016) Repensando las relaciones entre la educación y el trabajo: una reflexión basada investigaciones realizadas en México. En Cuadernos CEDES, vol. 34, no. 94, pp. 367-383.

Deleuze, G (2006) “Post-scriptum sobre las sociedades de control”, en *Polis*, 13 (en línea) disponible en: <http://journals.openedition.org/polis/5509>.

Dubar, C. (2001) La construction sociale de l'insertion professionnelle, en *Education et sociétés* (no 7), p. 23-36.

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

Foucault, M. (2007) *Nacimiento de la biopolítica: curso en el Collège de France: 1978-1979*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Grinberg, S (2003) “El mundo del trabajo en la escuela. La producción de Significados en los campos curriculares”. Serie Cuadernos de Cátedra UNSAM. Bs. As: Jorge Baudino Ediciones.

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

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., Perez, 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*.

Guzmán, M. y Langer, E. (2018) Distribución de saberes para el trabajo y desigualdad social en el espacio urbano de Caleta Olivia. Trabajo presentado en, Comodoro Rivadavia.

Guzmán, M., Langer, E. y Grinberg, S. (2018) “Educación, trabajo y redes de escolarización en el capitalismo flexible. Un estudio en localidades del Golfo San Jorge”, *Revista Estudios del Trabajo* (No publicado)

Harvey, D. (2000). *La condición de la posmodernidad. Investigación sobre los orígenes del cambio cultural*. Buenos Aires: Amorrortu

Jacinto, C. (2013) “La formación para el trabajo en la escuela secundaria como reflexión crítica y como recurso”. En *Propuesta Educativa*, Año 22 N° 40, pág. 48 a 63

Jacinto, C. (2019), Revisitando elementos para la comprensión de las relaciones entre educación, trabajo y juventud, en *Curso Virtual: La formación para el trabajo de jóvenes. Herramientas teóricas y metodológicas*, Clase 1, PREJET, Ides-CISConicet.

Kessler, G. (2002) "La experiencia escolar fragmentada. Estudiantes y docentes en la escuela media en Buenos Aires". IIPE-UNESCO: Bs. As.

Kessler, G. (2010), La disyunción educación-trabajo en el Mercosur. Coincidencias y diferencias entre jóvenes de Argentina, Brasil, Paraguay y Uruguay, Propuesta Educativa, núm. 34, 2010, pp. 53-64, Flacso

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. 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.

Langer, E. y Machado, M. (2013). "Estudiantes, resistencia y futuro en contextos de pobreza urbana". En Revista Polifonías. Año 2. N° 2. Universidad Nacional de Lujan. Pp. 69-96. Disponible en <http://www.dptoeducacion.unlu.edu.ar/sites/www.dptoeducacion.unlu.edu.ar/files/site/Revista%202013.pdf>

Llop, M. (2008) Llop, "Ciudades intermedias, entre sus territorios y la globalización", en Modulo N° 5 julio. Colegio Arquitectos. PBA Distrito X. p. 9-13

Manzano, F. y Velazquez, G. (2015) "La evolución de las ciudades intermedias en la Argentina", en Revista GEO, n. 27, p. 258-282

Mayer, L. y Núñez P. (2016). Nuevas y viejas desigualdades en la experiencia educativa juvenil en América Latina. Temas n° 87-88, pp.33-40.

Olivera, R., Alfaro, A. y Estrada, S. (2012) Precariedad laboral y heterogeneidad ocupacional: una propuesta teórico-metodológico, en *Revista mexicana de sociología*, 74, (2), pp. 213-243

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.

Prevot Schapira, M. F. (2001). Fragmentación espacial y social: conceptos y realidades. *Revista Perfiles Latinoamericanos*, 019, 33-56

Riquelme, G. (2006) "La relación entre educación y trabajo: continuidad, rupturas y desafíos", en Anales de la educación común, n° 5, Tercer siglo, año 2.

Riquelme, G. (2006). La relación entre educación y trabajo: continuidad, rupturas y desafíos. *Anales de la educación común*, 5(2), 68-75.

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

Sennett, R. (2000). *La corrosión del carácter. Las consecuencias personales del trabajo en el nuevo capitalismo*. Barcelona: Anagrama

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, México

Standing, G. (2011) *El precariado. Una nueva clase social*. Barcelona, Pasado y Presente.

Svampa, M. (2005) *La Sociedad excluyente. La Argentina bajo el signo del neoliberalismo*. Taurus: Buenos Aires

Tiramonti, G. (2011) “Una aproximación a la dinámica de la fragmentación del sistema educativo. Especificaciones teóricas y empíricas”. En Tiramonti, G. y Montes, N. (comp.) *La escuela media en debate*. Manantial Flacso, Bs. As.

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)*. Buenos Aires: CLACSO

Wacquant, L. (2001). *Parias Urbanos. Marginalidad en la ciudad a comienzos del milenio*. Buenos Aires: Ed. Manantial.