

Correspondencias y contradicciones entre la escuela y el trabajo en las sociedades de empresa: un estudio con estudiantes de educación secundaria técnica en Caleta Olivia¹

Correspondences and contradictions between school and work in enterprise societies: a study with technical high school students in Caleta Olivia

Mauro Victor Guzmán²
Eduardo Langer³

Resumen: *El presente escrito tiene por objetivo dar cuenta de la formación diferencial para el trabajo en escuelas secundarias. Además, se enfoca en la transmisión de saberes; específicamente, aquellos vinculados a los aspectos no cognitivos de la personalidad, desde las perspectivas de estudiantes que asisten a instituciones de modalidad técnica. Se trabaja con datos de encuestas semiestructuradas implementadas en 2018 y entrevistas en profundidad realizadas en 2019. Los resultados se inscriben en los debates sobre las correspondencias y las contradicciones entre la escuela y el trabajo*

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

² Profesor en Ciencias de la Educación. Becario doctoral del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET). Docente e Investigador de la Universidad Nacional de la Patagonia Austral, Unidad Académica Caleta Olivia. Caleta Olivia, Argentina. Correo electrónico: viktorm_g@hotmail.com

³ Doctor en Educación. Magíster en Ciencias Sociales con mención en Educación. Licenciado en Ciencias de la Educación. Investigador Adjunto del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET). Director de las carreras de Educación en la Universidad Nacional de San Martín. Docente de la Universidad Nacional de General San Martín y la Universidad Nacional de la Patagonia Austral. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. Correo electrónico: langereduardo@gmail.com

Diálogos Pedagógicos. ISSN en línea: 2524-9274.

Año XXI, Nº 42, octubre 2023-marzo 2024. Pág. 154-175.

DOI: [http://dx.doi.org/10.22529/dp.2023.21\(42\)09](http://dx.doi.org/10.22529/dp.2023.21(42)09) / Recibido: 15/05/2023 / Aprobado: 23/08/2023.



Artículo publicado bajo Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-SinDerivar.
© Universidad Católica de Córdoba.

(Fernández Enguita, 1990), en tiempos de capitalismo flexible (Harvey, 2017) y sociedades de empresa (Foucault, 2007). Situamos la investigación en la ciudad intermedia de Caleta Olivia (Santa Cruz, Argentina), cuya dinámica sociolaboral se basa en los vaivenes y las fluctuaciones de la industria petrolera y del mercado de trabajo en nuestros tiempos.

Palabras clave: centro de enseñanza secundaria, formación, trabajo, orientación, desigualdad social

Abstract: The purpose of this paper is to describe the differential training for work in secondary schools. In addition, it focuses on the transmission of knowledge; specifically, those linked to non-cognitive aspects of personality, from the perspectives of technical school students. We work with data from semi-structured surveys implemented in 2018 and in-depth interviews conducted in 2019. The results are part of the debates about correspondences and contradictions between school and work (Fernández Enguita, 1990), in times of flexible capitalism (Harvey, 2017), and enterprise societies (Foucault, 2007). We situate the research in the intermediate city of Caleta Olivia (Santa Cruz, Argentina), whose socio-labor dynamics are based on the uncertainties and fluctuations of the oil industry and the labor market in our times.

Keywords: secondary school, training, labour, guidance, social inequality

Introducción

En el marco de la división taylorista del trabajo en el proceso productivo (Coriat, 2000) y la descualificación del trabajador que ello conllevaba (Braverman, 1987), Bowles y Gintis (1985) proponían que la formación de trabajadores en la escuela se centraba, principalmente, en los aspectos no cognitivos de la personalidad. Esto es, "los únicos rasgos importantes que reciben castigo son precisamente aquellos que resultan incompatibles con el conformismo a la división jerárquica del trabajo -la creatividad, la independencia y lo emprendedor-" (p. 182). Señalaban que ello ocurría a partir de las dinámicas cotidianas en las relaciones sociales y escolares entre docentes y estudiantes, las cuales suponían un reflejo respecto de aquellas que se daban entre supervisores y obreros en la fábrica.

Ahora bien, los procesos de reestructuración productiva, desde fines de siglo XX, implicaron grandes cambios respecto a los saberes que se demandan, entre los cuales se encuentran aquellos que refieren a los atributos y la subjetividad de los trabajadores y que han sido conceptualizados con la noción de competencias (Tanguy, 2001). Estas mutaciones, como parte del proceso de flexibilización del proceso productivo (Harvey, 2017), involucraron un cambio no solo en la división de las tareas y las actividades de los trabajadores (de la especialización a la polivalencia), sino también en las relaciones sociales dentro de las empresas, ta-

les como mayor horizontalidad entre puestos otrora jerárquicos y la competencia entre compañeros de trabajo, entre otros.

Al compás de estos cambios en el mundo del trabajo, las reformas educativas, desde fines de siglo XX y principios del XXI, implicaron una mutación en los procesos formativos escolares que ya no responden a las lógicas que mencionamos para la época del capitalismo industrial (Grinberg, 2003; Noguera-Ramírez y Marín-Díaz, 2012). Las investigaciones referenciadas analizan críticamente cómo, en sintonía con las competencias que se demandan en las empresas flexibles (Sennett, 2006), la escuela es llamada a formar un yo buscador y resiliente (Grinberg, 2008), a elevar aspiraciones (Spohrer y Bailey, 2018) y a producir sujetos que sean ágiles mental y emocionalmente (Gillies, 2011). Ante esas demandas, la tarea de educar pareciera consistir en la enseñanza de aprender a ser, entre otros saberes (Noguera-Ramírez y Marín-Díaz, 2012), y la preparación del carácter (Spohrer y Bailey, 2018).

La pregunta que recorre el presente escrito es *cómo se produce la formación para el trabajo en escuelas secundarias técnicas, teniendo en cuenta los saberes que se enseñan, las relaciones sociales y escolares, y considerando aquello que sucede y se demanda en el capitalismo flexible*. Situamos nuestros interrogantes en la ciudad intermedia de Caleta Olivia. Esta localidad, al igual que las otras que conforman la Cuenca del Golfo San Jorge, ha crecido al calor de la extracción de petróleo desde principios del siglo XX, por lo que la estructura ocupacional, el sistema educativo y la vida urbana se han constituido bajo una lógica de enclave (Salvia, 1997). Por ello, la reconfiguración del proceso productivo del capital, siguiendo principios flexibles, que implicó la privatización de la empresa estatal YPF⁴, produjo efectos desestructurantes en el mercado de trabajo y en los trabajadores (Ruiz y Muñoz, 2008). Asimismo, las reformas educativas de Nivel Secundario se basaron, entre otras cuestiones, en demandas y preceptos asociados con la flexibilidad (Villagrán, 2018).

Diseño metodológico

Desde el punto de vista metodológico, en la investigación, se trabajó con un diseño de base múltiple (Archenti y Piovani, 2007), el cual contempló la producción de mapas socioeducativos y la realización de encuestas y de entrevistas a estudiantes de escuelas secundarias. Se ha realizado una muestra intencional (Goetz y LeCompte, 1988), cuyos criterios de selección fueron la distribución de la oferta formativa en emplazamientos diferenciados y las especificidades de las modalidades técnica y bachillerato. Para caracterizar el radio censal en que se ubican las escuelas, se ha utilizado el Índice de Necesidades Básicas Insatisfechas⁵ (NBI).

⁴ 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.

⁵ Dicho indicador 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).

Ello implicó la utilización de los últimos datos disponibles, del que corresponden al censo del 2010. Como cada uno de los radios censales está compuesto por un porcentaje de hogares con NBI, aquí se han agrupados según la lógica de cuantiles⁶ en tres perciles, cuyos polos van desde el "NBI Bajo" (radios con menor cantidad de hogares con pobreza) al "NBI Alto" (radios con mayor cantidad de hogares en situación de pobreza).

En la selección de la muestra, se consideró como criterio el emplazamiento de las escuelas en cada percil de NBI y se tuvo en cuenta el comportamiento de sus indicadores educativos hacia el extremo negativo, al igual que la oferta de orientaciones, la cual procuraba que estas sean diversas. En cuanto a las escuelas técnicas, de las tres instituciones que ofrecen esta modalidad en Caleta Olivia, se han seleccionado las únicas dos que, al 2018, ofrecían los seis años que contempla el trayecto formativo. Así, la muestra quedó conformada de la manera en que se detalla en el Mapa 1.

Mapa 1. Ubicación de las escuelas secundarias, bachilleratos y técnicas seleccionadas, según nivel de NBI del radio censal. Caleta Olivia, 2018⁷



Fuente: elaboración propia.

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.

⁷ Los números de las escuelas no corresponden a su identificación para resguardar su anonimato.

Tal como se observa en el Mapa 1, en el pericil NBI Bajo, hay una institución educativa que corresponde al segundo bachillerato público más antiguo de Caleta Olivia (creado en 1977) y uno de los más demandados de la localidad en épocas de inscripciones, así como una de las instituciones que más rápidamente queda sin vacante. En esta institución, se ofrecen dos orientaciones: Humanidades y Ciencias Sociales y Turismo (escuela 1). En NBI Medio, hay una institución educativa que corresponde al bachillerato público más antiguo de la localidad (creado en 1962) y que 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 corresponden a los últimos bachilleratos públicos que se crearon en Caleta Olivia. Las dos escuelas ofrecen solo una orientación: Ciencias Sociales (escuela 3) y la segunda tiene la orientación de Artes Visuales (escuela 4). En cuanto 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 queda sin vacante. 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).

En lo que respecta a las encuestas, dentro de cada institución, se eligieron al azar un curso del primer año del nivel, un curso del primer año del Ciclo Orientado (3° año de la secundaria) y un curso del último año del Ciclo Orientado (5° año de bachilleratos y 6° año de escuelas técnicas). El cuestionario se implementó durante 2018 y se realizó de manera autoadministrada durante el horario escolar dispuesto por cada institución, con la presencia de, al menos, dos integrantes del equipo de investigación⁸, que logró un alcance de 487 estudiantes. Para las entrevistas, se escogió la escuela 5 (Mapa 1) de modalidad técnica, emplazada en NBI Medio y ubicada en una zona semicéntrica de la localidad. Las entrevistas se llevaron a cabo en 2019 y se realizaron a 16 estudiantes que cursaban el anteúltimo y último año.

La organización, la sistematización y el análisis del material empírico, obtenido mediante encuestas y entrevistas, implicó la utilización de programas informáticos específicos para cada tipo de información: el SPSS, para el procesamiento de las encuestas, y el ATLAS.ti, para la codificación de las entrevistas. La utilización del programa estadístico SPSS permitió sistematizar el volumen de información cualitativa y cuantitativa de las encuestas sin mecanizar el proceso de análisis. La analítica de las entrevistas se llevó a cabo mediante el programa informático ATLAS.ti y siguiendo el *método de comparación constante* que forma parte de la tradición de investigación cualitativa denominada *Teoría fundamentada en los datos* (Glaser y Strauss, 1967), la cual consiste en la producción de una explicación general o teoría a través de un proceso de inducción que implica partir desde códigos descriptivos a códigos más interpretativos y sintetizadores.

⁸ Se trata de una encuesta desarrollada en el marco del PDS UNPA-Conicet, Centro de Intercambio y Reservorio de Información Social y Educativo (CIRISE).

Así, este escrito se organiza de la siguiente manera: en el primer apartado, desarrollamos las discusiones conceptuales en torno a los saberes y la formación para el trabajo en el capitalismo contemporáneo. Luego, nos abocamos a dar cuenta de las perspectivas estudiantiles acerca de los saberes para el trabajo que se enseñan en las escuelas, así como lo referido a las relaciones sociales y escolares y sus correspondencias y contradicciones respecto a lo que ocurre en el mercado de trabajo. Finalmente, presentamos las conclusiones de lo desarrollado.

Marco teórico referencial

Saberes y formación para el trabajo en las sociedades de empresa

Hace ya varias décadas que nos encontramos viviendo en sociedades que Foucault (2007) denominó como *sociedades de empresa*. Todas las dimensiones vitales, como son el trabajo, la educación y la vida urbana, son organizadas sobre la base de lógicas de competencia, según las cuales cada sujeto es llamado a hacerse responsable por su bienestar a través de decisiones individuales que, desde dichas lógicas, pasan a ser concebidas como inversiones. En este escenario, la formación para el trabajo ocurre en el marco de racionalidades y tecnologías de gobierno que corresponden a la gubernamentalidad que Foucault (2007) analizó en términos del neoliberalismo, en las que la empresa está reemplazando a la fábrica y donde la racionalidad ya no es de producción, sino de productos (Deleuze, 1996). Foucault (2007) se refirió al neoliberalismo como un proceso que supone un cambio epistemológico en las ciencias económicas, puesto que incorpora una dimensión subjetiva de los agentes económicos como elemento central para el análisis y el despliegue del libre mercado. Así, la subjetividad del trabajador ha sido una cuestión problematizada críticamente tanto en lo que respecta a las mutaciones en el proceso productivo (Coriat, 2011), como a aquello que posibilitaría a una persona obtener o permanecer en un puesto de trabajo (Laval y Dardot, 2013).

En este marco, se pone en juego la *empleabilidad* del trabajador, es decir, "el conjunto de competencias: conocimientos, habilidades, aptitudes y actitudes que le permiten a una persona mantenerse en el mercado laboral o acceder a él" (Epele *et al.*, citados en Gutiérrez y Assusa, 2015, p. 36). Como señala Neffa (2006), en el contexto de las lógicas de producción flexible, precariedad laboral y desempleo masivo, una de las acepciones más aceptadas de la noción de empleabilidad, a fines del siglo XX, es aquella en que "se confunde ahora con la capacidad emprendedora, hasta el punto que quienes consiguen empleo devendrían empresarios posteriormente" (p. 7).

Así como las acepciones de la *empleabilidad* han cambiado desde el surgimiento del capitalismo industrial hasta hoy (Neffa, 2006), los saberes que vuelven empleable a una persona también lo han hecho. En este sentido, cabe considerar que el modelo flexible de producción se basa en la lógica *Just in time*, es decir, ya no la producción en serie, sino la producción a demanda, lo que implica poner el acento en la "resolución de problemas, en las respuestas rápidas y a menudo altamente especializadas, y en la adaptación de las capacitaciones a propósitos

específicos" (Harvey, 2017, p. 178). En ello, ha sido clave la incorporación de la microelectrónica a los procesos productivos, lo cual ha modificado las características del trabajo, principalmente, el reemplazo de las tareas más simples y repetitivas que pueden ser realizadas por el complejo tecnológico (Coriat, 2011). Según Lazzarato y Negri (2005), ello conduce a un proceso general de *inmaterilización* del modo de producción capitalista, debido a la actividad abstracta que remite a la subjetividad del trabajador, devenido trabajador cognitivo (Berardi, 2007) u operario (Grinberg, 2003).

Grinberg (2013) sostiene que los discursos sobre la *sociedad de la información*, que conciben al conocimiento como centro neurálgico de la producción y la acumulación de capital, condensan los planteos de la teoría del capital humano, así como la crítica al dirigismo estatal que da forma al neoliberalismo (Foucault, 2007). Grinberg (2013) afirma que la episteme de la sociedad de la información se configura con base en la redefinición que hacen los planteos neoliberales (específicamente, de la Escuela austríaca) sobre la noción de *conocimiento*, ya que, para ellos, "hay distintos tipos de conocimientos, más allá del científico, centrales para la vida social, tales como las habilidades prácticas y la experiencia." (p. 89). De esta manera, para la autora, el *saber qué* deja lugar al *saber cómo* y "hemos pasado a la enseñanza de los procedimientos y por cierto de las actitudes" (p. 87). En esta línea, Noguera-Ramírez y Marín-Díaz (2012) sostienen que el *aprender a aprender* se ha vuelto la clave para vivir en una sociedad que se presenta como contingente y cambiante. La noción de *sociedad educativa*, acuñada por ellos, designa la forma en que la sociedad pasó a pensarse como una gran escuela, puesto que todos sus integrantes son llamados a aprender, de manera permanente, para adaptarse a los cambios.

De esta manera, el trabajador como empresario de sí es arrojado a la formación permanente (Laval y Dardot, 2013). Ello involucra el desplazamiento de la concepción de saberes para el trabajo en términos de *cualificación*, hacia la noción de saberes asociados a *competencias* (Tanguy, 2001; Testa *et al.*, 2009; Brunet y Zavaro, 2014). A través de esa noción, se hace alusión a:

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

Es decir, desde la lógica de las competencias, los saberes para el trabajo ya no refieren, principalmente, a puestos de trabajo, sino a atributos de los trabajadores (Tanguy, 2001 y Grinberg, 2003). De esta manera, se individualiza la relación entre saberes y posiciones en la división del trabajo, así como la valorización de la labor, ya que son cuestiones que se definen "entre el trabajador y sus responsables jerárquicos, mediatizada por instrumentos que intentan objetivar actitudes como la proactividad, resistencia al cambio, liderazgo, colaboración, entre otras" (Testa *et al.*, 2009, p. 281).

En este contexto, los saberes adquieren particulares características. El *saber hacer* cobra relevancia en términos de resolución de problemas concretos en la imprevisibilidad (Noguera-Ramírez y Marín-Díaz, 2012). El *saber ser* alude a atributos relacionados, principalmente, con la personalidad y supone que el trabajador es llamado a poseer habilidades de comunicación (Jacinto y Millenaar, 2012), proactividad y colaboración (Testa *et al.*, 2009), creatividad (Berardi, 2007), resiliencia para sobreponerse a las frustraciones (Grinberg, 2013) y, especialmente, a demostrar *ganas de aprender* (Figari, 2017). El *saber* apunta al aprender a aprender, es decir, "no tanto el aprendizaje de contenidos como el desarrollo de capacidades que permitan llegar a ellos" (Noguera-Ramírez y Marín-Díaz, 2012, p. 16).

Así, el desempleo se problematiza como una cuestión de personas inempleables, por lo que el desempleado es interpelado a devenir un *buscador* (Rose, 2007). Esto quiere decir que "un desempleado ya no es aquel que perdió su empleo, sino aquel que no tiene trabajo, pero lo está buscando. [...] el desempleado es aquel que comprendió que nadie le va a dar el queso, sino que debe salir a buscarlo" (Grinberg, 2008, p. 213). Ello involucra no solo la búsqueda constante de un empleo, sino que, además, supone buscar las *competencias* que lo volverán empleable y, desde luego, le permitirían acceder a un empleo (Rose, 2007). De manera que la *empleabilidad*, los saberes en términos de *competencias* y la *formación a lo largo de toda la vida* se constituyen en las modalidades estratégicas sobre las que se articulan el mundo del trabajo y el de la educación (Grinberg, 2008; Laval y Dardot, 2013). Es decir, forman parte del diagrama político en la sociedad de empresa en la que los sujetos son llamados a devenir empresarios de sí mismos (Foucault, 2007) y hacerse responsables individualmente por tener o no trabajo en el marco de la *precarización* general de la vida (Lorey, 2016).

Estas lógicas de desindustrialización y de gestión por competencias se han hecho eco en la localidad de Caleta Olivia a partir de la privatización de la empresa petrolera YPF (Acconcia y Álvarez, 2008). Aranciaga (2004) muestra cómo la incorporación de avances tecnológicos en las actividades extractivas, desde fines de los noventa, viene generando cambios en las demandas de disposiciones laborales del operario petrolero. Es decir, se ha generado un desplazamiento de la imagen del obrero petrolero definido, exclusivamente, por actividades manuales y repetidas (Acconcia y Álvarez, 2008) hacia otras identificaciones en términos de polivalencia o "tareas múltiples", que implican mayores actividades de abstracción (Aranciaga, 2004). A su vez, Palermo (2012) refiere a un proceso de reconversión de trabajador a emprendedor, que ocurrió a partir de la racionalización del personal en el proceso de privatización de YPF, lo cual implicó, para los extrabajadores de YPF, profundas tensiones entre las identidades de trabajadores asalariados ypefianos y las lógicas del emprendedor.

Se trata de dinámicas del proceso productivo y de la estructura ocupacional que se articulan con las racionalidades políticas (Foucault, 2006), que han guiado los procesos de la reforma educativa, en general, y de la localidad, en particular, bajo los preceptos de las pedagogías de las competencias (Grinberg, 2008; Villagrán, 2018). En este marco de debates, nos preguntamos por los procesos de crisis y reestructuración del mundo del trabajo y de la educación desde la perspectiva de los estudiantes de las escuelas secundarias de la localidad de Caleta Olivia.

Resultados

Los saberes para el trabajo y la formación del saber ser en la escuela técnica: entre la proactividad y el carácter

Al compás de las mutaciones en la economía y el mundo del trabajo que describimos en el apartado anterior, las reformas educativas, desde fines de siglo XX, incorporaron un fuerte énfasis en la motivación y el interés del estudiantado como centro de las prácticas de enseñanza (Grinberg, 2008; Noguera-Ramírez y Marín-Díaz, 2012). Así, la formación de un *Yo buscador y resiliente* (Grinberg, 2013), de un sujeto ágil mental y emocionalmente (Gillies, 2011) o de un *sujeto aspiracional* (Spohrer y Bailey, 2018) constituye la nota característica de los procesos educativos y, particularmente, de lo que se entiende por empleabilidad de los sujetos en nuestros tiempos (Neffa, 2012). Así, según Spohrer y Bailey (2018), la movilidad social se enmarca en términos psicológicos, siguiendo una lógica de mejora del capital humano. En consecuencia, el llamado a la educación del carácter es parte de una exigencia más amplia de autogobierno y autoinversión (Foucault, 2007; Rose, 2007), lo cual es particularmente pronunciado para los entornos en condiciones de pobreza y desempleo (Grinberg, 2008).

También, cabe mencionar que, como dichos saberes y disposiciones se piensan como transversales a todo proceso educativo, al mismo tiempo, se producen diferenciaciones respecto a la transmisión de saberes para el trabajo. La noción de *redes de escolarización* (Baudelot y Establet, 1975) hace referencia a la existencia de circuitos escolares diferenciados de formación para el trabajo, que se produce en sintonía con la segmentación de la estructura socioocupacional. Aquí, pensamos dichos circuitos formativos en relación con los procesos de desigualdad urbana (Saraví, 2015), así como con las orientaciones y las modalidades de las instituciones (Gallart, 2006). En cuanto a lo segundo, atender a las orientaciones implica considerar las diferenciaciones históricas entre las escuelas técnicas y los bachilleratos. Las escuelas técnicas a nivel nacional se centraron fuertemente en una preparación para el mundo del trabajo (Gallart, 2006) y, particularmente en la localidad de Caleta Olivia, en una formación ajustada a aquellos saberes demandados para la actividad petrolera (Carrizo, 2009). Ello supuso y supone una diferenciación respecto al currículum de escuelas bachilleratos, centrado en una formación humanista y con una especialización en la preparación propedéutica (Jacinto, 2013).

Considerando lo mencionado hasta aquí, en este subapartado, analizamos la manera en que los estudiantes de escuela técnica enuncian la transmisión de saberes para el trabajo en la educación secundaria, prestando especial atención a cómo la escuela se vincula con la producción de ciertas maneras de ser.

Primeramente, atendemos a la comparación entre las perspectivas de los estudiantes de escuelas técnicas y de bachilleratos respecto a la enseñanza escolar de distintos saberes para el trabajo (ver Tabla 1).

Para los estudiantes de escuelas técnicas, los saberes para el trabajo que mayormente les enseñan son los técnicos (52,4 %), mientras que, en los bachilleratos, predomina la disciplina (51,9 %). Ello responde a la especificidad de la mo-

alidad técnica, en que el saber hacer y las actividades prácticas ocupan un lugar central en el currículum (Gallart, 2006) y que suponen una de las diferencias centrales respecto a la formación en la modalidad de bachillerato. Al respecto, cabe mencionar los enunciados de estudiantes de escuelas técnicas que refieren a experiencias de hermanos egresados, quienes dan cuenta de un desfase entre sus recorridos laborales y la promesa de la formación en esta modalidad, es decir, una formación asociada a determinadas expectativas sobre el trabajo, el esfuerzo y la (auto) superación:

Mis hermanos, de los que se recibieron, no hacen nada los dos. [...] Ninguno de los dos pudo hacer nada referido a la escuela. Uno fue vendedor de autos, después vendedor de zapatillas, y así. Y el otro tuvo una oportunidad en una empresa. Y las empresas tomaron diez chicos y a los mismos diez chicos los despidieron. (José⁹, 18 años, Escuela Técnica 5, Informática, quinto año, 2019)

Si bien el estudiante recupera diferentes actividades que realizan sus hermanos, al no estar directamente relacionadas con las salidas laborales que se espera que la escuela técnica garantice, quedan reducidas a "hacer nada". Es decir, José afirma que uno de ellos "hace cosas para vender" y el otro "está en una empre-

Tabla 1. Saberes para el trabajo que enseña la escuela, según la modalidad, en Caleta Olivia

| | Técnica | Bachillerato |
|--|----------------|---------------------|
| Disciplina | 41,8 % | 51,9 % |
| Saberes básicos y generales | 42,2 % | 31,6 % |
| Saberes técnicos y oficios | 52,4 % | 6,6 % |
| Estudiar e información | 18,9 % | 11,3 % |
| Trabajar en grupo y compañerismo | 13,1 % | 14,2 % |
| Uso de las TIC | 8,4 % | 1,9 % |
| Esforzarse y sacrificarse | 5,5 % | 2,8 % |
| Relacionado a la orientación y al título | 9,8 % | 13,2 % |
| Buena persona y buen ciudadano | 5,1 % | 6,6 % |
| Competencias comunicativas | 9,5 % | 9,0 % |
| No responde | 14,1 % | 25,9 % |

Fuente: elaboración propia según la encuesta de 2018.

⁹ Los nombres de los estudiantes son ficticios para resguardar su anonimato.

sa de autos, vendiendo autos". Luego, da cuenta de que uno de los dos utiliza saberes aprendidos durante su escolaridad. Sin embargo, para José, "ninguno hace nada referido a la escuela". Mediante este contrapunto, el estudiante expresa cómo los sentidos producidos respecto a las experiencias laborales de sus hermanos tensionan las dificultades para la realización de las promesas de la formación técnica con las características actuales del mundo del trabajo. Una de estas tensiones refiere a los saberes para el trabajo que se buscan enseñar en las instituciones de modalidad técnica industrial, los cuales consisten, principalmente, en un saber hacer basado en la manipulación de objetos materiales y tangibles (Gallart, 2006).

Es decir, en el proceso formativo, persiste una preparación orientada a un saber hacer técnico, cuyos resultados se asocian a productos tangibles, como ocurrió históricamente en las escuelas técnicas en la región (Carrizo, 2009). Ello supuso una correspondencia con aquellos atributos que se demandaban en los puestos en YPF, a los que accedían egresados con título técnico (Acconcia y Álvarez, 2008), por lo que, en estas instituciones, prevalecían expectativas de una pronta incorporación al trabajo petrolero (Villata, 2011). Retomando el fragmento de la entrevista, observamos que José, en cambio, menciona que sus hermanos egresados de esta institución se distancian de la imagen del trabajador-fabril-obrero-petrolero (Palermo, 2015). Pues el saber hacer que ponen en juego sus hermanos da cuenta de una serie de capacidades y atributos vinculados a un saber ser y un trabajo inmaterial (Lazzarato y Negri, 2005). Es decir, se trata de egresados cuyos recorridos laborales se caracterizan por fluctuar entre distintos lugares de trabajo y donde los saberes que utilizan en todos ellos refieren no necesariamente a un saber producir (autos, canastos, zapatillas), sino a un "saber vender" esos productos. En otras palabras, cuando los estudiantes de escuelas técnicas se posicionan desde las identificaciones que esta modalidad contribuye a producir respecto al obrero-fabril-industrial-petrolero (Palermo, 2015; Villata, 2011), solo son trabajos si producen sobre la materialidad y si son retribuidos económicamente. Todo lo demás, para ellos, sería "hacer nada".

A su vez, la importancia que se le da, en el mundo laboral, a los saberes vinculados a las maneras de ser de los trabajadores es identificada por los estudiantes en distintas situaciones de enseñanza y aprendizaje en la institución. Una de ellas corresponde a las prácticas profesionalizantes, tal como lo expresa una estudiante del último año:

[En las prácticas profesionalizantes] estoy en la parte mecánica. Me mandaron para la parte eléctrica en donde trabajo con moladoras, taladro, bomba de agua, motores, hago bobinados. Para ser la primera semana que estuve, hicimos muchas cosas. Y los chicos de ahí como que te brindan más cosas. Igual es todo actitud, porque siempre pregunto "¿qué hay que hacer?", "te ayudo". (Cecilia, 18 años, Escuela Técnica 5, Electromecánica, sexto año, 2019)

Cecilia señala que, en la experiencia laboral de las prácticas, se desempeña realizando actividades en el área electromecánica. Describe una serie de tareas que refieren a actividades técnicas que implican la manipulación de herramientas

específicas. No obstante, aun cuando dichas actividades requieren de una experticia técnica para el manejo de objetos, para ella *"es todo actitud"*. Según Jacinto y Dursi (2010), entre aquellos saberes que los estudiantes de la escuela técnica suelen resaltar a partir de las experiencias laborales en las pasantías, la dimensión socioprofesional del comportamiento es la que más valoran. A la vez, desde otros puntos de vista, Maturo (2017), retomando la perspectiva de gerentes de recursos humanos de empresas productivas, sostiene que los atributos actitudinales son los que se valoran al evaluar a los estudiantes pasantes, mucho más que los saberes específicos del perfil profesional de formación técnica. Ello significa que, para los actores empresariales, un criterio de evaluación central son las *ganancias de trabajar* y las *ganancias de aprender*, tal como es la actitud de ofrecerse para ayudar y preguntar *"¿qué hay que hacer?"* que expresa Cecilia. Con estos mismos sentidos, también hubo referencia a la enseñanza de aquellas actitudes que definen el ser productivo en el trabajo, tal como señala la siguiente estudiante:

Los profesores todo el tiempo te están diciendo "chicos tengan en cuenta esto de la productividad porque en el trabajo lo están viendo". O sea, te están guiando en cómo tenés que actuar para que te vaya bien en el trabajo. Por ejemplo, justamente hoy nos decía un profesor que no esperemos a terminar algo. O sea, que terminemos algo y no esperemos a que nos digan algo. Tener una continuidad. De ser productivo. Si tu jefe te dice "hace esto" y vos ya lo terminaste, no quedarte de brazos cruzados, sino seguir. Preguntar ¿qué más hay para hacer? O sea, ser productivo. (Evelin, 18 años, Escuela Técnica 5, Informática, sexto año, 2019)

Evelin afirma que las enseñanzas de los profesores se dirigen a la formación de un saber ser productivo. Según la estudiante, para que te vaya bien en el trabajo, hay que actuar teniendo iniciativa, algo que se encuentra en sintonía con el enunciado de Cecilia, quien sostuvo que no hay que *"esperar a que nos digan algo"*. Es decir, la productividad, en el ámbito laboral, se asocia no a una dimensión técnica del cuerpo¹⁰, tal como se procuraba en las sociedades disciplinarias (Foucault, 1989), sino que, para Evelin, consiste en un saber hacer que supone, primordialmente, una actitud. En las sociedades del rendimiento (Han, 2012), el ser productivo se define por una disposición subjetiva que se basa en el *poder hacer sin límites* o, en palabras de la propia estudiante, *"tener continuidad", "seguir", "no quedarse de brazos cruzados"*. Según Han (2012), estas lógicas de poder implican que ese imperativo de rendimiento no es percibido como una coerción externa, sino que es vivido como una autoexplotación. La estudiante afirma que ser productivo significa hacer más allá de lo que el jefe diga. Según ella, es uno mismo quien debería preguntar *"¿qué más hay para hacer?"* una vez terminado e, incluso, antes de finalizar aquello que el jefe manda a hacer.

¹⁰ Foucault (1989) describe que la formación de sujetos económicamente productivos que procuraba el poder disciplinario contemplaba el control de la actividad mediante el empleo del tiempo, la elaboración temporal del acto, la correlación entre cuerpo y gesto, la articulación cuerpo-objeto y la utilización exhaustiva.

Además, Evelin se refiere a docentes que "*todo el tiempo*" resaltan la necesidad de tener y de demostrar dicha actitud productiva porque "*en el trabajo lo están viendo*". Es decir, saberes para el trabajo que son permanentemente evaluados y deben ser constantemente validados, tal como se piensan bajo la lógica de las competencias. Como señala Tanguy (2001), la gestión por competencias "contiene la idea de que un asalariado debe someterse a una validación permanente y probar constantemente su adecuación al puesto, su derecho a una promoción o a una movilidad profesional" (p. 122). Esto es lo que, según la estudiante, la escuela técnica enseña respecto a aquellos saberes actitudinales que están "*viendo*", evaluando y considerando en el mundo del trabajo para definir si se es o no productivo. Asimismo, otro estudiante manifestó que la formación del ser productivos se articula con la enseñanza de cómo ser técnico:

[Te enseñan a] no estar esperando, por así decirlo, a que te digan qué hacer. Si hay algo para hacer, lo haces. Y sino preguntas qué hay para hacer. Qué trabajo hay. Qué solución podés vos brindar en el lugar de trabajo. Otra cosa que te enseña es cómo ser como técnico. Es decir, brindar solución tanto a tus compañeros o donde te manden a trabajar. (Esteban, 19 años, Escuela Técnica 5, Informática, sexto año, 2019)

Al igual que Evelin, Esteban manifiesta que, en el trabajo, no hay que "*estar esperando*" una orden exterior que diga cuál es la tarea a realizar. No obstante, a diferencia de la estudiante, él señala que, antes de preguntar qué hay para hacer, es uno mismo quien debe identificar las tareas a realizar, así como los problemas sobre los cuales brindar alguna solución. Es decir, según el estudiante, la escuela enseña un saber ser que se asocia con las características del *trabajador ágil* (Gillies, 2011). Esta noción se diferencia de la del trabajador flexible (Sennett, 2006), puesto que la flexibilidad supone cierta pasividad asociada con la necesidad de adaptarse a los cambios constantes. En cambio, "la idea de agilidad sugiere agencia. El nuevo trabajador "ágil" será activo y flexible. El trabajador "ágil" no solo podrá responder al cambio, sino que anticipará el cambio"¹¹ (Gillies, 2011, p. 213). En relación a ello, el estudiante articula este comportamiento como trabajador con el saber ser en tanto técnico, lo cual, para él, se define, específicamente, a partir de la tarea de brindar soluciones. De allí que, como sostiene Gillies (2011), la idea de *agilidad* refiere tanto a la mental como a cierto *ethos*. Es decir, retomando la perspectiva del estudiante, ser técnico supondría la agilidad actitudinal para identificar y ofrecer soluciones, así como una mental para poder llevarlas a cabo.

La cuestión del saber ser, en los enunciados estudiantiles de la escuela técnica, también se produce asociada con *tener carácter*, algo que está presente, principalmente, en la perspectiva de las mujeres. Desde estos puntos de vista, ello implica una cierta revisión de las prácticas, tanto dentro como fuera de la escuela, en esta modalidad formativa, considerando que, históricamente, estuvo dirigida a una formación con un fuerte componente de masculinización (Gallart, 2006). Ello, en la región del Golfo San Jorge, respondía a la preparación para el trabajo en las

¹¹ Traducción propia.

industrias petroleras (Carrizo, 2009). En este sentido, el carácter, como tema emergente, surgió, principalmente, en los enunciados de estudiantes mujeres de la escuela técnica. El carácter es concebido por ellas como un atributo personal problemático en las interacciones con docentes, así como una necesidad para poder sobrellevar la cotidianidad escolar en un ámbito "lleno de testosterona", como señala una de las estudiantes:

Básicamente no les tienen mucha fe a las mujeres en electromecánica. Nosotras somos tres nomás. Obviamente está lleno de testosterona [se ríe]. Tenés que conllevar y tener un carácter bien fuerte. Yo en tercero por poco me agarro a las piñas con un chico. Como que yo choco bastante con mi carácter y es como que yo no me puedo mantener callada. A mí no me gusta. Me subestimaban por ser mujer, yo salto. (Cecilia, 18 años, Escuela Técnica 5, Electromecánica, sexto año, 2019)

En la orientación que está cursando Cecilia, las mujeres son subestimadas, "no les tienen fe". La masculinización pareciera que no solo caracterizó históricamente esta modalidad de educación secundaria, sino que aún sigue teniendo particularidades en función de los cambios sociales y laborales de la región. Según Carrizo (2009), la formación del carácter en las escuelas técnicas se producía en sintonía con aquellos atributos que se demandaban para el trabajo en la industria petrolera de mediados de siglo XX. Esto es, la formación de un trabajador que se caracterice por poseer una *masculinidad heroica*, la cual consistía en una "fuerza superior que permitía aceptar duras condiciones de trabajo e incluso la muerte, y confirmaba una ética laboral que se jugaba día a día al disponer hombres "duros" y "fuertes" respecto de su propio sufrimiento" (Palermo, 2015, p. 105). La producción de este *sujeto-fabril-petrolero-masculino* (Palermo, 2015) implicó, en la escuela técnica, una pedagogía que, además de la transmisión de saberes técnicos, se centrara en la formación del *coraje y espíritu masculino* (Carrizo, 2009). Muchas de estas regulaciones escolares, así como la demanda de trabajadores petroleros con atributos de masculinidad (Palermo, 2015), aún persisten en las escuelas técnicas en zonas con economías extractivas (Martínez *et al.*, 2020) y, particularmente, en la región del Golfo San Jorge y Patagonia Sur (Villata, 2011). De allí que, para la estudiante, sea "obvio" que, en Electromecánica, haya pocas mujeres y esté "lleno de testosterona". A su vez, lejos de la delicadeza y la sumisión como rasgos naturalizados en las mujeres (Federici, 2013), Cecilia expresa que no puede quedarse callada, que posee un carácter "bien fuerte" y que, si es necesario, "se agarra a las piñas" con un compañero ante situaciones de subestimación por ser mujer. Es decir, si la formación para el trabajo en la escuela técnica sigue asociada con la producción de un sujeto-fabril-petrolero-masculino, para la estudiante, el tener carácter supone una reacción ante dichas regulaciones escolares y sociales.

Estas reacciones también han sido narradas al respecto de situaciones de discusión con docentes. Aquí, el carácter fue enunciado como aquella manera de ser que lleva a que se desenvuelvan las confrontaciones por situaciones que las estudiantes consideran injustas, tal como se señala a continuación:

Y yo soy muy contestona, tengo un carácter muy fuerte. A la primera que me hagan, yo salto. Entonces siempre tenía conflictos con los profesores. Por ejemplo, me pasó en 3ro que yo estaba en el laboratorio y estaba apurando un proceso de filtración. Estaba con la varilla de vidrio y el embudo, y estaba mezclando así [movimiento con las manos de mezclar]. Y viene la ayudante, porque está la profesora y la ayudante, y bueno yo estaba así [repite el gesto] y ella me agarra y me hace así en el brazo [con la mano derecha se agarra fuerte el brazo izquierdo]. Y me dice te estoy diciendo que no golpees así las cosas. Y le digo bueno a mí no me vuelvas a tocar. Y bueno después empezamos a discutir. (Lorena, 20 años, Escuela Técnica 5, Química, sexto año, 2019)

Lorena se considera "muy contestona" y con un carácter "muy fuerte". Según la estudiante, estos atributos personales hacen que, ante situaciones que considera injustas, como las actitudes de docentes que describe, ella "salte". Narra una situación en la que la ayudante de laboratorio le indica cómo realizar técnicamente la acción de filtración, algo que la estudiante toma a mal cuando dicha indicación es acompañada de un contacto físico que consistió en un apretón de brazo. En las sociedades disciplinarias, la regulación del cuerpo en detalle (Foucault, 1989), tal como la acción de la docente sobre la estudiante, suponía un incremento de la productividad y una disminución de la fuerza política en términos de docilidad. Dicha lógica estuvo fuertemente marcada en la regulación escolar de la formación técnica (Carrizo, 2009) y adquiere especial sentido cuando se piensa en la incorporación de las mujeres en esta modalidad. Como señalamos, varios componentes de la lógica disciplinaria aún subsisten en los procesos formativos de las escuelas técnicas. No obstante, si en las lógicas disciplinarias, el incremento de la productividad venía acompañado de ciertos niveles de docilidad, ello no sucede en la situación que narra la estudiante. Ante el intento de encauzar la conducta de Lorena por parte de la docente, la estudiante realiza una contestación. El "a mí no me vuelvas a tocar" seguido de una discusión, refiere a aquellas contraconductas (Foucault, 2006) que se desarrollan en las actuales formas de regulación escolar (Langer, 2013). Es decir, estas situaciones, en que las estudiantes mujeres confrontan abiertamente y discuten con docentes o con compañeros de clase en una escuela técnica, corresponden a reacciones que, en las actuales formas de regulación escolar, se presentan como contestaciones no disimuladas (Langer, 2017), tal como refiere la misma estudiante:

Y en todo eso, como te dije tengo un carácter horrible, al día siguiente fue el jefe de laboratorio fue a hablar al curso y dijo bueno pero igual ustedes tienen que entender que la profesora y la ayudante tienen un carácter especial. Y ahí yo le dije en un momento que a mí la escuela me exige cambiar mi carácter. Y ella está en un lugar de trabajo así que lo tiene que cambiar. A mí no me importa cómo sea ella afuera, pero mientras esté con nosotros que tenga buen trato. (Lorena, 20 años, Escuela Técnica 5, Química, sexto año, 2019)

El Jefe de Laboratorio justifica el comportamiento de ambas docentes no desde la posición laboral que ocupan en tanto profesoras de la institución y aludiendo a la *obediencia a la autoridad vertical* (Bowles y Gintis, 1985), sino que lo hace ape-

lando al carácter personal de cada una. Es decir, los prejuicios de género que refieren a la emocionalidad como atributo de lo femenino (Morgade, 2011), que se suelen producir, con más frecuencia, en la educación técnica y en la centralidad de la dimensión subjetiva en los procesos de trabajo (Flemming, 2013; Zangaro, 2011), se constituyen en el marco de la inteligibilidad del comportamiento de las docentes mujeres en la escuela técnica. Lo que se denota en el discurso del Jefe de Laboratorio, entonces, es una correspondencia ya no con las relaciones sociales del proceso productivo propias del capitalismo industrial, sino con aquellas que corresponden a la gestión de la fuerza de trabajo en el capitalismo flexible (Sennett, 2006), bajo la lógica de las competencias (Tanguy, 2001) y de las nuevas formas de gestión (Zangaro, 2011). Es decir, pierden relevancia los puestos laborales y cobran centralidad las competencias y los atributos de los trabajadores (Tanguy, 2001), lo que involucra que la obediencia sea reemplazada por la implicación personal, en tanto que "el trabajador logra dominar las actitudes negativas y reconocer las formas de ser (en tanto actitudes y comportamientos) que lo ayudan a identificarse y vincularse estrechamente con lo que hace" (Zangaro, 2011, p. 180). En este sentido, en tanto correspondencia entre la escuela y el trabajo, para Lorena, la escuela le "exige cambiar el carácter" a ella en relación con las actividades escolares, así como debe hacerlo con la docente que está en su lugar de trabajo. Sin embargo, para otros estudiantes de la escuela técnica, se tensionan las ideas de correspondencias entre la escuela y el trabajo:

Tenés que cuidar el trabajo. No es como la escuela que, no sé, no te bancas a alguien y ya está, no venís o lo ignoras. En cambio, en el trabajo, bueno, te tenés que bancar todas porque no está fácil buscar un trabajo. (Marcela, 19 años, Escuela Técnica 5, Química, sexto año, 2019)

Entre el mundo escolar y el laboral, se producen contradicciones, dado que ambos se rigen por lógicas contrapuestas. Ello es porque, mientras en el sistema educativo pareciera operar un sentido más democrático e inclusivo, en cambio, "el aparato productivo busca elegir de la oferta de recursos humanos aquellos más adecuados a sus objetivos; es decir que su comportamiento es selectivo. Las lógicas de ambos parecen contraponerse" (Riquelme, 2006, p. 69). Según la estudiante, la escuela no es como el trabajo. Marcela afirma que, a la escuela, se puede "no venir" en caso de algún conflicto con alguien; en cambio, en el trabajo, ello no sería posible, dado que, como no es fácil buscar y conseguir un trabajo, hay que cuidarlo. Mientras que, en la escuela, se podría ignorar a las personas con las que te llevas mal, en el trabajo, en cambio, "te tenés que bancar todas". Es decir, ante el actual escenario de precarización y *déficit de lugares ocupables* (Castel, 1997), "todo el mundo tiene un puesto escolar, pero no todo el mundo tiene un puesto de trabajo" (Fernández Enguita, 1990, p. 256). Por lo tanto, las formas de ser en uno u otro lugar pueden ser distintas. Algo similar sostiene Lorena:

Acá bueno, no me están pagando, no me pueden echar, entonces voy a contestar a los profesores si yo veo un maltrato. Cosa que yo sé que el día de mañana en un trabajo no puedo hacer eso. (Lorena, 20 años, Escuela Técnica 5, Química, sexto año, 2019)

Lorena considera que, de la escuela, se lleva "*muchas cosas*". Alude a saberes prácticos vinculados al trabajo, como el hacer un currículum, los conocimientos especializados, y a saberes actitudinales, como la disciplina (puntualidad, respeto y obediencia), pero, también, menciona otros que reconoce que, en el mundo laboral, no va a poder utilizar, como lo es la posibilidad de "*contestar*" ante las injusticias. La estudiante señala que, a diferencia de lo que ocurre en el trabajo, en la escuela, no le pagan ni la pueden echar. Para ella, esas condiciones son propicias para contestar a los docentes cuando percibe un maltrato. Es decir, si, por un lado, la formación técnica propicia una socialización para el trabajo a partir de ciertas correspondencias entre las relaciones sociales en la escuela y aquellas del mundo laboral, las contradicciones y las lógicas contrapuestas entre ambos ámbitos hacen que la escuela también sea vivida como un espacio en que pueden aprender a defenderse y a producir contestaciones que, en otros ámbitos sociales, particularmente en el mundo del trabajo, ellos consideran que no podrían.

Dichas contradicciones entre el mundo del trabajo (en que puede ser despedida o "echada") y la escuela (que, en cambio, según la estudiante ello no es posible) se explican por las características que asumen las regulaciones laborales y escolares, según las lógicas de gobierno en las sociedades de control (Deleuze, 1996). Por un lado, las dinámicas del mercado laboral producen la existencia de poblaciones supernumerarias (Castel, 1997) o liminar (Foucault, 2007) que no tienen lugar en el mercado formal de trabajo y no representan utilidad como fuerza de trabajo. De allí que, como han señalado las estudiantes, el "*ser echada*" de un empleo supone la posibilidad de no volver a conseguir otro. Por otro lado, en el ámbito educativo, las políticas educativas han incorporado el imperativo de la inclusión como lógica de gobierno de la población escolar (Grinberg, 2008, 2011). Ello quiere decir que, a diferencia de la disciplina que contemplaba la exclusión o la expulsión de quienes no se ajustaran a los parámetros de la norma (Foucault, 1989), las modulaciones, en tanto mecanismo de gobierno según las lógicas de control (Deleuze, 1996), implican que todos pueden ser incluidos en diferentes escalas, esto es: "todos estamos dentro de una gran máquina que, configurada cual *Cinta de Mœbius*, ya no tiene un afuera. Hay modulaciones, remodelaciones, procesos de re-ingeniería y *management* que nos ubican en una larga e infinita vara de posibilidades" (Grinberg, 2011, p. 70). De esta manera, tal como señaló Lorena, del trabajo te pueden echar, mientras que, en la escuela, eso ya no es posible.

Reflexiones finales

En el presente artículo, nos propusimos caracterizar la formación para el trabajo atendiendo a las perspectivas estudiantiles respecto a la transmisión escolar de saberes con utilidades laborales; específicamente, aquellos vinculados con aspectos no cognitivos de la personalidad (Bowles y Gintis, 1985). Nos interrogamos acerca de cómo ello se produce en las escuelas secundarias de modalidad técnica. Situamos dichas indagaciones en una región cuya dinámica sociolaboral, vinculada con la industria hidrocarbúrica, presenta todas las características del mercado del trabajo en el capitalismo flexible (Harvey, 2017) y de las sociedades de empresa (Foucault, 2007).

Entre los resultados, destacamos que la transmisión escolar de los saberes y las disposiciones que se demandan en el mercado del trabajo -tales como la disciplina, el trabajo en grupo, el uso de tecnologías y el aprender a aprender-, son resaltados, mayormente, por los estudiantes de escuelas técnicas, en comparación con quienes asisten a bachilleratos. Asimismo, en las perspectivas del estudiantado de escuelas técnicas, se producen correspondencias que refieren a actitudes asociadas con la proactividad, el carácter y la disciplina. También señalaron contradicciones y contraposiciones entre la escuela y el trabajo, que refieren a la posibilidad de "contestar" y de discutir en la escuela secundaria aquellas situaciones de injusticia que, en el mundo del trabajo, pareciera muy difícil de realizar. Varias de estas injusticias que son discutidas en la escuela por las estudiantes se vinculan con la persistencia de desigualdades de género en la modalidad técnica, las cuales supusieron y suponen correspondencias y contradicciones con aquello que ocurre en el mundo del trabajo petrolero.

En suma, la relación entre educación y trabajo es compleja, contradictoria y, también, necesaria. Es decir, entre los objetivos pedagógicos de la escuela, la formación para el trabajo no se puede suprimir (Levy, 2019). Ello no significa que el sentido de la escuela secundaria se defina solo por la transmisión de saberes útiles para el trabajo, ni mucho menos que deba adecuarse a las demandas del mercado laboral o que se deba regir por una lógica economicista. Para los estudiantes, la escuela secundaria tiene sentido porque, además de ser un lugar en el que aprenden y/o demandan saberes útiles, allí pueden establecer relaciones sociales y construir formas de ser, así como impugnar ciertas desigualdades e injusticias sociales.

Referencias bibliográficas

- Acconcia, M. y Álvarez, M. (2008). El ser ypefiano. Una identidad al abrigo de la Empresa (o una identidad territorializada). En J. D. Ruiz (Coord.), *Petróleo y región austral: Saberes del trabajo y educación técnica. Reconfiguraciones y nuevas subjetividades* (pp. 65-90). Editorial Dunken.
- Aranciaga, I. (2004). Tecnología y sociedad en el petróleo de la Patagonia argentina [Tesis de maestría publicada, UNPA].
- Archenti, N. y Piovani, I. (2007). Los debates metodológicos contemporáneos. En A. Marradi, N. Archenti e I. Piovani, *Metodología de las ciencias sociales* (pp. 29-46). Emecé Editores.
- Baudelot, C. y Establet, R. (1975). *La escuela capitalista*. Siglo XXI Editores.
- Berardi, F. (2007). *Generación post-alfa. Patologías e imaginarios en el semiocapitalismo*. Tinta Limón.

- Bowles, S. y Gintis, H. (1985). *La instrucción escolar en la América capitalista*. Siglo XXI Editores.
- Braverman, H. (1987). *Trabajo y capital monopolista*. Nuestro Tiempo.
- Brunet, I. y Zavaro, B. (2014). Competitividad, Competencias y fin del ciclo fordista. *Revista Internacional de Sociología de la Educación*, 3(1), 1-25. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=317130202003>
- Carrizo, G. (2009). Educación y masculinidad en un Colegio técnico de la Patagonia argentina: el caso de los salesianos en Comodoro Rivadavia durante la primera mitad del siglo XX. *Revista de Investigación Educativa*, 9, 1-22. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=283121714001>
- Castel, R. (1997). *La metamorfosis de la cuestión social. Una crónica del salariado*. Paidós.
- Coriat, B. (2000). *El taller y el cronómetro. Ensayo sobre el taylorismo, el fordismo y la producción en masa*. Siglo XXI Editores.
- Coriat, B. (2011). *El taller y el robot. Ensayos sobre el fordismo y la producción en masa en la era de la electrónica*. Siglo XXI Editores.
- Deleuze, G. (1996). Post-scriptum sobre las sociedades de control. *Polis*, 13. <http://journals.openedition.org/polis/5509>
- Federici, S. (2013). *Revolución en punto cero. Trabajo doméstico, reproducción y luchas feministas*. Traficante de sueños.
- Feres, J. C. y Mancero, X. (2001). *El método de las necesidades básicas insatisfechas (NBI) y sus aplicaciones en América Latina*. CEPAL.
- Fernández Enguita, M. (1990). *La cara oculta de la escuela. Educación y trabajo en el capitalismo*. Siglo XXI Editores.
- Figari, C. (2017). *La trama del capital: La hegemonía empresaria en Argentina*. Editorial Biblos.
- Foucault, M. (1989). *Vigilar y castigar*. Siglo XXI Editores.
- Foucault, M. (2006). *Seguridad, territorio y población*. FCE.
- Foucault, M. (2007). *Nacimiento de la biopolítica*. FCE.
- Gallart, M. A. (2006). *La escuela técnica industrial en Argentina: ¿un modelo para armar?* CINTERFOR/OIT. <https://www.oitcinterfor.org/node/6181>
- Gillies, D. (2011). Agile bodies: a new imperative in neoliberal governance. *Journal of Education Policy*, 26(2), 207-223. <https://doi.org/10.1080/02680939.2010.508177>
- 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.

Grinberg, S. (2003). *El mundo del trabajo en la escuela. La producción de significados en los campos curriculares*. Serie Cuadernos de Cátedra UNSAM. Jorge Baudino Ediciones.

Grinberg, S. (2008). *Educación y poder en el siglo XXI. Gubernamentalidad y pedagogía en las sociedades de gerenciamiento*. Miño y Dávila.

Grinberg, S. (2011). Educación, gubernamentalidad y después... la configuración de una nueva pastoral. En R. Cortés Salcedo y D. Marín Díaz (Comps.), *Gubernamentalidad y educación. Discusiones contemporáneas* (pp. 61-80). Editorial Jotamar.

Grinberg, S. (2013). Sociedad de la información, tecnologías y pedagogías de las competencias en la era del management. Hacia una genealogía. *Revista Horizontes Sociológicos*, 1(2), 86-98. <http://aass.org.elsevier.com/ojs/index.php/hs/article/view/97>

Gutiérrez, A. y Assusa, G. (2015). La articulación de lógicas laborales y lógicas domésticas en una política de empleo para jóvenes en Argentina. Individuo, autonomía y vínculos personales en el mundo del trabajo. *Antípoda. Revista de Antropología y Arqueología*, 22, 21-44. <https://doi.org/10.7440/antipoda22.2015.02>

Guzmán, M. (2023). *Formación para el trabajo, estudiantes de escuelas secundarias y fragmentación urbana: un estudio en la ciudad de Caleta Olivia* [Tesis de doctorado no publicada, Universidad Nacional de La Plata].

Han, B. C. (2012). *La sociedad del cansancio*. Editorial Herder.

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. <http://propuestaeducativa.flacso.org.ar/wp-content/uploads/2019/12/40-dossier-jacinto.pdf>

Jacinto, C. y Dursi, C. (2010). Los nuevos sentidos de las pasantías en la escuela secundaria. *Propuesta Educativa*, 33, 85-93. <http://hdl.handle.net/11336/190316>

Jacinto, C. y Millenaar, V. (2012). Los nuevos saberes para la inserción laboral. Formación para el trabajo con jóvenes vulnerables en Argentina. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 17(52), 141-166. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662012000100007

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. (2017). *Escuela, pobreza y resistencia: Defensas y luchas cotidianas de estudiantes*. Del Gato Gris.

Laval, C. y Dardot, P. (2013). *La nueva razón del mundo*. Gedisa.

Lazzarato, M. y Negri, A. (2005). Trabajo inmaterial y subjetividad. *Brumaria: arte, máquinas, trabajo inmaterial*, 7, 45-54. https://www.academia.edu/4609026/Brumaria_7_arte_m%C3%A1quinas_trabajo_inmaterial

Levy, E. (2019). Discutiendo el vínculo educación y trabajo desde una mirada crítica. *Revista para Juanito*, 18, 5-9. https://drive.google.com/file/d/1HFQO-Y61skby6_d8gSiLIEExEKHizNRqD/view?usp=drive_link

Lorey, I. (2016). *Estado de inseguridad. Gobernar la precariedad*. Traficantes de Sueños.

Maturo, Y. (2017). "Lo que ellas quieren". Requerimiento de las empresas respecto a las capacidades profesionales de los alumnos pasantes de la escuela técnica [Ponencia]. *13 Congreso Nacional de Estudios del Trabajo*, Buenos Aires. https://aset.org.ar/congresos-antiores/13/ponencias/12_Maturo.pdf

Morgade, G. (2011). *Toda educación es sexual*. La Crujía.

Neffa, J. C. (2006). El concepto de empleabilidad y sus usos [Ponencia]. *Congreso de la Asociación Uruguaya de Sociología del Trabajo*, Montevideo. https://www.researchgate.net/publication/321546181_El_concepto_de_empleabilidad_y_sus_usos

Neffa, J. C. (2012). *Empleo, desempleo y políticas de empleo. De las políticas pasivas a las políticas activas de empleo: análisis comparativo (1989-2011)*. Documento CEIL-PIETTE CONICET 10. <http://www.ceil-conicet.gov.ar/wp-content/uploads/2013/03/10polpasapolact.pdf>

Noguera-Ramírez, C. y Marín-Díaz, D. (2012). Educar es gobernar: La educación como arte de gobierno. *Cuadernos de Pesquisa*, 42, 14-29. https://bibliotecadigital.udea.edu.co/bitstream/10495/4090/1/NogueraCarlos_2012_EducacionGobierno.pdf

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

Palermo, H. (2015). "Machos que se la bancan": masculinidad y disciplina fabril en la industria petrolera argentina". *Desacatos*, 47, 100-115. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5786347.pdf>

Riquelme, G. (2006). La relación entre educación y trabajo: continuidad, rupturas y desafíos. *Anales de la educación común*, 2(5), 28-75. <http://servicios.abc.gov.ar/lainstitucion/revistacomponents/revista/archivos/anales/numero05/archivosparaimprimir/8.riquelme.pdf>

Rose, N. (2007). ¿La muerte de lo social? Re-configuración del territorio de gobierno. *Revista Argentina de Sociología*, 8(5), 113-115. http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1669-32482007000100007

Ruiz, J. D. y Muñoz, N. (2008). La privatización de YPF y su repercusión en las subjetividades. En J. D. Ruiz (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 patagónicos. En A. Salvia y M. Panaia (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.

Sennett, R. (2006). *La cultura del nuevo capitalismo*. Anagrama.

Spohrer, K. y Bailey, P. L. (2018). Character and resilience in English education policy: social mobility, self-governance and biopolitics. *Critical Studies in Education*, 61, 561-576. <https://doi.org/10.1080/17508487.2018.1537297>

Tanguy, L. (2001). De la evaluación de los puestos de trabajo a la de las cualidades de los trabajadores. Definiciones y usos de la noción de competencias. En E. De La Garza (Coord.), *El futuro del trabajo - El trabajo del futuro* (pp. 111-128). CLACSO.

Testa, J., Figari, C. y Spinosa, M. (2009). Saberes, intervenciones profesionales y clasificaciones profesionales: nuevos requerimientos a idóneos, técnicos e ingenieros. En J. Neffa, E. De la Garza y L. Muñiz Terra (Comps.), *Trabajo, empleo, calificaciones profesionales, relaciones de trabajo e identidades laborales* (pp.-275-308). CLACSO.

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].

Zangaro, M. (2011). *Subjetividad y trabajo: una lectura foucaultiana del management*. Ediciones Herramientas.